



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

La Construcción de la Mentalidad Internacional en Bachilleres: Comparación del Programa del Diploma del IB con el Bachillerato Nacional de España en el Contexto de Cataluña

Carolina Jimenez Bohorquez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

La Construcción de la Mentalidad Internacional en Bachilleres: Comparación del Programa del Diploma del IB con el Bachillerato Nacional de España en el Contexto de Cataluña

Carolina Jimenez Bohorquez

2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La Construcción de la Mentalidad Internacional en
Bachilleres: Comparación del Programa del Diploma del
Bachillerato Internacional con el Bachillerato Nacional de
España en el Contexto de Cataluña

Memoria presentada para optar al grado de doctora
por la Universitat de Barcelona

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

Autora: Carolina Jimenez Bohorquez

Directora y Tutora: Dra. Verónica Violant Holz

Facultad de Educación



Para Midasse Blessdiere

¡Dondequiera que estés!

AGRADECIMIENTOS

La tesis doctoral parece ser obra de una sola persona, y a primera vista, así lo parece. Es esa persona quien recibe el mérito y el título. Este largo camino, lleno de alegrías, rechazos e incertidumbres, lo recorrí en silencio en diferentes lugares: incontables jornadas frente al ordenador en mi estudio, en la biblioteca de Mundet de la Universitat de Barcelona, en Det Kongelige Bibliotek en Copenhague y la biblioteca Julio Santo Domingo en Bogotá. Fueron noches en vela descifrando lecturas complicadas, otras acompañadas por una taza de café mientras el texto expandía mi mente y me llevaba a nuevas formas de investigación, reafirmando por qué elegí seguir este camino. Se escribe, se tacha, se edita y así, a lo largo de los años, se va tejiendo la tesis doctoral.

Sin embargo, una tesis doctoral no es posible hacerla realidad sin aquellos que te inspiran.

Por eso, mi infinito agradecimiento a mi madre, Nina y mi hermano, Alejandro. Ellos son quienes me han apoyado incondicionalmente en los días de éxito y en los días que no tanto.

La tesis se hace con aquellos que están dispuestos a guiar tu camino.

A mi tutora de tesis, la Dra. Verónica Violant Holz, muchas gracias por guiar mi trayectoria. Aprecio tu tenacidad y compromiso en esta investigación y, sobre todo, por cultivar en mí la pasión por la metodología.

Avanzar en una tesis involucra a quienes te abren las puertas.

Moltes gràcies a l'Institut 3. Gràcies a l'alumnat, als docents i al director per les vostres veus. Gràcies per obrir-me les portes de l'Institut, perquè malgrat que aquesta tesi doctoral es va dur a terme en temps incerts durant la pandèmia, vosaltres heu fet possibles que portés a terme aquesta investigació.

Culminar una tesis implica el acompañamiento de aquellos que te ayudan a superar los obstáculos con una sonrisa, con su escucha o consejo.

Tusind Tak til alle mine familie og venner i København.

A mis familiares y amigos en Cali y en Bogotá DC.

Merci à ma deuxième famille en Provence.

gràcies als meus amics a Barcelona.

La Construcción de la Mentalidad Internacional en Bachilleres: Comparación del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional con el Bachillerato Nacional de España en el Contexto de Cataluña

Resumen

La finalidad de tesis doctoral es analizar y contrastar cómo el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y el Bachillerato Nacional influyen en el desarrollo de la Mentalidad Internacional del alumnado de Bachillerato matriculado en estos programas en centros educativos que ofrecen ambos programas en Cataluña, España.

Desde una mirada interpretativa, se desarrolla el diseño Exploratorio Secuencial de la Metodología Mixed Methods abordando la fase cualitativa. Este proceso se divide en dos etapas principales. La primera, denominada Momento Documental, se enfoca en el análisis de documental disponible respecto a misión y visión que desprenden las páginas web de los colegios IB participantes ($n=27$), así como en documentos oficiales del IB y del BN. Esto arrojó dos sistemas de categorías sobre los enfoques de la Educación Internacional: Globalista “Yo éxito” e internacionalista “Yo mentalidad”. La segunda etapa, denominada Momento de Trabajo de Campo, se lleva a cabo después de obtener la aprobación de los protocolos bioéticos por la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona (IRB00003099). Aquí, se emplearon entrevistas semiestructuradas para profundizar en la comprensión del fenómeno del estudio, desde las voces de los participantes: alumnado del Programa del Diploma del IB ($n=15$); alumnado de las modalidades de Ciencias y Tecnología ($n=12$) y Humanidades y Ciencias sociales ($n=11$) del BN; y el profesorado del IB y del BN ($n=6$). El análisis de datos se realizó bajo el paraguas de los sistemas de categorías establecidos previamente, donde se resaltan elementos como la autonomía, el logro futuro, y la salud mental. Asimismo, surgieron categorías emergentes, como el rendimiento académico, la ratio y la noción de élite, que contribuyeron a comprender las dinámicas entre estos programas educativos y la percepción del alumnado y el docente respecto a los mismos.

Se concluye que la preparación del alumnado que accede a la universidad como meta, con un supuesto YO desde la mirada y lineamientos del Bachillerato Internacional, académico, personal y profesionalmente es preparado para un mundo internacional y global que no siempre refleja el enfoque globalista e internacionalista en la educación. Se concluye que la Mentalidad Internacional se interpreta de manera contextual y no está necesariamente vinculada exclusivamente a programas

específicos como el IB. Puede fomentarse mediante actividades en clase que promuevan la comprensión intercultural y la indagación ética. Tanto el alumnado del IB como el del BN identifican elementos comunes relacionados con la Mentalidad Internacional, como el compromiso global, el servicio, el multilingüismo y la autonomía. Además, ambos grupos comparten preocupaciones sobre el medio ambiente, el activismo y la valoración crítica de la información. La autonomía, vista desde el IB, se relaciona con las habilidades de autogestión inherentes al programa, mientras que en el BN, está vinculada a la flexibilidad curricular y a la adaptación de los proyectos educativos según el contexto. La convivencia de ambas modalidades en un mismo instituto fomenta la autonomía desde diferentes perspectivas.

Palabras clave: Educación Internacional, Plan de Estudios, Bachillerato Internacional, Bachillerato Nacional, Mentalidad Internacional.

Abstract

The purpose of this doctoral thesis is to analyze and contrast how the International Baccalaureate Diploma Programme and the National Baccalaureate influence the development of International Mindset among high school students enrolled in these programs at educational centers offering both in Catalonia, Spain.

From an interpretative perspective, the Sequential Exploratory Design of the Mixed Methods Methodology is developed, addressing the qualitative phase. This process is divided into two main stages. The first, called the Documentary Moment, focuses on the analysis of available documentary material regarding the mission and vision conveyed by the websites of participating IB schools (n=27), as well as official documents from the IB and the BN. This yielded two category systems regarding International Education approaches: the Globalist “I, success” and the Internationalist “I, mindset”.

The second stage, named the Fieldwork Moment, takes place after obtaining ethical approval from the Bioethics Committee of the University of Barcelona (IRB00003099). Here, semi-structured interviews were employed to deepen the understanding of the study's phenomenon, gathering insights from participants: IB students (n=15); students from Science and Technology (n=12) and Humanities and Social Sciences (n=11) branches of the BN; and IB and BN faculty (n=6). Data analysis was conducted within the framework of previously established category systems, highlighting elements such as autonomy, future achievement, and mental health. Additionally, emergent categories such as academic performance, class size ratio, and the notion of elite, contributed to comprehending

the dynamics between these educational programs and the perspectives of both students and educators regarding them.

It is concluded that the preparation of students aiming for university, guided by the International Baccalaureate's academic, personal, and professional perspectives, equips them for an international and global world that doesn't always mirror the globalist and internationalist approaches in education. The International Mindset is understood contextually and isn't exclusively linked to specific programs like the IB. It can be fostered through classroom activities promoting intercultural understanding and ethical inquiry. Both IB and BN students identify common elements related to the International Mindset, such as global engagement, service, multilingualism, and autonomy. Furthermore, both groups share concerns about the environment, activism, and critical assessment of information. Autonomy, seen from the IB's standpoint, relates to the self-management skills inherent to the program, while in the BN, it is linked to curriculum flexibility and adapting educational projects to the context. The coexistence of both modalities in the same institution fosters autonomy from different perspectives.

Keywords: International Education, Curriculum, International Baccalaureate, National Upper Secondary Education, International Mindedness.

ÍNDICE GENERAL

1	ÍNDICE COMENTADO	23
2	LA JUVENTUD DE HOY: DE LA DISCIPLINA AL RENDIMIENTO	27
3	INTRODUCCIÓN	31
1	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	39
1.1	SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	39
1.1.1	LOMCE	40
1.1.2	Estructura del Sistema Educativo Español	43
1.1.3	Perfil del Alumnado	45
1.2	EL BACHILLERATO EN ESPAÑA	46
1.2.1	Centros que Imparten el Bachillerato	46
1.2.2	Finalidad y Principios del Bachillerato Nacional en Cataluña	47
1.2.3	Estructura del Bachillerato Nacional	49
1.2.4	Las Competencias	49
1.2.5	Modalidades Del Bachillerato Nacional En Cataluña	51
1.3	EL BACHILLERATO INTERNACIONAL	55
1.3.1	Misión y Perfil de la comunidad de aprendizaje del IB	55
1.3.2	Programas del IB	59
1.3.3	Enfoques desde la Enseñanza y el Aprendizaje del IB	62
1.3.4	IB en el Mundo	63
1.3.5	IB en España	66
1.4	PROGRAMA DEL DIPLOMA	68
1.4.1	Estructura Curricular del Programa del Diploma	69
1.4.2	Programa del Diploma en España	71
1.4.3	Acceso a la Universidad con el PD	72
1.5	EDUCACIÓN INTERNACIONAL COMO PREPARACIÓN AL ALUMNADO PRE-UNIVERSITARIO	76
1.5.1	El Enfoque Globalista ‘Yo Éxito’	78
1.5.2	El Enfoque Internacionalista ‘Yo Mentalidad’	82

1.6	EL CENTRO EDUCATIVO COMO FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL, EN UNO O VARIOS ENFOQUES: GLOBALISTA E INTERNACIONALISTA	91
1.7	MENTALIDAD INTERNACIONAL	93
1.7.1	Laboratorio de Definiciones	94
1.7.2	La Mentalidad Internacional del IB	95
1.7.3	El Colegio como Epicentro para la Construcción del “Yo” con Mentalidad Internacional	98
1.7.4	La Mentalidad Internacional en la Práctica	99
1.7.5	Tensiones Curriculares	101
1.7.6	La Mentalidad Internacional desde los Lentes del Posthumanismo	102
2	FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	109
2.1	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	109
2.1.1	Preguntas de Investigación	111
2.1.2	Objetivos de la Investigación	112
2.1.3	El Sentido Interpretativo de la Tesis Doctoral y Subjetividades de la Investigadora	113
2.1.4	Yo Investigadora	114
2.2	METODOLOGÍA MIXED METHODS	120
2.2.1	Laboratorio de Definiciones	124
2.2.2	Integración en Mixed Methods	128
2.2.3	Vías de Integración de los Elementos Cualitativos y Cuantitativos	130
2.2.4	Diseños de Mixed Methods	133
2.3	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	138
2.4	TIPOS DE DISEÑO	138
2.4.1	Metodología Observacional	138
2.4.2	Metodología Selectiva	139
2.4.3	Contexto y Participantes	141
2.4.4	Instrumentos de Recogida de Datos	143
2.5	FUNDAMENTACIÓN ÉTICA	154
2.5.1	Ética de la Investigación	156
2.5.2	Guías Éticas	158
2.5.3	Protocolos Bioéticos	159
3	DESARROLLO DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	165

3.1	DISEÑO EXPLORATORIO SECUENCIAL	165
3.2	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	165
3.2.1	Contexto del Momento Documental	166
3.2.2	Contexto del Momento de Trabajo de Campo	166
3.3	PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	166
3.3.1	Criterios de Inclusión y Exclusión	167
3.4	PROCEDIMIENTO	168
3.4.1	Momento Documental	168
3.4.2	Momento Trabajo de Campo	170
3.4.3	Selección y Confección de Instrumentos de Recogida de Datos	172
3.4.4	Análisis Documental	173
3.4.5	Confección de los Sistemas de Categorías: Globalista e Internacionalista	173
3.4.6	Observación en el Aula de Clase	175
3.4.7	Entrevista	176
3.4.8	Entrevista Semiestructurada	178
3.5	ADECUACIÓN ÉTICA	181
3.5.1	Compromiso Ético de la Investigadora	181
4	RESULTADOS	187
4.1	RESULTADOS DEL MOMENTO DOCUMENTAL	187
4.2	BACHILLERATO EN CATALUÑA	187
4.3	SISTEMA DE CATEGORIAS	195
4.3.1	Concepción del PD - enfoques globalista e internacionalista	195
4.4	RESULTADOS DEL MOMENTO TRABAJO DE CAMPO	200
4.4.1	Resultado de Centros Educativos	200
4.4.2	Entrada al Campo	201
4.4.3	El Bachillerato en el Instituto Educativo 3	201
4.4.4	Resultados de los Criterios de Inclusión y Exclusión	204
4.4.5	Resultado Asignaturas Participantes	204
4.4.6	Resultado Profesorado Participante	206
4.4.7	Resultado Alumnado Participante	206
4.4.8	Observación en el Aula	207
4.4.9	Entrevista Individual al Profesorado	209
4.4.10	Voz del Profesorado desde el Enfoque Globalista	212

4.4.11	Voz del Profesorado desde el Enfoque Internacionalista	232
4.4.12	Percepción del Profesorado - Técnica Diamante	247
4.4.13	Resultado Alumnado Participante	249
4.4.14	Entrevista Grupal al Alumnado	249
4.4.15	Voz del Alumnado desde el Enfoque Globalista	250
4.4.16	Voz del Alumnado desde el Enfoque Internacionalista	271
5	DISCUSIÓN Y CONCLUSION	281
5.1	DISCUSIÓN	281
5.2	CONCLUSIONES	288
5.3	LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA INVESTIGACIÓN	292
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	295
7	ANEXOS	315
7.1.1	Anexo 1 Artículo Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña. Excelencia y Compromiso Global.	315
7.1.2	Anexo 2 Certificado IRB de la Comisión Bioética de la UB	328
7.1.3	Anexo 3 Compromiso Ético de la Doctoranda y Directora de la Tesis Doctoral	329
7.1.4	Anexo 4 Carta informativa dirigida al Alumnado, Familiares y/o Tutores Legales	330
7.1.5	Anexo 5 Carta Informativa para el Profesorado	331
7.1.6	Anexo 6 Carta de Compromiso de la Doctoranda con la Institución 3	333
7.1.7	Anexo 7 Consentimiento Informado para el Alumnado	334
7.1.8	Anexo 8 Consentimiento Informado para el Profesorado	335
7.1.9	Anexo 9 Guion Entrevista al Alumnado Dimensión: Trayectoria del Alumnado	336
7.1.10	Anexo 10 Guion Entrevista al Alumnado Dimensión Mentalidad Internacional	337
7.1.11	Anexo 11 Material para Entrevista del Alumnado BAC	338
7.1.12	Anexo 12 Material para Entrevista del Alumnado BASH	340
7.1.13	Anexo 13 Material para Entrevista del Alumnado IB	342
7.1.14	Anexo 14 Guion Entrevista al Profesorado Dimensión Trayectoria del Profesorado	344
7.1.15	Anexo 15 Guion Entrevista Profesorado Dimensión: Mentalidad Internacional	345
7.1.16	Anexo 16 Material para Entrevista del Profesorado - Técnica del Diamante	346
7.1.17	Anexo 17 Rejilla de Observación No Participante	347

Índice de Figuras

Figura 1 Poder Vertical del Mundo del Pasado sobre el Mundo del Futuro	28
Figura 2 Poder Horizontal del Mundo del Presente a Sujetos del Futuro	30
Figura 3 Estructura del Sistema Educativo Español	44
Figura 4 Tipología de Centros con Bachillerato en Formato Presencial - Curso 2020-2021	47
Figura 5 Modelo del Programa de la Escuela Primaria del IB	59
Figura 6 Modelo del Programa de los Años Intermedios del IB	60
Figura 7 Modelo del Programa del Diploma del IB	61
Figura 8 Modelo del Programa de Orientación Profesional	61
Figura 9 Proceso de autorización para implementar un programa del IB	65
Figura 10 Tipología de Colegios ofertando el PD en España	72
Figura 11 Fórmula de Conversión	73
Figura 12 Estructura del Sistema Educativo del IB y del Sistema Nacional de España LOMCE	75
Figura 13 Proceso de Construcción del Sistema de Categorías	139
Figura 14 Competencias del BN en Entrevista Grupal	180
Figura 15 Presencia del Programa del Diploma en las Provincias de Cataluña a 2023	188
Figura 16 Implementación del PD por tipo de centro educativo y año (1986-2022)	189
Figura 17 Porcentaje de Alumnado de Bachillerato por Servicio Territorial	190
Figura 18 Línea de Bachillerato de Preferencia Curso Académico	191
Figura 19 Número de Estudiantes por Modalidad de Bachillerato por Servicios Territoriales	191
Figura 20 Modalidad de Bachillerato Artístico por Género	192
Figura 21 Modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales por Género	193
Figura 22 Modalidad de Bachillerato de Ciencias y Tecnología por Género	194
Figura 23 Número de Estudiantes del BN por Género en Cataluña.	194
Figura 24 Características del Profesorado Participante	211
Figura 25 Percepción del Profesorado en Total Ponderado	248

Índice de Imágenes

Imagen 1 Tejiendo Significados	117
Imagen 2 Pasillo de la EOI	202
Imagen 3 Agenda Escolar del Instituto 3	203
Imagen 4 Croquis Borrador de Observación en el Aula de Clase	207
Imagen 5 Notas de Campo Exploratorias	208
Imagen 6 Aula de Clase del IB	209
Imagen 7 Coses a Fer	261

Índice de Tablas

Tabla 1 Cronología de las Leyes Orgánicas Fundamentales del Sistema Educativo de España	40
Tabla 2 Etapas Educativas de la LOMCE	43
Tabla 3 Asignaturas de Modalidad de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias	54
Tabla 4 Asignaturas de Modalidad de Artes	54
Tabla 5 Enfoques de Enseñanza del IB	62
Tabla 6 Categorías de habilidades interrelacionadas del IB	63
Tabla 7 Número de Colegios en España Ofertando el IB	67
Tabla 8 Asignaturas del Programa del Diploma	71
Tabla 9 Equivalencia de Calificaciones para Programas con Convenio de Reciprocidad	73
Tabla 10 Comparación de entre el enfoque globalista e internacionalista de la EI	77
Tabla 11 Resumen Conceptual de la Competencia Global	90
Tabla 12 Tipología de colegios internacionales	92
Tabla 13 ¿Qué es la Mentalidad Internacional?	94
Tabla 14 Definiciones de los Mixed Methods	124
Tabla 15 Cronología de los avances más destacados en la Investigación con MM	127
Tabla 16 Características de la Triangulación según Creswell y Plano Clark (2007)	135
Tabla 17 Características de los Diseños de MM según Creswell y Plano Clark (2017)	138
Tabla 18 Perspectivas Teóricas de la Entrevista	149
Tabla 19 Guías y Principios Éticos que Enmarcan la Investigación	161
Tabla 20 Centros Educativos con PD en Cataluña a 2021	169
Tabla 21 Centros Educativos en Cataluña con el PD y BN y/u Otro Programa en 2021	170

Tabla 22	Características Reportadas en la Entrevista con la Directiva de los Centros Educativos	171
Tabla 23	Proceso de Agrupación de Fragmentos Analizados	174
Tabla 24	Categorías de Comunicación de la Competencia Global a Largo Plazo.	175
Tabla 25	Conjunto de Protocolos Bioéticos Aprobados	183
Tabla 26	Número de estudiantes del Bachillerato Nacional por Servicio Territorial de Cataluña	190
Tabla 27	Sistema de categorías del enfoque globalista	195
Tabla 28	Sistema de categorías del Enfoque Internacionalista	198
Tabla 29	Grupo de Asignaturas del IB y BN	204
Tabla 30	Conjunto de Asignaturas Obligatorias Equivalentes	205
Tabla 31	Criterio 1 de inclusión - Asignaturas Obligatorias Equivalentes Participantes	205
Tabla 32	Criterio 2 - Asignatura Equivalente de Modalidad Participante	205
Tabla 33	Criterio 3 - Asignatura equivalente de Modalidad participante	205
Tabla 34	Profesorado Participante de la Investigación	206
Tabla 35	Alumnado Participante de la Investigación IB y BN	206
Tabla 36	Profesorado Participante de la Entrevista Individual Semiestructurada	210
Tabla 37	Referencias de Colores para Diferenciar la Hermenéutica	212
Tabla 38	Preparación Calidad	212
Tabla 39	Competentes educación superior	213
Tabla 40	Inclusión Personalización	214
Tabla 41	La Ratio	215
Tabla 42	Exigencia	216
Tabla 43	Autonomía	217
Tabla 44	Espíritu Crítico	223
Tabla 45	Esfuerzo	224
Tabla 46	Trabajo en Equipo	226
Tabla 47	Innovación	227
Tabla 48	Élite	228
Tabla 49	Comunicación Lenguas	229
Tabla 50	Resultado del Enfoque Globalista desde la voz del profesorado	231
Tabla 51	Desarrollo Académico	232
Tabla 52	Con Visión Internacional	233
Tabla 53	Con Desarrollo Personal	235
Tabla 54	ESO en el Universo Internacionalista	237
Tabla 55	Con Salud Emocional	239
Tabla 56	Reflexivo	242
Tabla 57	Voluntariado	243

Tabla 58 Resultado del Enfoque Internacionalista desde la Voz del Profesorado Participante	245
Tabla 59 Dimensiones Vacías del Enfoque globalista	246
Tabla 60 Dimensiones Vacías del Enfoque Internacionalista	246
Tabla 61 Guía de Valores para Ponderar	247
Tabla 62 Alumnado del BAC Participante de las Entrevistas Grupales	249
Tabla 63 Alumnado del BASH Participante de las Entrevistas Grupales	249
Tabla 64 Alumnado del IB Participante de las Entrevistas Grupales	250
Tabla 65 Preparación Calidad	250
Tabla 66 Competentes Educación Superior	251
Tabla 67 Inclusión-Personalización	252
Tabla 68 Ratio	253
Tabla 69 Exigencia	254
Tabla 70 Adaptación	256
Tabla 71 Iniciativa	257
Tabla 72 Autonomía	258
Tabla 73 Espíritu Crítico	262
Tabla 74 Esfuerzo	263
Tabla 75 Rendimiento	264
Tabla 76 Carga Académica	266
Tabla 77 Élite	267
Tabla 78 Logro futuro	268
Tabla 79 Lenguas	269
Tabla 80 Resultado del Enfoque Globalista desde la Voz del Alumnado	270
Tabla 81 Comunicación Diálogo	271
Tabla 82 Con Visión Internacional	271
Tabla 83 Con Salud Mental	273
Tabla 84 Independiente	276
Tabla 85 Voluntariado	276
Tabla 86 Resultado Enfoque Internacionalista desde la Voz del Alumnado	278
Tabla 87 Guion Entrevista al Alumnado Dimensión: Trayectoria del Alumnado	336
Tabla 88 Guion Entrevista al Alumnado Dimensión: Mentalidad Internacional	337
Tabla 89 Guion Entrevista al Profesorado Dimensión: Trayectoria del Profesorado	344
Tabla 90 Guion Entrevista al Profesorado Dimensión: Mentalidad Internacional	345

Lista de Acrónimos

BAC	Bachillerato Nacional - Línea Ciencias y Tecnología
BASH	Bachillerato Nacional - Línea Humanidades y Ciencias Sociales
BN	Bachillerato Nacional de España
CAS	Creatividad, Acción y Servicio
CBUB	Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona
DSE	Diseño Secuencial Exploratorio
EI	Educación Internacional
EN	Educación Nacional
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
IB	Bachillerato Internacional
IRB	Institutional Review Board
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional
MI	Mentalidad Internacional
MM	Mixed Methods
OBI	Organización del Bachillerato Internacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAU	Prueba de Acceso a la Universidad
PAI	Programa de los Años Intermedios del IB
PD	Programa del Diploma del IB
PEP	Programa de la Escuela Primaria del IB
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE
POP	Programa de Orientación Profesional del IB
TdC	Teoría del Conocimiento
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

1 ÍNDICE COMENTADO

La Juventud de Hoy: de la Disciplina al Rendimiento

Este capítulo tiene la intención de situar al lector respecto a la temporalidad en la que se desarrolló esta investigación. El apremio por abordar esta temática deviene del azoramiento por comprender a los protagonistas de la investigación; el alumnado de bachillerato. Por esta razón, expongo mis impresiones y reflexiones en torno al significado de juventud de la mano del ensayo "La Sociedad del Cansancio" de Han (2022a).

Introducción

Se presenta en forma de introducción el tema central de la tesis doctoral, su finalidad, el problema y el contexto en el que la investigación se llevó a cabo. Se indica además la pertinencia en el ámbito disciplinar y los objetivos planteados tanto de la investigación como de la tesis doctoral.

Capítulo 1

En este capítulo, se aborda la fundamentación teórica y la literatura clave para las palabras clave de la tesis. Se exploran las modalidades educativas: el Bachillerato Nacional de España y el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Además, se analiza la Educación Internacional y sus enfoques de Globalismo e Internacionalismo. Se desarrolla la Mentalidad Internacional que constituye el eje central de la tesis. El capítulo 1 sigue un orden que facilita la comprensión y la conexión entre los conceptos, integrando los resultados de la revisión sistemática para enriquecer el marco teórico. Un artículo clave que respalda este capítulo es "Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña: Excelencia y Compromiso Global" (Bohorquez & Violant-Holz, 2023) (véase Anexo 1).

Capítulo 2

Este apartado corresponde a la fundamentación empírica de la investigación doctoral. Empiezo con unas reflexiones preliminares sobre la construcción de mi 'Yo Investigadora' para el desarrollo propio de la investigación y de las vivencias de la doctoranda. Esta primera parte representa el ejercicio de no solo exteriorizar impresiones personales sino también el intento de reflejar la construcción de mi identidad como investigadora durante mi formación en la Escuela de Doctorado. Después, prosigo con una recapitulación de la finalidad del proyecto con sus objetivos. Acto seguido, expongo el recorrido metodológico aproximándose a aquellos elementos que formaron parte de los bosquejos iniciales del proyecto hasta llegar a la metodología Mixed Methods. Después con la descripción del de los diseños de investigación e instrumentos de recogida de datos. El capítulo concluye con la fundamentación ética.

Capítulo 3

En este capítulo, se aborda el proceso de desarrollo del diseño de la investigación. Se justifica la selección del Diseño Exploratorio Secuencial. Acto seguido, se describe el contexto, los participantes y el proceso de selección basado en criterios de inclusión y exclusión. Asimismo, se detalla la confección de los instrumentos de recogida de datos y sus implicaciones. El capítulo cierra con la adecuación ética de la tesis doctoral, incluyendo los protocolos bioéticos correspondientes.

Capítulo 4

La presentación de los resultados sigue el orden establecido por el Diseño Exploratorio Secuencial. En primer lugar, se exponen los resultados relacionados con el Momento Documental, que incluye el análisis documental del IB y BN en Cataluña, así como el Sistema de Categorías. Después, se detallan los resultados obtenidos en el Momento de Trabajo de Campo, que abarca los hallazgos relacionados con el contexto (centro educativo) y los participantes de la investigación, que incluyen asignaturas, profesorado y alumnado. También se describe la experiencia de ingreso al campo y, por último, se exponen los resultados de las entrevistas semiestructuradas.

Capítulo 5

Este apartado pertenece a la discusión y conclusión de la tesis. Se dilucida sobre el sentido de la internacionalización de la educación el contexto de la investigación. Se establecen las conclusiones que surgen de una reflexión sobre los resultados obtenidos en conjunción con el marco teórico en torno a los objetivos de la tesis. Se aborda la Mentalidad internacional a partir de las similitudes y diferencias encontradas entre las dos modalidades educativas analizadas. Finalmente, este capítulo culmina con la exposición de las limitaciones y fortalezas de la investigación.

Referencias Bibliográficas

Se recopila y especifica todas las fuentes documentales referencias bibliográficas de la tesis doctoral siguiendo la normativa de APA7.

Anexos

Se compila el material que aporta información adicional que justifica partes de las ideas desarrolladas. Se adjunta, desde el marco teórico el artículo “Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña. Excelencia y Compromiso Global” (Bohorquez & Violant-Holz, 2023). Desde el marco empírico se anexa, el material relativo a los instrumentos de recogida de datos y documentación relacionada con los protocolos bioéticos.

Siguiendo las directrices de Guía de Estilo para la presentación de tesis doctorales de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, este trabajo utiliza la norma APA7. Cabe resaltar que se procuró adoptar un lenguaje inclusivo en la redacción de la tesis, y cuando no fue posible, se empleó el género masculino genérico para facilitar la lectura de la presente investigación.

2 LA JUVENTUD DE HOY: DE LA DISCIPLINA AL RENDIMIENTO

Este apartado tiene la finalidad de contextualizar la temporalidad en la que fue desarrollada esta investigación doctoral. Para comprender el mundo que habita el adolescente de hoy, se hará una breve travesía por los postulados filosóficos de Han (2022a) sobre la sociedad de rendimiento. Se podría presentar una radiografía detallada e introducir aspectos relativos a la psicología evolutiva. No obstante, esto podría causar una equivocidad conceptual. Lo que se pretende es pergeñar sobre el paradigma del rendimiento para situar al lector en cuanto a los retos sociales que atraviesan la generación de los participantes de esta investigación; la generación que sobrevivió a las impertinencias de una pandemia, aquella etapa educativa que yo considero debería ser la mejor época de sus vidas, el Bachillerato.

Adentrarme en el mundo del bachillerato supeditó plantearme preguntas exploratorias sobre *¿cómo son los y las adolescentes de hoy? ¿qué espera la sociedad de ellos? ¿cuál es su rol en la sociedad?* Indudablemente los y las adolescentes de hoy están inmersos en otras vivencias que difieren de las que yo experimenté en la primera década del 2000. Entender a los participantes de la investigación va más allá del ejercicio cualitativo de entrevistar y analizar sus respuestas. Se trata más bien de una obligación ética que exhorta a navegar en el mundo de hoy desde los lentes del adolescente y no de mi ‘yo’ adolescente, un ‘yo’ obsoleto.

En el ensayo “La Sociedad del Cansancio” de Han (2022a) desarrolla la idea de la transición de la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento. Para empezar, la sociedad disciplinaria está enmarcada por la negatividad regida por la obediencia, la obligación y la prohibición. Aquí, la escuela no se propone enseñar a los jóvenes cómo es el mundo sino más bien en instruirlos en el arte de vivir (Arendt, 1954/2016). Para ilustrar la sociedad disciplinaria recurro a un pasaje de la autobiografía de Stefan Zweig titulada “El mundo de ayer” (1941/2015), que cuenta sin ambages la nimiedad de su paso por la escuela en la Viena imperial como lo describe a continuación:

Porque, si he de ser sincero, todos mis años de colegio no fueron sino un constante fastidio, un aburrimiento que aumentaba años tras año la impaciencia por librarme de aquella tarea fastidiosa. Según recuerdo, nunca he estado “alegre” ni he sido bienaventurado” dentro de aquella actividad escolar monótona, desalmada e insípida que nos amargó de una manera consciente la época más hermosa y libre de nuestra existencia. (p. 24)

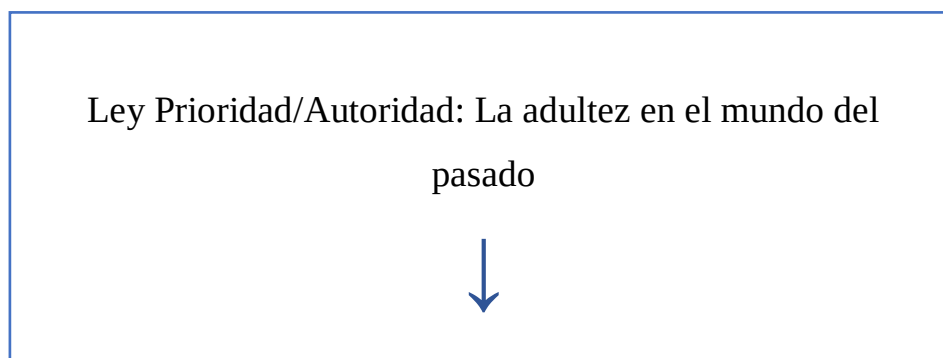
Stefen Zweig (1941/2015), culpaba su hastío al universo escolar a lo que él llamaba la Ley de la Prioridad/Autoridad. En palabras del autor, consistía en el poder que ejercen los adultos o maestros a los niños o adolescentes porque consideran que por el hecho de haber vivido más tiempo

en este mundo debían ser respetados, y por ello, los maestros se atribuían una autoridad sin cuestionamientos. Han (2022a) enmarcaría las vivencias de Zweig y sus pléyades dentro de la noción de las sociedades disciplinarias que se empeñan en formar sujetos obedientes como los describiría Foucault (1976) en su obra “Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión”.

En el plano de la educación, la sociedad de la disciplina pone en tensión el pasado y el futuro entre los adultos y los jóvenes porque como lo expresa Arendt (1954/2016) “como el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, por mucho tiempo que se lleve del presente” (p. 300) y porque, además es propio de la “condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo solo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo” (p. 274).

Las interacciones que delinear la sociedad de la disciplina que desarrolla Han (2022a) a partir de las premisas de Michel Foucault (1976) en conjunto con la perspectiva del pasado y el futuro de Hannah Arendt, se podría crear una imagen que podría ser visualizada a partir de una línea con orientación vertical. Los adultos y/o los maestros se sitúan en la parte superior instruyendo desde el mundo del pasado a los y las adolescentes del mundo del futuro que se ubica en la parte inferior de la línea como se presenta en la Figura 1.

Figura 1 *Poder Vertical del Mundo del Pasado sobre el Mundo del Futuro*



Nota. Interpretación propia.

Para comprender el porqué del desvanecimiento de la sociedad disciplinaria nos remitimos a Han (2022a) quién explica que este proceso se acelera al no responder al imperativo socioeconómico de aumentar la productividad. Por consiguiente, las descripciones de Michel Foucault sobre las sociedades carcelarias pasan a un segundo plan, y de ahí, el surgimiento de la sociedad del rendimiento. Han (2022a) pregona que “la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya <<sujetos de obediencia>> sino, <<sujetos de rendimiento>>. Estos sujetos son emprendedores de sí mismos” (p. 27).

Según Han (2022a), el cambio de paradigma nace desde un inconsciente social y pasamos del sentido del deber que promueve el modelo disciplinario al sentido del poder que inculca la sociedad del rendimiento. El esquema negativo de la disciplina donde gobernaba el verbo “deber” queda rezagado por su efecto de obstaculización, y es reemplazado por la positividad del verbo “poder” que fomenta la sociedad del rendimiento bajo la consigna de “tú puedes porque todo es posible” en un plano colectivo. A pesar de que el sujeto del rendimiento es más rápido y productivo que el sujeto de la obediencia, el deber que impone la disciplina no se ausenta, sino que se prolonga ya que “el sujeto de rendimiento sigue disciplinado. Ya ha pasado por la fase disciplinaria” (Han, 2022a p.27).

En este complejo panorama de la sociedad del rendimiento que nos dibuja el autor se asemejan a los tiempos cambiantes y acelerados de los que diluye Bauman (2013) desde la modernidad líquida. El sujeto del rendimiento experimenta un sentimiento de libertad sintiéndose dueño de sí mismo y de su tiempo que sobrevive bajo el yugo del exceso de trabajo y rendimiento llevándolo a la autoexplotación.

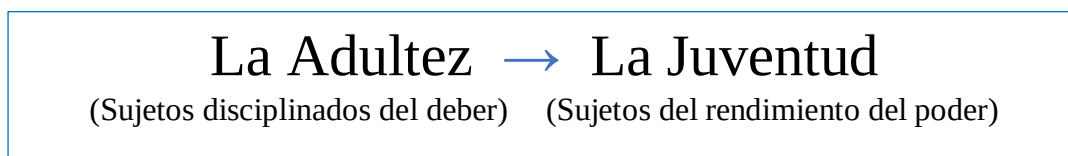
Para aproximarnos a lo que corresponde el perfil de los jóvenes que viven dentro de la sociedad del rendimiento podríamos aludir a la obra “Excellent sheep” (Deresiewicz, 2014) donde su autor afirma que el sistema manufactura estudiantes que son inteligentes, talentosos y motivados, pero ansiosos, tímidos y perdidos, con poca curiosidad intelectual y con limitado sentido de propósito: atrapados en una burbuja de privilegio dirigido en la misma dirección. Los jóvenes son geniales en hacer cabalmente las cosas, pero sin entender por qué y para qué lo hacen.

La juventud vive en una incesante presión por rendir y dar resultados a las exigencias de las figuras de obediencia a la que están sometidos: modelos educativos actuales orientados a la competitividad por el estatus, el deseo de estar a la altura de los propios padres o incluso de superarlos. Lo que en concordancia con las descripciones de Deresiewicz (2014) explicaría el auge de estudios que se centran en las enfermedades mentales en adolescente porque a resumidas cuentas “lo que provoca la depresión por agotamiento es debido a la presión del rendimiento” (Han, 2022a, p. 19).

Tienes que ser muy bueno en una o dos cosas, pero también tienes que ser muy, muy bueno en todo lo demás: tanto "bien" como "desenvuelto". Puede que ya sepas que no vas a ser científico ni nada que implique matemáticas avanzadas, pero aun así tienes que apuntarte a cálculo ("buen equipo"), y aun así tienes que superarlo (nota de selectividad, nota media). Puede que seas uno de esos "bichos raros apasionados" que preferiría dedicar su tiempo a escribir poesía o código informático, pero tienes que tocar tus instrumentos y hacer tus deportes y apuntarte (o mejor aún, empezar) a tus clubes y correr de una cosa a otra. En otras palabras, tienes que hacerlo todo: sacar 10 en todas las asignaturas, competir por puestos de liderazgo, acumular actividades extracurriculares - Ser una SuperPersona. Deresiewicz, (2014, p.38).

La dinámica que impone el rendimiento podría ser vista desde un plano horizontal, donde la adultez y el deber se posicionan en la parte trasera de la línea empujando y animando llegar a una meta desconocida y en ocasiones inalcanzable a la juventud de hoy como se visualiza en Figura 2.

Figura 2 *Poder Horizontal del Mundo del Presente a Sujetos del Futuro*



Nota. elaboración e interpretación propia.

En síntesis, para situarnos en la temporalidad de esta tesis doctoral, debemos tener en consideración el presupuesto de la sociedad del rendimiento de Han (2022a), que implica reconocer cómo los y las jóvenes de hoy han interiorizado unos hábitos de conducta que modifican nuestra percepción del comportamiento de la juventud. Saber que la juventud está en resistencia a la vulnerabilidad y constante miedo a verse incapaces de manejar la presión. Recordar que, la juventud de hoy está supeditada a un exceso de estímulos, información y trabajo que no dan tregua al aburrimiento y altera sus formas de atención. Advertir que los y las bachilleres están inmersos en un océano de libertad bajo la premisa positivista del “*we can do it*”. A la juventud que atravesó la pandemia de la COVID-19 con resiliencia, se les vende la idea de poder lograr todo lo que se proponen sin cabida a fallar o errar. No hay apología a la frustración y “que hagamos lo que hagamos no podemos escapar del tiempo, de un contexto que podemos aceptar o combatir pero asumiéndolo de algún modo como propio” (Laudo Castillo & Prats Gil, 2013, p. 262). Aunque el panorama parece desalentador, este apartado no refleja los resultados de la investigación. Este apartado es meramente una incursión filosófica que le invita a contextualizar el mundo de hoy desde los lentes de la generación que precede la mía, quizá la suya.

3 INTRODUCCIÓN

La confección de tesis doctoral se hilvanó a partir de mis experiencias personales entrelazadas con mi trayectoria académica. Durante mi carrera en Educación Internacional en Dinamarca, mi perspectiva se expandió hacia nuevos escenarios y realidades ajenas a mi propio bagaje sociocultural. Fue allí donde me familiaricé con el colectivo de alta movilidad internacional conocido como Nómadas Globales (McLachlan, 2007) descritos como “personas de cualquier edad o nacionalidad que han vivido parte de sus años de desarrollo en uno o más países fuera del país de origen debido a las ocupaciones de sus padres” (Schaetti, 1998, p. 13). En el ámbito educativo, son conocidos como Niños de la Tercera Cultura (Van Reken & Pollock, 2009).

En sector laboral, conocidos como Expats, nacionales que, por cuestiones laborales, migran de forma temporal y constante de un país a otro. Se destacan por su elevado capital cultural, social y económico y sus desplazamientos temporales y constantes entre distintas naciones. Esto indica que, aunque este tipo de flujo migratorio no plantea problemas económicos, si revela otros retos relacionados con la construcción de la identidad. Estos autores sostienen que las personas que han experimentado una alta movilidad internacional durante su infancia a menudo reportan un sentimiento de confusión en cuanto a su identidad individual (Grimsaw & Sears, 2008). En un tono más literario, el escritor Stefan Zweig, en su obra “El Mundo de Ayer” (1941/2015) denominada a este colectivo seres “anfíbios” seres que viven entre dos naciones:

Los hombres que más me conmovían entre todos -como si me alcanzara un presentimiento del propio destino posterior -fueron los sin patria y, más aún, los que en vez de una patria tenían dos o tres, sin saber, interiormente, a cuál de ellas pertenecían. Casi siempre solo, en un rincón del café Odeón, solía hallarse sentado un joven de barba oscura y gruesos lentes ante los penetrantes ojos oscuros. Me dijeron que era un escritor inglés de mucho talento. Cuando, unos días después, trabé conocimiento con James Joyce, negó de manera terminante tener relación alguna con Inglaterra. Destacó su condición de irlandés. Admitió que escribía en inglés, pero me aseguró que no pensaba ni quería pensar en inglés.

-Quisiera- me dijo entonces-, un idioma que estuviera por encima de los idiomas, un lenguaje al que sirviesen todos. No puedo expresarme perfectamente en inglés sin sentirme involucrado en una traición. (p. 200-201).

Otro de esos seres anfíbios que vivían entre dos naciones, era Ferruccio Busoni, italiano por nacimiento y educación, alemán por su elección vital... -¿A dónde pertenezco? -me preguntó en una ocasión. -cuando sueño, al despertar, sé que en sueño he hablado italiano. Y cuando, luego, escribo, pienso en alemán. (p. 202).

Las descripciones de los "seres anfibios" de Zweig, a pesar de su contexto en la posguerra de la Primera Guerra Mundial, tocan temas profundos como la identidad, el sentido de pertenencia y nuestra conexión emocional con distintos idiomas. En tiempos líquidos (Bauman, 2012), la historia de mi amigo Alexander Friis ilustra la vida de un niño de la Tercera Cultura, una realidad para la que fui preparada durante mi educación universitaria. Alexander se identificaba como danés por su padre, aunque su vida transcurrió en diversos países. Nació en Jordania y su madre era griega, pero nunca había vivido en Dinamarca ni hablaba danés con fluidez. Su relación con Jordania se debía al trabajo diplomático de su padre, llevándolos a instalarse temporalmente en Amman. Después, la familia se trasladó a Estados Unidos, Alemania, Escocia, Singapur y finalmente Alexander decidió instalarse en Dinamarca para conectar con sus raíces.

Experiencias como la de Alexander fueron temas recurrentes en mis estudios. Se abordaba entre otras temáticas, la complejidad del desarrollo de la identidad, el cosmopolitismo, la desafiación nacional y el rol de los planes de estudio, como el Bachillerato Internacional. Esta fue mi primera aproximación a este programa diseñado inicialmente para abordar las necesidades de este colectivo.

Mis inquietudes posteriores sobre este tema tomaron un enfoque contextual cuando completé mi intercambio con el Programa Erasmus + en la Universitat de Barcelona y después realizar un máster en investigación y cambio educativo en la misma institución. Recuerdo en particular, en una clase de epistemología, cuando el profesor abordó el concepto de la migración visible. Se refería al colectivo que se hace evidente en nuestro día a día, es decir, la clase trabajadora, objeto de estudio y fuente de tensiones y polémicas especialmente en países del Norte Global.

Esta clase abrió un nuevo horizonte respecto a otros modelos educativos que exploran la inmigración, sumergiéndome en un contexto inexplorado para mí: Cataluña. A nivel bibliográfico, abundan las investigaciones que ahondan sobre la inmigración y su impacto. Desde las instituciones gubernamentales, se destaca "El informe sobre la integración de las personas inmigrantes a Catalunya 2015" (Generalitat de Catalunya, 2016). El informe no solo aporta indicadores de integración, sino también recomendaciones para fortalecer la ciudadanía y avanzar en políticas de inmigración y extranjería.

En el ámbito educativo, se destaca la investigación llevada a cabo por Bartolomé (1997) titulada "Diagnóstico a la Escuela Multicultural" que retrata el impacto que tuvo la oleada migratoria de finales de los 90 en Cataluña, transformando las escuelas públicas. Una década más tarde, el trabajo de López Falcón (2011) se centró en analizar la inmigración en relación con el rendimiento académico, segregación escolar e incorporación al sistema educativo. Por su parte, Luna González et al. (2016) se enfocaron en explorar el proceso de integración de jóvenes migrados del Magreb en Barcelona, España, abogando por el principio de reciprocidad para la gestión de la diversidad.

Aunque los estudios sobre la inmigración visible invitan a cavilar sobre cómo la llegada de personas de distintas nacionalidades transforma las escuelas locales, y acentúan la necesidad de ejercer

la ciudadanía para una sociedad más justa, percibo que este tema está bastante explorado y saturado en el contexto de Cataluña. La decisión de desmarcarme de la tendencia que tiende a investigar a los “otros” como seres extraños, ajenos se afianzó cuando llegó a mis manos el libro “El extranjero. Sociología del Extraño” de Simmel (2012) y encontré con la contribución de Sabido Ramos (2012) en la introducción con una reflexión provocativa:

Las personas no son extranjeras en *sí* mismas sino *para* alguien o algunos que así las definen. Ser extranjero no necesariamente significa venir de otro país, pues Simmel sabía cómo las personas pueden sentirse extranjeras en su propia tierra o en los círculos sociales en los que quieren ser aceptadas y reconocidas. De lo anterior se desprende que ser extranjero es una construcción, por eso los más familiares pueden convertirse en blanco de extrañamiento, ya sea por sus creencias, posturas políticas, costumbres o estilo de vida. (p.11).

El acertado análisis de Sabido Ramos (2012) sobre la conceptualización del “Extranjero”, supuso un antes y después para dictaminar el rumbo de la tesis doctoral, bajo la premisa de que “los tiempos en los que existía el otro se han ido... la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual (Han, 2022b). Este análisis abrió nuevas preguntas de investigación que me condujeron hacia las vertientes cosmopolitas planteadas por Martha Nussbaum (2013) a raíz de la lectura de la obra “Los Límites del Patriotismo”. Este giro me alejó de la indagación sobre el desarrollo de la identidad desde la relación entre establecidos y marginados (Elías, 2012) y del colectivo de los “Niños de la Tercera Cultura”. La corriente de pensamiento Nussbaum (2005) capturó mi interés hacia la exploración del papel de los programas de estudio en la Educación Internacional orientada a la formación del ciudadano cosmopolita y a reflexionar sobre cómo estas ideas se traducen en el aula de clase.

Esta nueva línea de indagación me condujo a tomar la decisión de investigar en Cataluña y en mi trabajo final de máster, me enfoqué en describir el Perfil de Alumnado del Bachillerato Internacional en Cataluña. En aquel entonces, mediante revisión bibliográfica en ese momento, describí que existían escasos trabajos que disertaban sobre la operatividad de dicha modalidad educativa. Esta experiencia me motivó a explorar en mi tesis doctoral el concepto de la Mentalidad Internacional, promovido por la Organización del Bachillerato Internacional (2019). No obstante, mi interés se amplió para analizar su influencia no solo desde la perspectiva del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, sino también desde el contexto del Bachillerato Nacional del Sistema Educativo Español, en relación con la construcción de la identidad en nuestra época de cambios constantes y globalización, desde una mirada interpretativa de la investigación.

Relevancia

- Proporcionar datos exploratorios que den a luz el estado de la cuestión de la percepción del sentido del Globalismo e Internacionalismo de la Educación en el contexto catalán.
- Ilustrar las percepciones del profesorado y del alumnado en relación con concepto de Mentalidad Internacional.
- Acercarse a la realidad de los jóvenes bachilleres en Cataluña y hacer seguimiento de sus vivencias pre-universitarias.
- Contrastar las propuestas curriculares con las realidades del alumnado y el profesorado.
- Establecer las fortalezas y debilidades de cada programa desde el caso estudiado.
- Dar luz a nuevos elementos pedagógicos en relación con la internacionalización de la escuela.
- Crear espacios de reflexión para el profesorado, que en su quehacer diario convive con dos epistemologías.
- Cavilar sobre el sentido de la Educación Internacional en nuestros tiempos.
- Generar propuestas que estén orientadas al fomento de la Mentalidad Internacional y su aplicabilidad en políticas educativas en Cataluña.

Finalidad y Objetivos de la Investigación

La finalidad de la tesis es analizar y contrastar cómo el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y el Bachillerato Nacional influyen en el desarrollo de la Mentalidad Internacional del alumnado de Bachillerato matriculado en estos programas en centros educativos que ofrecen ambos programas en Cataluña, España. La investigación se articula a partir de los siguientes 6 objetivos:

- (1) Describir el modelo educativo del Programa de Diploma y del Bachillerato Nacional en Cataluña, España.
- (2) Describir el perfil del alumnado del Programa del Diploma y del Bachillerato Nacional.
- (3) Analizar los modelos de enseñanza que fomentan el desarrollo de la Mentalidad Internacional en el alumnado del Programa del Diploma y Bachillerato Nacional.
- (4) Identificar el perfil del profesorado en función de su quehacer docente, la gestión del aula, la relación con sus estudiantes y con el currículo.
- (5) Establecer los elementos que pueden ser comparados con base en el desarrollo de la Mentalidad Internacional.
- (6) Comparar los elementos que pueden influenciar el desarrollo de la Mentalidad Internacional.

CAPÍTULO 1

Fundamentación Teórica



Ejes clave



**Bachillerato Nacional
de España**



**Mentalidad
Internacional**



**Programa del
Diploma del IB**



**Educación
Internacional**



Resumen

En este capítulo, se aborda la fundamentación teórica y la literatura clave para las palabras clave de la tesis. Se exploran las modalidades educativas: el Bachillerato Nacional de España y el Programa del Diploma del IB. Además, se analiza la Educación Internacional y sus enfoques de Globalismo e Internacionalismo. Se desarrolla la Mentalidad Internacional, que constituye el eje núcleo de la tesis. El capítulo 1 sigue un orden que facilita la comprensión y la conexión entre los conceptos, integrando los resultados de la revisión sistemática para enriquecer el marco teórico. Un artículo clave que respalda este capítulo es “Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña: Excelencia y Compromiso Global” (Bohorquez & Violant-Holz, 2023)(véase Anexo 1).

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Desde una perspectiva histórica, el desarrollo del sistema educativo de España ha estado intrínsecamente influenciado por los cambios políticos experimentados en el país. Este periodo histórico presenció el florecimiento de reformas sociales y políticas que culminaron con la promulgación de la Constitución de 1978, como resultado de la caída del régimen dictatorial y su transición hacia la democracia. Hoy en día, España es un estado social y democrático de derecho cuya forma política es la monarquía parlamentaria. En 1986, España se incorpora oficialmente a la Unión Europea, un hecho histórico que conllevó al desarrollo tanto político y social del país Eurydice (2022).

En cuanto al desarrollo del Sistema Educativo español se refiere, existe una división histórica: El sistema educativo durante la dictadura, enmarcado por la Ley General de Educación de 1970, vigente hasta 1985, y el sistema educativo en Democracia. Después del periodo de transición a la democracia en España, se llevó a cabo un proceso significativo de descentralización política que otorgó a Cataluña un grado sustancial de autonomía. En 1979, se sometió a referéndum y se aprobó el Estatuto de Autonomía de Cataluña, que se considera la ley fundamental de la región. Un año más tarde, la coalición nacionalista catalana conocida como *Convergència i Unió* (CiU) ganó las elecciones autonómicas inaugurales. El gobierno de CiU comenzó a implementar una serie de medidas con el propósito de normalizar el conocimiento y uso del idioma catalán en toda la población. El traspaso de la responsabilidad de la educación a las autoridades catalanas fue un paso fundamental para alcanzar este objetivo (Hierro, 2015).

Así pues, España ya en democracia ha experimentado considerables cambios legislativos en materia educativa. Estos cambios son fruto de la acción de los diferentes gobiernos al frente de la administración del Estado (Menéndez, 2022), con la alternancia en el Gobierno de los dos principales partidos políticos, Partido Socialista Obrero Español y Partido Popular (Eurydice, 2022).

Asimismo, la educación ha estado significativamente influenciada, desde hace unas décadas, por las recomendaciones de organismos supranacionales como la Unión Europea u Organizaciones Internacionales especializadas en educación, como la UNESCO, la OCDE entre otras (Menéndez, 2020). Estas recomendaciones a su vez han servido de debate político con el fin de lograr un sistema educativo más competitivo a nivel internacional. Los resultados de dichas pruebas internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) han desempeñado un papel instrumental, aunque han ocultado el significado político de la educación (Jover et al., 2017).

Ahora bien, ¿qué es la Ley Orgánica? De acuerdo con la Constitución, es la responsable de regular una materia específica de trascendental importancia: derechos fundamentales, libertades públicas, estatus de autonomía, régimen electoral y aquellas materias a las que la Constitución asigna

tal condición y se aprueba por mayoría absoluta (Puelles Benítez, 2012). A lo largo de la historia educativa de España, se han pasado 9 Leyes Orgánicas (véase la Tabla 1).

Tabla 1 *Cronología de las Leyes Orgánicas Fundamentales del Sistema Educativo de España*

Ley Orgánica	Sigla
Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros escolares	LOECE
Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación	LODE
Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo	LOGSE
Ley Orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes	LOPEG
Ley Orgánica 5/2002, de las cualificaciones y la de la Formación Profesional	LOCFP
Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación	LOCE
Ley Orgánica 2/2006 de Educación	LOE
Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa	LOMCE
Ley Orgánica modificada por la Ley 3/2020	LOMLOE

Nota. Elaboración propia a partir de la Eurydice (2022, 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior y dada la temporalidad y el contexto en el que se desarrolló esta tesis se disertará sobre el Sistema Educativo español dentro del marco de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) haciendo hincapié en el Bachillerato y su operatividad en Cataluña.

1.1.1 LOMCE

En el año 2013, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) Sistema Educativo en un estado de decaimiento con notables vacíos en diferentes aspectos a pesar de que España destinaba en gasto público en la educación pública, un 21% más que la OCDE y la UE (MEFP, 2013). Dentro de las deficiencias identificadas por el MEFP se destacaba una alarmante tasa de abandono escolar temprano que se acercaba al 25%. Esto implica que aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes no continuaba su educación más allá de la fase obligatoria y, en algunos casos, ni siquiera lograba obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Asimismo, los resultados en las pruebas internacionales de PISA del año 2012 arrojaron que el alumnado español de 15 años obtuvo resultados por debajo de la media de la OCDE: 1 en comprensión lectora 488 puntos, 8 por debajo de la OCDE, en Matemáticas 484, 10 por debajo de la media, y en Ciencias 496 mientras que la media de la OCDE alcanzaba los 501 puntos. (MEFP,

2013). Se detectó además un bajo nivel en lenguas extranjeras. Por ejemplo, solo el 28% alcanzaba al menos un nivel B1 (avanzado, usuario independiente).

El diagnóstico al sistema educativo requería intervención, lo que motivó al MEFP a presentar un conjunto de propuestas para la mejora de la calidad educativa denominada LOMCE (MEFP, 2013) con el fin de abordar los siguientes objetivos generales: disminuir la dispersión de requisitos y exigencias del sistema educativo en todo el territorio; “disminuir tasas de abandono educativo temprano; aumentar tasas de titulación en secundaria; mejorar el nivel de conocimientos en áreas prioritarias; establecer un sistema de señalización claro de los objetivos; promover la autonomía de los centros docentes; incorporar y potenciar las Tecnologías de la Información y la Comunicación; impulsar y modernizar la Formación Profesional; mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras; racionalizar la oferta educativa” (MEFP, 2013, p. 13).

La LOMCE es entonces un conjunto de medidas busca mejorar las condiciones para que todos los estudiantes puedan descubrir y expresar sus talentos, así como alcanzar su máximo desarrollo personal y profesional, contribuyendo a la promoción de igualdad de oportunidades. Se abordan los principales desafíos identificados en el sistema educativo español, basándose en evaluaciones objetivas realizadas por organizaciones internacionales, con el objetivo de alinearse con los objetivos europeos en educación establecidos en la Estrategia Europa 2020. Así pues, se propone una revisión de la Ley Orgánica de Educación (LOE) que sea equilibrada, sostenible a largo plazo y fruto de un consenso logrado a través de la participación de todos los sectores políticos, sociales y educativos. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se nutre de las medidas exitosas implementadas en la LOE (MEFP, 2013). De acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación, LOE, de 2006 y en la Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa, LOMCE de 2013 que modifica el sistema educativo español tiene como misión el cumplimiento de los siguientes 18 principios:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias;
- la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación;
- la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación;
- la accesibilidad universal a la educación, como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad;

- la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación;
- la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad;
- la orientación educativa y profesional de los alumnos, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores;
- el esfuerzo individual y la motivación del alumnado;
- el esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad;
- el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos;
- la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos;
- la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes;
- la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar; el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género;
- la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea;
- el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa;
- la evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados;
- la cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas;
- la cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa y la libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo

de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales (Eurydice, 2019).

De acuerdo con Jover et al., (2017) se empleó los resultados de las pruebas de PISA como esta justificación para llevar a cabo la implementación que ya tenían prevista en para la LOMCE. De hecho, argumentan los autores en la misma obra, la coincidencia en los discursos entre PISA y la LOMCE va más allá de la mera similitud ideológica entre un organismo supranacional que defiende un tipo particular de economía y un gobierno de tendencia política cercana a él. En última instancia, lo que se sugiere es la validez de PISA como herramienta para evaluar políticas educativas y la dificultad para discernir su objetividad.

1.1.2 Estructura del Sistema Educativo Español

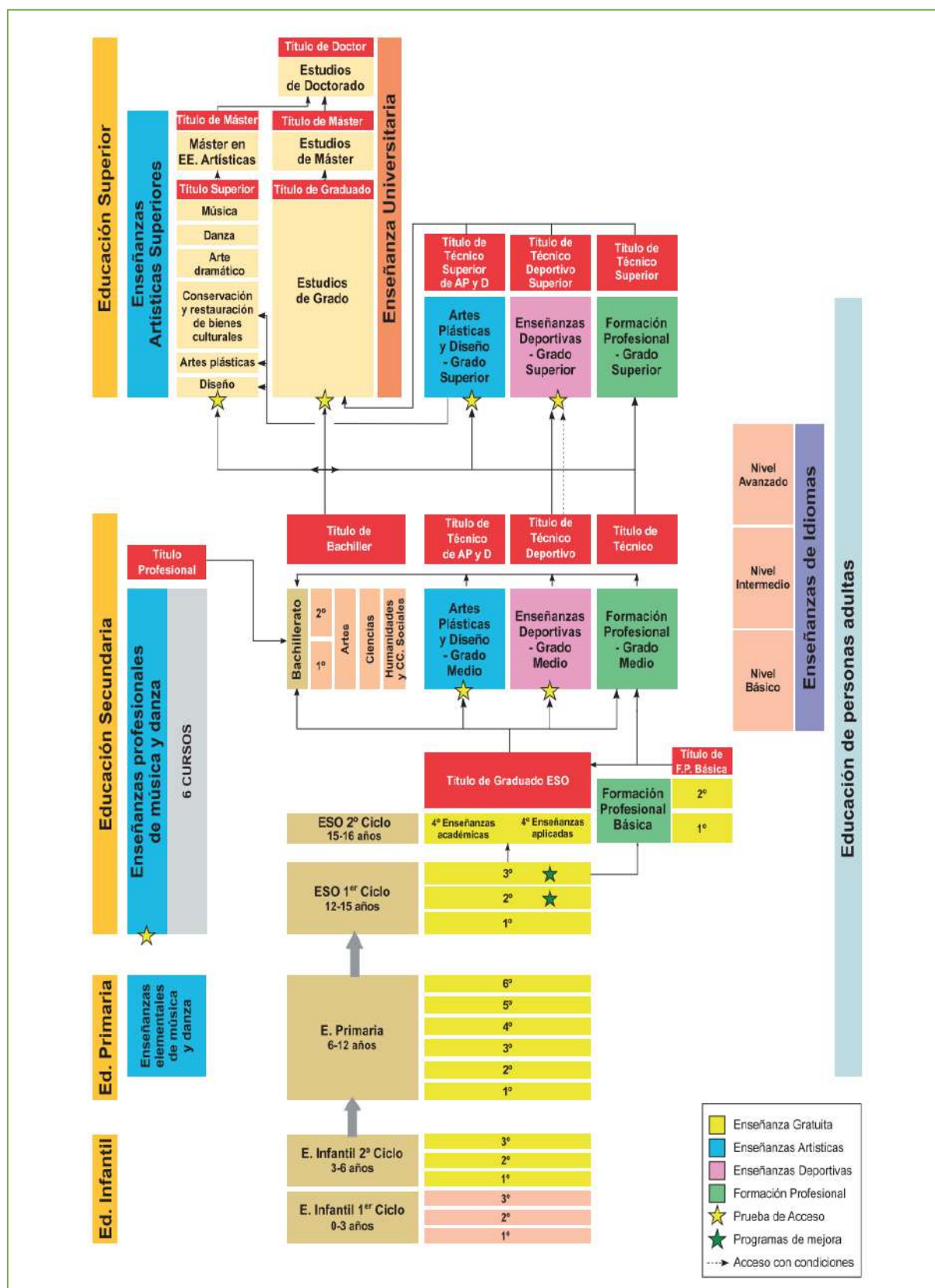
El Sistema Educativo Español se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. Se encuentra entonces (1) Educación infantil; (2) Educación primaria; (3) Educación secundaria; (4) Educación superior (5) Enseñanza de idiomas; (6) Educación de personas adultas. La tabla 2 muestra las etapas educativas que anteceden a la educación superior y muestra las edades de acuerdo con el rango de edad en el que el alumnado debería cursar dicha modalidad. La figura 3 visualiza el organograma del Sistema Educativo de español. donde recopila las edades de cada etapa y formas de acceso.

Tabla 2 *Etapas Educativas de la LOMCE*

Etapas Educativas	Edad
Educación Infantil	0 a 6 años
Educación Primaria	7 a 12 años
ESO	13 a 16 años
Bachillerato	17 a 18 años
Formación Profesional Básica	15 a 16 años
Formación Profesional de Grado Medio	17 a 18 años

Nota. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el MEFP (2013).

Figura 3 Estructura del Sistema Educativo Español



Nota. Tomado del MEFP (2021, p. 39).

1.1.3 Perfil del Alumnado

Según Menéndez (2020), no se ha establecido el perfil del alumnado ni se describe como la legislación española lo visualizada. No obstante, se va mencionando en diferente documentación un abanico de variados atributos que quiere reflejar en el alumnado en el preámbulo de la LOMCE.

Por lo que la autora en la misma obra, a partir de un análisis interpretativo de la legislación vigente, teniendo en cuenta los preámbulos y de lo que se establece como finalidades para cada etapa infiere que el perfil del alumnado busca:

- Ser autónomo.
- Ser crítico con pensamiento propio.
- Ser emprendedores.
- Ser capaces de desarrollar sus talentos innatos.
- Ser capaces de adquirir las competencias clave de la UE.
- Ser capaces de competir con éxito en el panorama internacional.
- Afrontar con éxito los desafíos del futuro.
- Ser capaces de llegar a su máximo potencial.
- Desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (para hacer efectivo el mandato del art. 27.2 de la Constitución española) (Menéndez, 2020, p. 235).

A las luces y sombras de LOMCE convergen diversas voces. Para Puelles Benítez (2015) “la LOMCE, la LOE ha sido objeto de una modificación sustancial que afecta notablemente al principio de igualdad de oportunidades en la educación” (p. 18) y en una similar línea de pensamiento Menéndez (2020) afirma que

El sistema educativo español (LOMCE), estatal y de carácter nacional, está fuertemente marcado por su larga historia y sus reformas, normalmente debidas a cambios políticos. Aunque emana tanto en el preámbulo y en sus contenidos cierto carácter internacionalista, este no se ve reflejado en los enfoques de enseñanza y aprendizaje, ni en sus principios de evaluación, limitando así su traslado al aula para el fomento de la adquisición de la competencia global. Además, el sistema no ofrece una formación específica para ello (p. 169).

A nivel global, considerando todas las etapas educativas del sistema educativo de España durante el curso académico 2020-2021, Cataluña se posiciona en el segundo lugar con un porcentaje del 15.1% de alumnado de origen extranjero por Comunidad Autónoma. Este resultado la coloca detrás de las

Islas Baleares, que ostentan el primer lugar con un 15.7%. En relación con aumento del alumnado extranjero en España, se puede observar un patrón fluctuante en los últimos años. En el curso 2010-2011, había un total de 43,918 estudiantes extranjeros en el sistema educativo español. Posteriormente, en el curso 2015-2016, se registró un incremento a 46,439 estudiantes. Sin embargo, en el curso 2020-2021, se observa una ligera disminución, con un total de 45,144 estudiantes extranjeros. Esto representa una variación del -2.8% con respecto al año anterior y una diferencia de -1.8% en comparación con el año 2010-2011.

1.2 EL BACHILLERATO EN ESPAÑA

El Bachillerato en España en cualquiera de sus modalidades, representa el ingreso a los estudios de educación superior, es cursado generalmente por el alumnado en su etapa adolescente –16 a 18 años y forma parte de la Educación Secundaria postobligatoria, por tanto, tiene carácter voluntario (Eurydice, 2023a) Es posible obtener el título de bachiller, refiriéndonos a este mismo país desde diversas modalidades: Bachillerato Nacional (BN), donde el alumnado cursa dos cursos académicos y a continuación realiza las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU); Programa del Diploma ofrecido por la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) que confiere el Diploma de Bachillerato Internacional; Bachibac que corresponde al programa de doble titulación de bachillerato franco-española (Bachillerato español y *Diplôme du Baccalauréat* francés) donde el alumnado cursa un currículo mixto (Bohorquez & Violant-Holz, 2023).

Para acceder a los estudios de Bachillerato Nacional, se requiere tener en posesión alguno de los títulos o sus equivalentes académicos:

- título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria;
- cualquiera de los títulos de formación profesional;
- cualquiera de los títulos de artes plásticas y diseño;
- cualquiera de los títulos de enseñanzas deportivas (Eurydice, 2023b).

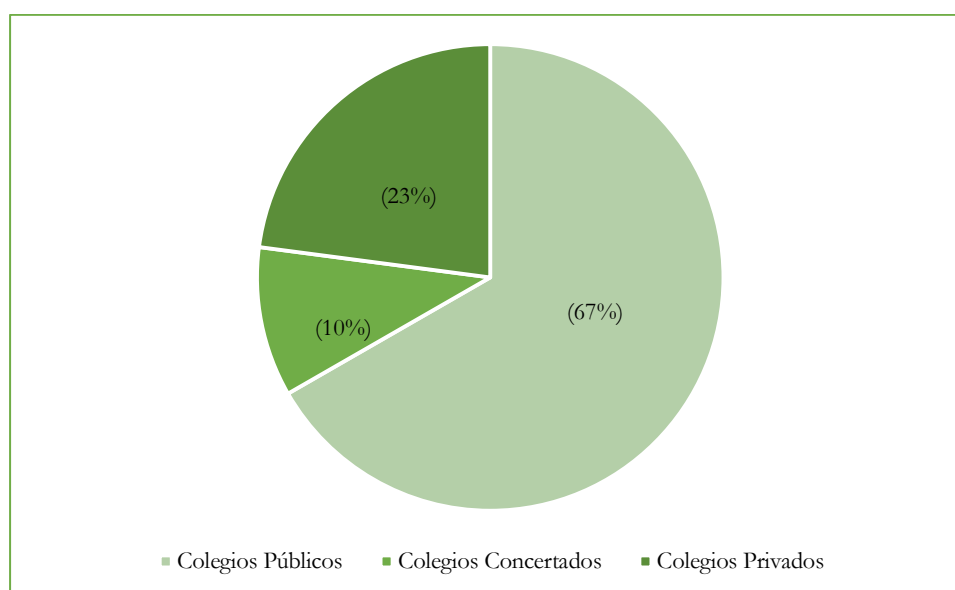
1.2.1 Centros que Imparten el Bachillerato

Los programas mencionados previamente son ofrecidos por diferentes tipos de centros educativos: 1) los centros educativos públicos (EPu) sostenidos por la administración pública - en el caso de Cataluña, es el contexto de análisis, corresponde al Departamento de educación, Diputación, administración local y otros departamentos y; 2) los centros educativos de titularidad privada (EPr) sostenidos con fondos privados - como persona física o jurídica y los privados concertados (EPr.C) sostenidos con fondos públicos (Departament d'Educació, 2021).

Los EPu pueden impartir, además, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación profesional (FP). Los EPr o EPr.C pueden adoptar cualquier denominación, salvo la que corresponde a centros públicos o pueda inducir a confusión con ellos y suelen ofrecer también otras enseñanzas. Todos los centros en el estado, independientemente de su titularidad y fuente de financiación, han de cumplir un conjunto de requisitos mínimos en cuanto a titulación académica del profesorado, relación numérica estudiantes-docente, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares, según señala el título IV del Real Decreto 132/2010 y el artículo 87.2 de la LOE para la relación numérica estudiantes-docente por unidad (Eurydice, 2023b).

En el curso 2020-2021 se registraron los siguientes centros que impartían bachillerato de forma presencial: 4673, de los cuales 3117 eran de titularidad pública, 485 centros privados concertados y 1071 centros privados. A distancia: hubo 187 centros, de los cuales 186 de estos de titularidad pública y 1 de titularidad privada. (Eurydice, 2023b). En la Figura 4, se presentan los datos visualizados en porcentajes de los centros con Bachillerato de forma presencial.

Figura 4 *Tipología de Centros con Bachillerato en Formato Presencial - Curso 2020-2021*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales de la MEFP (2022).

1.2.2 Finalidad y Principios del Bachillerato Nacional en Cataluña

Según la ordenación de las enseñanzas del BN establecida en el Decreto 142/2008 tiene la finalidad de “proporcionar al alumnado la formación, la madurez intelectual y humana, los conocimientos y destrezas que le permitan progresar en su desarrollo personal y social e incorporarse a la educación superior y en la vida activa” (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 5). El BN en el contexto de Cataluña se plantea los siguientes objetivos con el fin de que esta etapa educativa contribuya a desarrollar en el alumnado capacidades que le permitan:

- a. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada en los valores de la Constitución española, del Estatuto de Autonomía de Cataluña y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.
- b. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
- d. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el aprovechamiento eficaz del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- e. Dominar tanto en su expresión oral como escrita, la lengua catalana y la lengua castellana.
- f. Comprender con eficacia una o más lenguas extranjeras y expresarse con fluidez y corrección.
- g. Usar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y la mejora de su entorno social.
- i. Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las propias habilidades básicas de la modalidad elegida.
- j. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en sí mismo y sentido crítico.
- l. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- n. Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 23).

1.2.3 Estructura del Bachillerato Nacional

Como se ha mencionado previamente, el BN se cursa entre los dieciséis y los dieciocho años. Aunque los grupos se forman atendiendo al año de nacimiento, en un mismo grupo puede escolarizarse alumnado con varios años de diferencia, ya que puede haber alumnado repetidor. No obstante, la distribución del alumnado por edad y curso académico es la siguiente:

- Primero de bachillerato: 16-17 años.
- Segundo de bachillerato: 17-18 años.

En cuanto a la relación docente-estudiante por unidad (ratio), cabe señalar lo siguiente: está regulada por el MEFP en el Real Decreto 132/2010, estableciéndose un máximo de 35 alumnos por aula. Las administraciones educativas pueden autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de estudiantes por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización por diversos motivos: (1) atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía; (2) necesidades que vengan motivadas por el traslado de la unidad familiar en período de escolarización extraordinaria, bien a causa de la movilidad forzosa de cualquiera de los progenitores o de quien ejerza la tutela legal, bien como consecuencia del inicio de una medida de acogimiento familiar en la persona escolarizada (Eurydice, 2023b).

El BN oferta tres modalidades (1) Ciencias y Tecnología; (2) Humanidades y Ciencias Sociales; (3) Artes. Las modalidades están organizadas en función los grandes ámbitos del saber y con las enseñanzas que constituyen la educación superior ya sea de tipo universitaria y no universitaria. Además de velar por la formación general del alumnado con técnicas y procedimientos cognoscitivos necesarios con el fin de preparar al alumnado para que pueda continuar los estudios superiores o se inserte en el mundo laboral. Teniendo en cuenta que se discurre sobre el BN en Cataluña, es importante subrayar que en dicho contexto la lengua catalana es el eje vertebrador de un proyecto plurilingüe que debe formar parte del proyecto educativo de centro (Generalitat de Catalunya, 2015).

1.2.4 Las Competencias

Las asignaturas del BN esta estructuradas y orientadas, en coherencia con las etapas educativas anteriores y las enseñanzas superiores. Se entiende el concepto de competencia como la aplicación de conocimientos y destrezas en la resolución de problemas y en situaciones complejas, movilizand recursos diversos adquiridos en diferentes momentos del trayecto académico, que a menudo dependen de diversas disciplinas o de la experiencia adquirida. En la etapa del BN se centra en el continuo desarrollo de las competencias básicas que son relativas a la etapa educativa de Primaria y

en el fomento el desarrollo de las competencias general y las específicas de cada asignatura que corresponden a las competencias propias del BN. Según la propuesta del BN, las competencias generales son trabajadas en 2 años escolares en todas las asignaturas, mediante el acompañamiento en tutorías, actividades propias del centro educativo. Se trata de seis competencias generales. (Generalitat de Catalunya, 2015).

De acuerdo con la actual distribución de competencias, la comunidad autónoma tiene la responsabilidad de organizar el sistema educativo y determinar la lengua en la que se imparte. Esto ha dado lugar a la existencia de varios modelos lingüísticos educativos válidos desde el punto de vista constitucional en el Estado. Un ejemplo de esto es el modelo de lingüística aplicado en Cataluña, donde el catalán, como lengua de la Comunidad Autónoma, desempeña un papel central en el sistema educativo y se utiliza como lengua de instrucción. Sin embargo, es importante destacar que esto no significa la exclusión del castellano como lengua de enseñanza, y se debe garantizar su uso y conocimiento al finalizar la educación básica. Además, se permite la implementación de medidas flexibles para atender a situaciones personales especiales (Ridao Martín, 2015).

Competencia Comunicativa

Significa ser capaz de movilizar todas las capacidades de expresión cuando es necesario en los diversos contextos académicos y sociales. En algunas circunstancias habrá que expresar hechos, conceptos, ideas y pensamientos y, en otras, convendrá expresar correctamente emociones y sentimientos. La competencia comunicativa implica también una actitud de cariño de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos. (Generalitat de Catalunya, 2015).

Competencia en Gestión y Tratamiento de la Información

“es el conjunto de capacidades y destrezas que permiten movilizar recursos para encontrar, reunir, seleccionar y analizar informaciones procedentes de fuentes diversas y en distintos soportes, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Constituye una importante competencia para obtener conocimientos útiles o, en su práctica inicialmente guiada, llegar al punto de ser autónomo en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida” (Generalitat de Catalunya, 2015)

Competencia Digital

Consiste en la “facultad de movilizar en situaciones singulares diversas, de carácter académico, social o personal, el conjunto de capacidades y destrezas derivadas de los conocimientos teóricos y prácticos

básicos de la sociedad de la información, de su cultura y de sus productos, así como de las buenas prácticas de su entorno”. (Generalitat de Catalunya, 2015).

Competencia en Investigación

Se entiende por “competencia en investigación la facultad de movilizar los conocimientos y los recursos adecuados para aplicar un método lógico y razonable para encontrar respuestas a preguntas o para resolver problemas relevantes que todavía no se han solucionado en el nivel y en el ámbito adecuado a conocimientos, destrezas y actitudes que se poseen. (Generalitat de Catalunya, 2015).

Competencia personal e interpersonal

La facultad de movilizar el conjunto de capacidades y destrezas que permiten, por un lado, el autoconocimiento y el conocimiento de los demás y, por otro, trabajar en entornos colaborativos. (Generalitat de Catalunya, 2015).

Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo

Esta competencia general está relacionada con las diferentes áreas de conocimiento, ya que regula los saberes que se consideran básicos de cada campo de estudio, materia o grupo de materias y que se vehiculan, en gran parte, por medio de hechos y conceptos, pero también de bases metodológicas y valores y actitudes. Esta competencia moviliza a diferentes saberes escolares, referidos, por un lado, al mundo físico ya la interacción entre las personas y la naturaleza; y por otra, a la sociedad ya los valores de la ciudadanía, que tienen por objeto la comprensión e interacción con la sociedad y el mundo donde se vive y crece, para dirigir reflexivamente las acciones hacia su mejor. (Generalitat de Catalunya, 2015).

1.2.5 Modalidades Del Bachillerato Nacional En Cataluña

Modalidad Ciencias y Tecnología

La modalidad de ciencias y tecnología se dirige al alumnado interesado por las ciencias empíricas, las matemáticas, los estudios relacionados con contenidos científico-sanitarios, el mundo de los procesos tecnológicos y de los materiales, instrumentos, aparatos y máquinas empleados en la producción de

bienes y servicios. El alumnado que cursa esta modalidad puede familiarizarse con los métodos de trabajo y las técnicas científicas y tecnológicas que permiten un acercamiento riguroso y crítico a la realidad humana: la física, la química, la biología, las ciencias de la tierra y del medio ambiente, las matemáticas, el dibujo técnico, la electrotecnia y la tecnología industrial.

Modalidad Humanidades y Ciencias

La modalidad de humanidades y ciencias sociales se dirige al alumnado interesado por las humanidades (literatura, lenguas clásicas) y las ciencias sociales y económicas (matemáticas aplicadas a las ciencias sociales, geografía, historia, economía). Incluye tanto estudios lingüísticos y literarios, como sociales, históricos, económicos y empresariales. El alumnado que cursa esta modalidad puede profundizar en el pasado y en el presente del fenómeno humano, en su historia, sociedad y cultura (lenguas clásicas, arte, literatura, historia del mundo contemporáneo), y también familiarizarse con los métodos de trabajo y las técnicas científicas que permiten un acercamiento riguroso y crítico a la realidad humana (geografía, historia, economía, matemáticas aplicadas a las ciencias sociales). Sería bueno que el alumnado que acceda esté motivado por el conocimiento de la historia y las diferentes manifestaciones culturales del ser humano. Debería tener un buen dominio de la expresión oral y escrita, así como de las técnicas de recogida y tratamiento de la información (subrayada, resumen, esquematización, etc.). Los conocimientos y destrezas que ofrece esta modalidad son muy variados y tienen un alto valor formativo. Su finalidad es preparar al alumnado para una mejor comprensión del mundo en el que vive, enriquecer el suyo lenguaje y formación cultural y consolidar su madurez moral y social. El alumnado encontrará descripciones e interpretaciones de hechos culturales, pero también estímulos y recursos para indagar, comprender mejor y participar en la sociedad en la que vive inmerso.

Modalidad de Artes

La modalidad de artes se organiza en dos vías, una referida a artes plásticas, diseño e imagen, y la otra a artes escénicas, música y danza. La vía de artes plásticas, diseño e imagen se dirige a todo el alumnado interesado en las artes plásticas, las artes visuales o el diseño, al que ofrece estudios destinados al afinamiento de la sensibilidad, la formación de criterio estético y la enseñanza de las destrezas necesarias para la realización efectiva de obras de arte y diseño. La vía de artes escénicas, música y danza se dirige a todo el alumnado interesado en las artes escénicas, el análisis musical, la historia de la música y de la danza, la cultura audiovisual, la literatura, etc., al que ofrece estudios

destinados al afinamiento de la sensibilidad, la expresividad corporal y la creatividad necesarias para la comunicación escénica, el discurso musical y la danza.

Asignaturas Comunes

De acuerdo con la Generalitat de Catalunya (2015) el conjunto de asignaturas comunes tiene como cometido el ahondar en la formación general del alumnado e incrementar su madurez intelectual y humana. Asimismo, en profundizar en las competencias. Las asignaturas comunes son:

- Ciencias para el mundo contemporáneo.
- Educación física.
- Filosofía y ciudadanía.
- Historia de la filosofía.
- Historia.
- Lengua catalana y literatura I y II.
- Lengua castellana y literatura I y II.
- Lengua extranjera I y II.

El alumnado debe cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura. En el caso de Cataluña, el alumnado curso Lengua Catalana y Literatura I, en vez de la castellana.

Asignaturas de Modalidad

Las materias de modalidad del bachillerato buscan otorgar una formación de carácter específico vinculada a la modalidad que el alumnado haya elegido para que le oriente y abarque un conocimiento amplio, desarrolle las competencias; le prepare para una variedad de estudios posteriores y favorezca la inserción en un campo laboral determinado. La modalidad de artes al ofrecer dos vías de estudio comporta un amplio abanico de asignaturas de cada vía (véanse las tablas 3 y 4, respectivamente).

Tabla 3 *Asignaturas de Modalidad de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias*

Ciencias y Tecnología	Humanidades y Ciencias
• Biología I y II • Ciencias de la Tierra y del Medio ambiente I y II. • Dibujo técnico I y II. • Electrotecnia. • Física I y II. • Matemáticas I y II. • Química I y II. • Tecnología Industrial I y II.	• Economía. • Economía de la Empresa I y II • Geografía • Griego I y II • Historia del Arte • Historia del mundo contemporáneo • Latín I y II • Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales I y II • Literatura universal • Literatura catalana • Literatura castellana

Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales de la Generalitat de Catalunya (2015).

Tabla 4 *Asignaturas de Modalidad de Artes*

A. Vía de artes plásticas, imagen y diseño	B. Vía de artes escénicas, música y danza
• Cultura audiovisual • Dibujo artístico I y II • Dibujo técnico I y II • Diseño • Historia del arte • Técnicas de expresión gráfico plástica • Volumen	• Análisis musical I y II • Anatomía aplicada • Artes escénicas • Cultura audiovisual • Historia de la música y de la danza • Lenguaje y práctica musical • Literatura universal • Literatura catalana • Literatura castellana

Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales de la Generalitat de Catalunya (2015).

Asignaturas Optativas

Las materias optativas en el bachillerato tienen como propósito enriquecer la educación del alumnado al adentrarse en áreas particulares de la especialidad seleccionada o del centro, y al mismo tiempo, ampliar las oportunidades de conocimientos generales. Las instituciones educativas ofrecerán una variedad suficiente de materias opcionales para que el alumnado pueda elegir según sus preferencias. Las Asignaturas Optativas son: Segunda lengua extranjera; Psicología y Sociología; Estadística en la empresa; Materias de otras modalidades; Materias diseñadas por el centro. (Generalitat de Catalunya (2015).

Trabajo de Investigación (Treball de Recerca)

En el bachillerato, todos los estudiantes deben llevar a cabo un proyecto de investigación. Este proyecto tiene un papel fundamental en el desarrollo de la competencia en investigación y en la capacidad de aplicarla en diversas materias del plan de estudios. Debido a la relevancia de estas habilidades y su valor pedagógico, el plan de estudios de los estudiantes también incluye la asignatura de trabajo de investigación. En esta asignatura se detalla cómo contribuye a las competencias generales del bachillerato, se abordan aspectos relacionados con la ejecución del proyecto de investigación y se establecen los objetivos y criterios de evaluación.

1.3 EL BACHILLERATO INTERNACIONAL

La Organización del Bachillerato Internacional (OBI) fue creada en Ginebra, Suiza en el año 1968 como una fundación educativa sin ánimo lucro (Resnik, 2016) por la iniciativa de un grupo de profesores de colegios internacionales para atender la necesidad de familias del Norte Global que, por motivos laborales, viajaban por el mundo (diplomáticos en su mayoría) y buscaban un sistema educativo supranacional, estable y de calidad para sus hijos en distintos países (Alonso & Garrido, 2018; Portnoi, 2016). La oficina principal del OBI está situada en Ginebra, Suiza y, además cuenta con cuatro centros globales ubicados en Bethesda, Estados Unidos; Cardiff, Reino Unido; La Haya, Holanda; y Singapur. El programa tiene tres lenguas oficiales inglés, francés y el español, lengua que se oficializó en el año 1983.

1.3.1 Misión y Perfil de la comunidad de aprendizaje del IB

El Bachillerato Internacional (IB) tiene como misión formar “jóvenes solidarios, bien informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico a través del entendimiento mutuo y del respeto intercultural” (Organización del Bachillerato Internacional, 2021). El modelo del Bachillerato Internacional (IB) promueve un perfil de comunidad de aprendizaje centrado en el desarrollo de 10 principios indagadores orientados al desarrollo de la excelencia académica y de la mentalidad internacional (Organización del Bachillerato Internacional, 2023a). Según el IB, mediante “el desarrollo de los atributos del perfil de la comunidad de aprendizaje, la educación del IB busca capacitar a los jóvenes para el aprendizaje durante toda la vida, tanto de forma independiente como en colaboración con otras personas” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. 4).

La OBI plantea sucintamente el desarrollo de 10 atributos de la siguiente forma:

1. Indagador

Este atributo busca cultivar la curiosidad, y desarrollar habilidades para la indagación y la investigación. Se aprende cómo aprender de forma autónoma y con otros. Se aprende con entusiasmo y manteniendo la motivación de aprender durante toda la vida

2. Informado e Instruido

Desarrolla y usa la comprensión conceptual mediante la exploración del conocimiento en diferentes disciplinas. Se compromete con ideas y cuestiones de significancia local y mundial.

3. Pensador

Utiliza habilidades de pensamiento crítico y creativo para analizar y enfrentar responsablemente problemas complejos. Actúa con iniciativa cuando toma decisiones razonadas y éticas.

4. Buen comunicador

Expresa con confianza y creatividad en diversas lenguas, lenguajes y maneras. Colabora eficientemente, escucha atentamente los puntos de vista y opiniones de otras personas y grupos.

5. Íntegro

Actúa íntegra y honradamente, con gran sentido de la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad y los derechos de las personas en todo el mundo. Toma responsabilidad de sus propios actos y sus consecuencias.

6. De Mentalidad Abierta

Aprecia con sentido crítico su cultura e historia personal, y los valores y tradiciones de los otros. Busca y considera distintas perspectivas y tiene el deseo de aprender de la experiencia.

7. Solidario

Muestra empatía, sensibilidad y respeto. Tiene el compromiso de servir a los demás y actúa con la finalidad de influir de forma positiva en la vida de las personas y el mundo que le rodea.

8. Audaz

Aborda la incertidumbre con previsión y determinación. Trabaja de forma autónoma y colaborativa con el fin de explorar nuevas ideas y estrategias innovadoras. Muestra ingenio y resiliencia cuando enfrenta cambios y retos.

9. Equilibrado

Entiende la importancia del balance tanto físico como mental y emocional para tener bienestar propio y el de los demás. Reconoce la interdependencia con respecto a otras personas y al mundo en que habita.

10. Reflexivo

Evalúa detenidamente el mundo y sus ideas y experiencias. Se esfuerza por comprender sus fortalezas y debilidades para contribuir a su aprendizaje y desarrollo personal. (Organización del Bachillerato Internacional, 2019)

Por su parte, Rizvi et al. (2014) consideran que los atributos planteados por el Bachillerato Internacional fueron pensados con la finalidad de responder a los desafíos de aprendizaje del siglo XXI: producir estudiantes capaces de participar de manera efectiva en los procesos de cambio social, cultivar experiencias de diversidad cultural y en ser partícipes de las realidades del intercambio global. Bullock (2011) por otra parte, ofrece un análisis teórico de los 10 atributos del perfil del alumnado del IB. La autora hilvana cada uno de los atributos desde la perspectiva educativa del IB con un modelo constructivista social del aprendizaje.

De acuerdo con la revisión literaria de la autora, encontró que la mayoría de los teóricos en anteriormente mencionados creen que la base del aprendizaje y el desarrollo es el compromiso con un concepto o una actividad y la reflexión sobre ellos (indagadores). Los alumnos deben tratar de conectar con el contenido que van a aprender (informados e instruidos). El alumnado debe saber que aprender no siempre es fácil (audaces), pero que, además existen aptitudes personales para el aprendizaje que pueden adquirirse y mejorarse (pensadores). Los alumnos deben comprenderse a sí mismos, sus puntos fuertes y débiles, motivaciones e impulsos (reflexivos). En el análisis teórico de Bullock (2011) resaltaba que el aprendizaje es social y que, según los sociólogos, estos han defendido la importancia de la relación afectiva o social que se establece entre el alumno y un "otro más capaz". Por ello, las ideas se transmiten entre el profesor y el alumno, que va adquiriendo progresivamente comprensión y responsabilidad (íntegros).

Dichas relaciones educativas se establecen en entornos particulares que son únicos para cada situación. Los entornos de aprendizaje pueden ser formales o informales. Las interacciones pueden ser directas o indirectas, con adultos o con compañeros. Las relaciones tanto interpersonales como culturales tienen el poder de ampliar horizontes, motivar y guiar al alumno (De mente abierta). El vínculo entre lengua y aprendizaje también está firmemente establecido. A medida que se desarrolla el lenguaje también lo hace la capacidad de manejar el pensamiento (buenos comunicadores). Bullock (2011) sintetiza que el aprendizaje está implicado y es individual, pero las actividades de aprendizaje están mediadas por el compromiso social. El aprendizaje depende de la psicología individual, las relaciones sociales y los contextos culturales. El éxito de las relaciones educativas es la base de un aprendizaje eficaz. Aprender a desarrollar y mantener relaciones, a trabajar en equipo y construir sobre la experiencia de los otros (solidarios) es esencial para que los jóvenes desarrollen su identidad como estudiantes y, a su vez, mejoren sus oportunidades en la vida (equilibrados). De esta manera,

Bullock (2011) enlaza cada uno de los atributos del perfil del alumno del IB basándose en sólidos teóricos.

En torno a la temática del ‘perfil del alumno IB’ múltiples estudios se han llevado a cabo para entender su interpretación en el lugar donde se implementa. El trabajo de Rizvi et al. (2020) que se realizó en 9 colegios en tres diferentes países (Australia, Hong Kong e India) encontraron una amplia gama de opiniones sobre el propósito del perfil del alumno y sobre cómo debería aplicarse. La primera, revelaba que el perfil del alumno se entendía como un conocimiento que los alumnos debían adquirir, como algo que había que aprender. La segunda destacaba que el perfil del alumno influía en las prácticas de aprendizaje. La tercera enfatiza que el perfil del alumno fomenta una determinada identidad. Las tres formas de interpretación estaban presentes en todas las escuelas participantes de la investigación.

Aunque, el IB ha sido criticado por plantear valores occidentales y de carecer de una perspectiva internacional (Barratt Hacking et al., 2018). El reporte de Walker (2010) concluye que el perfil del alumno en definitiva se adhiere a una tradición humanista occidental de aprendizaje. En cambio, en el trabajo de Rizvi et al. (2020) que se ha mencionado anteriormente hallaron, a partir de datos cuantitativos que, aunque ciertamente había algunos profesores que pensaban que el perfil del alumno era un reflejo de una cultura occidental, liberal e individualista, estos profesores no representaban una clara mayoría de los participantes de la entrevista. Un interesante aporte es que los datos obtenidos por la encuesta revelaron que los profesores estaban divididos respecto a la premisa de que los 10 principios del Perfil del alumno IB estaba orientada hacia los valores angloamericanos. La misma cuestión fue abordada mediante instrumentos cualitativos y encontraron que el significado y la importancia de los diversos principios y atributos del IB dependía del contexto. Se podría hipotetizar el hecho de que investigaciones como la de Walker (2010) hayan arrojado luz sobre esta temática, y que el IB haya tomado medidas, y por ello, los cambios se vean reflejados una década después en trabajos como los de Rizvi et al. (2020) que difieren de la premisa occidentalizada que plantea Walker. ¿Es posible que existan otras causas ajenas al IB, como procesos sociológicos o efectos de la globalización que inciden en el cambio de cosmovisión?

En cuanto al contexto de España, el trabajo de Alonso y Garrido (2018) se proponen describir el perfil del alumnado IB. Si bien, este trabajo no se centra en analizar cada uno de los atributos del alumno IB, si aporta datos relativos a la tipología del alumnado, sus percepciones respecto a su aprendizaje y la manera en la que se enseña y se evalúa en el IB. De acuerdo con los resultados de dicho trabajo:

en España, el estudiante IB es más competente a nivel investigador, están más preparados para enfrentar la vida real, y están más comprometidos con el contexto que les rodea. Están

satisfechos con la enseñanza que reciben, basada en un enfoque colaborativo, y perciben que son evaluados con metodologías activas y competencias (p. 55).

1.3.2 Programas del IB

La propuesta educativa del IB ofrece a alumnos de 3 a 19 años un continuo de 4 programas de educación internacional cubriendo todas las etapas desde la educación primaria hasta llegar al bachillerato. Se presentan en el orden en el que se cursan estas modalidades.

Programa de la Escuela Primaria

El Programa de la Escuela Primaria (PEP) es ofertado desde 1997, y está dirigido al alumnado entre las edades 3-12 años. El programa se centra en el desarrollo integral del infante desde grado primero hasta el quinto formando a un alumnado solidario y consciente de las diferencias culturales, capaces de participar. El concepto central del programa se basa en el desarrollo de la agencia (véase la Figura 5), donde el alumnado es considerado agente de su propio aprendizaje y colaboradores en el proceso de aprendizaje y se fomenta la autoeficacia. Desde un enfoque de indagación conceptual es que se logra un aprendizaje transdisciplinario que desarrolla la comprensión conceptual. Son seis temas transdisciplinarios en ellos que se enmarca el PEP: Quiénes somos; Dónde nos encontramos en el tiempo y el espacio; Cómo nos expresamos; Cómo funciona el mundo; Cómo nos organizamos; Cómo compartimos el planeta. La Figura 5 recopila todos los elementos clave que constituyen el modelo del PEP.

Figura 5 *Modelo del Programa de la Escuela Primaria del IB*



Nota. Tomado de la página oficial de la OBI.

Programa de los años Intermedios

El programa de los Años Intermedios (PAI) fue creado en el año 1994 y está diseñado para el alumnado entre 11-16 años. El programa tiene una duración de cinco años con la posibilidad de impartirse en formatos abreviados. El PAI tiene como cometido estimular a los alumnos a establecer conexiones prácticas entre sus estudios y el mundo real y de preparar al alumnado a sus estudios posteriores de bachillerato. El PAI explora y amplía las temáticas transdisciplinarias abordadas durante la etapa del PEP centrándose además en los siguientes contenidos: identidades y relaciones; expresión personal y cultural; orientación en el espacio y el tiempo; innovación científica y técnica; equidad y desarrollo, y globalización y sustentabilidad. La Figura 6 recopila todos los elementos clave que constituyen el modelo del PAI.

Figura 6 *Modelo del Programa de los Años Intermedios del IB*



Nota. Tomado de la página oficial de la OBI.

El Programa del Diploma

El Programa del Diploma (PD) es un programa dirigido a alumnos de 16 a 19 años. Fue el primer programa del bachillerato internacional (1968). La misión de este programa es formar alumnos que logren una excelente amplitud y profundidad en sus conocimientos, al tiempo que crezcan física, intelectual, emocional y éticamente. La Figura 7 recopila todos los elementos clave que constituyen el modelo del PD. Siendo el PD la modalidad educativa protagonista de esta investigación, se presentará una ampliación detallada en el apartado 1.4 relativo al Programa del Diploma.

Figura 7 *Modelo del Programa del Diploma del IB*



Nota. Tomado de la página oficial de la OBI.

Programa de Orientación Profesional

El Programa de Orientación Profesional (POP) más reciente del IB, fue creado en el 2012 y tiene la meta de responder a las necesidades de los alumnos que optan por una formación profesional. Conduce a estudios superiores, a programas de aprendizaje profesional o a conseguir un empleo. Según el IB, este programa equipa al alumnado con habilidades para el futuro y le prepara para seguir su trayectoria profesional al combinar asignaturas académicas con sus intereses profesionales. La Figura 8 recopila todos los elementos clave que constituyen el modelo del POP.

Figura 8 *Modelo del Programa de Orientación Profesional*



Nota. Tomado de la página oficial de la OBI.

1.3.3 Enfoques desde la Enseñanza y el Aprendizaje del IB

Como se observa en cada uno de los modelos de los programas del IB, se rigen por los enfoques de la enseñanza y del aprendizaje respectivamente. En cuanto a la enseñanza, se confecciona a partir de 6 enfoques, que, según el IB, el profesorado tiene la libertad de elegir y usar las estrategias pertinentes para lograrlo teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de su alumnado (Organización del Bachillerato Internacional, 2019). La Tabla 5 recopila los enfoques de enseñanza del IB.

Tabla 5 *Enfoques de Enseñanza del IB*

Enfoques	Características
Basada en la indagación	Énfasis en que los alumnos busquen la información que necesitan y construyan su propia comprensión.
Centrada en la comprensión conceptual	Exploran conceptos con el fin de profundizar la comprensión disciplinaria y ayudar a los alumnos a establecer conexiones y transferir el aprendizaje a nuevos contextos.
Desarrollada en contextos locales y globales	La enseñanza utiliza contextos y ejemplos de la vida real; para procesar la información nueva, se anima a los alumnos a relacionarla con sus propias experiencias y con el mundo que los rodea.
Centrada en el trabajo en equipo y la colaboración eficaz	Se incluye el fomento del trabajo en equipo y la colaboración entre los alumnos, pero también se hace referencia a la relación de colaboración que existe entre docentes y alumnos.
Diseñada para eliminar las barreras para el aprendizaje	Se enseña de forma inclusiva y se valora la diversidad. Afirmar la identidad del alumnado y tiene como meta crear oportunidades de aprendizaje que permitan a cada uno de los alumnos establecer objetivos personales adecuados y trabajar para alcanzarlos.
Guiada por la evaluación	Se apoya el aprendizaje y mide su evolución. Se reconoce la importancia de brindar a los alumnos comentarios eficaces.

Nota. Elaboración propia a partir de la información aportada por la OBI (2019).

En referencia al enfoque de aprendizaje, el IB indica que se basa en la creencia que la organización tiene sobre la importancia de aprender a aprender durante la educación del alumnado. Para ello, el IB propone cinco categorías de habilidades que se interrelacionan (véase la Tabla 6) y buscan respaldar los principios propios del IB. Este conjunto de habilidades tiene el objetivo de “ayudar a los alumnos del IB de todas las edades a ser autónomos y aprender cómo plantear buenas preguntas, establecer metas eficaces, trabajar en pos de sus aspiraciones y desarrollar la determinación necesaria para cumplirlas” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. 7).

Tabla 6 *Categorías de habilidades interrelacionadas del IB*

Habilidades	Categorías
Habilidades de pensamiento	pensamiento crítico
	pensamiento creativo
	pensamiento ético
Habilidades de investigación	comparación
	contraste
	validación
Habilidades de comunicación	priorización de información
	comunicación oral
	comunicación escrita
	escucha eficaz
Habilidades sociales	formulación de argumentos
	establecer y mantener relaciones positivas
	habilidades de escucha
	resolución de conflictos
Habilidades de autogestión	habilidades de organización (gestión del tiempo y las tareas)
	habilidades afectivas (manejo del estado de ánimo y la motivación)

Nota. Elaboración Propia a partir de la OBI (2019).

1.3.4 IB en el Mundo

El número de colegios del IB creció lentamente durante los primeros 20 años de su implementación, “pero desde mediados de la década de 1980, el interés por estos colegios ha aumentado significativamente. En 1978, había 47 colegios IB; en 1985, 164; en 1995, 540; en 2000, 1.052; en 2005, 1.934; y en 2010, 3.035 colegios” (Resnik, 2012 p. 253). Al mes de marzo de 2023, se ofrecían más de 7.800 programas en más de 5.600 colegios de 159 países (Organización del Bachillerato Internacional, 2023b). Lo que significa que en 13 años – del 2010 al 2023 - el IB tuvo un crecimiento de 84,5 %.

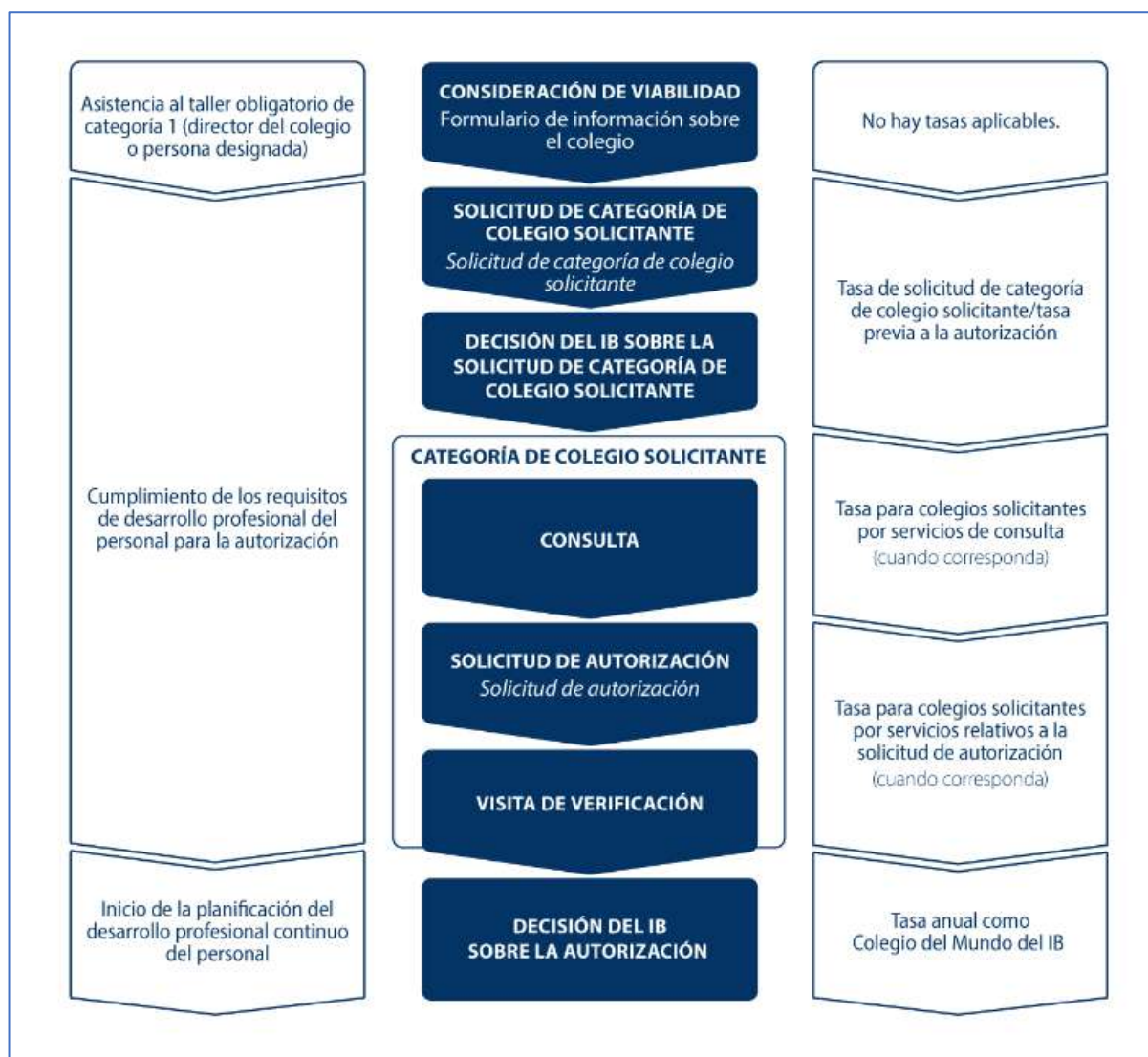
La rápida expansión del IB en el mundo, según Leek (2022a) podría tener las siguientes motivaciones:

1. La expansión de los programas del IB impulsada por el mercado (Hallinger, Leen & Walker 2011 en Leek 2022a).
2. El equilibrio entre las normas y expectativas curriculares locales y globales. (Blandford & Shaw, 2001 en Leek 2022a).
3. Política sin regulación de establecimiento de colegios internacionales; (Wright & Lee 2014 en Leek 2022a).
4. una creciente aspiración de los padres a que sus hijos reciban una educación del IB (Kenway & Koh 2013 en Leek 2022a).
5. Resultados de los destinos de educación superior a universidades de clase mundial (Resnik, 2019).

Para que un colegio educativo obtenga la autorización para impartir uno o varios programas de la OBI, este está obligado a pasar por un proceso de autorización. El OBI supervisa y apoya la etapa para lograr la autorización. Los miembros de los equipos de autorización llevan a cabo un programa de formación que les convierte en certificadores oficiales bajo la supervisión del departamento de autorización de la OBI. Cuando un centro educativo logra la autorización para implementar uno o varios de los programas del IB, es denominado ‘Colegio del Mundo IB’. Según la OBI, no hay fechas límite ni tiempos establecidos en ninguna de las etapas del proceso de autorización. La OBI, se centra en el colegio y es el colegio quien lo impulsa, lo cual permite a cada centro determinar si está preparado para cada una de las etapas sucesivas del proceso. (Organización del Bachillerato Internacional, 2023c).

La preparación se basa en el cumplimiento satisfactorio de los logros de cada etapa y en el análisis por parte del colegio de las recomendaciones de los educadores y el personal del IB. Cada Colegio del Mundo IB pasa periódicamente por un proceso de reevaluación con el fin de asegurarse que tanto las normas y las aplicaciones en los programas del IB que el centro imparte se mantienen. La evaluación tiene lugar al menos una vez cada cinco años. Como parte del proceso, el colegio debe llevar a cabo una autoevaluación, que sirve como herramienta de mejora continua. Los colegios están obligados a asistir a talleres de formación cuando surgen actualizaciones curriculares (Menéndez, 2020). En la Figura 9, se presenta el esquema del proceso de autorización para convertirse en un ‘Colegio del Mundo IB’.

Figura 9 Proceso de autorización para implementar un programa del IB



Nota. Tomado de la página oficial de la OBI (Organización del Bachillerato Internacional, 2023c).

La incidencia de la implementación de programas IB ha sido objeto de estudio. Por su parte el IB en su interés de mejora de sus programas, fomenta las investigaciones alrededor de este proceso educativo. En el reporte de la OBI (Organización del Bachillerato Internacional, 2013) sobre la implementación y el impacto del PD en colegios públicos de Ecuador. Este es uno de los ejemplos más destacados que hace referencia a la colaboración de la OBI con un. En el año 2006, el Ministerio de Educación de dicho país tuvo la iniciativa de implementar el PD en colegios públicos en cada una de las 22 provincias del país. El estudio concluye que, aunque los alumnos de colegios públicos que ofrecen el PD en Ecuador parecen beneficiarse del programa en lo que respecta a los resultados académicos y no académicos, los alumnos que cursaron el PD en colegios privados de lograron mejores resultados en la mayoría de las asignaturas (Barnett, 2013 en Organización del Bachillerato Internacional, 2013).

En afinidad con investigaciones relacionadas con la implementación del IB, se cita el trabajo de Storz y Hoffman (2018) quienes ponen de manifiesto la coyuntura de la transición de un programa tradicional o nacional a la del IB. Los autores pretendían explorar el proceso de experimentar un cambio curricular desde la perspectiva de los propios profesores y alumnos en un colegio urbano de bajo recursos en los Estados Unidos. La investigación se centra en el programa PAI y desarrollada con metodología de Mixed Methods. Storz y Hoffman (2018) afirman que las investigaciones, en general, se centran en el impacto sobre el aprendizaje de los alumnos y, por lo general, se mide mediante pruebas estandarizadas. Por ello, el valor de esta investigación se centra en las voces de los participantes y más específicamente en el contexto donde se llevó a cabo.

El estudio identificó algunas oportunidades y retos clave a los que se enfrentaron los profesores durante el proceso de implementación del PAI del IB. Por ejemplo, los autores destacaron el rol esencial de las directivas apoyándolos a nivel emocional y profesional para lograr el cambio curricular. La calidad y la adecuación de la formación permanente son claves; no puede ser un esfuerzo de "talla única". Debe tener en cuenta el contexto local y las distintas partes interesadas. Los profesores deben tener la oportunidad de colaborar para que la transición a la nueva iniciativa de implementación sea un éxito. Se necesita tiempo para que los profesores discutan las implicaciones de un cambio determinado, en particular cómo ese cambio podría afectar directamente o no al alumnado.

La investigación de Storz y Hoffman (2018) resulta relevante porque, aunque el cometido de la investigación se trataba sobre el impacto de la implementación de un programa en el alumnado y profesorado, aborda parcialmente la temática de la desigualdad vista desde contextos desfavorecidos. Los autores en la misma obra se cuestionan si un modelo como el IB es apropiado para los alumnos de las escuelas públicas urbanas mediante las siguientes preguntas:

¿coinciden los ideales y el diseño pedagógico del IB con las percepciones de algunos sobre la mejor forma de aprender de los alumnos de bajo nivel socioeconómico y de las minorías? ¿los colegios urbanos eligen el IB por sus prácticas educativas o por otras razones no educativas? ¿influyen las actitudes y expectativas de los profesores hacia las minorías y los alumnos con bajos ingresos en la aplicación de este cambio? (p. 242).

1.3.5 IB en España

La OBI mediante el Programa del Diploma incursionó en España en 1977 y es la ciudad de Madrid que acogió los primeros centros con IB en el país (Curran et al. 2022). El Colegio SEK de Madrid fue el primer Colegio del Mundo IB en España. En el año 1995, se autorizó al Centro *International College of Spain*, situado también en Madrid para implementar el PAI, siendo el primer colegio en

hacerlo en España. El mismo centro también fue pionero en implementar el PEP siendo autorizado en 1999 (Menéndez, 2020). En el país, solo hay dos centros actualmente autorizados para impartir los cuatro programas del sistema educativo IB, es el Liceo Europeo, situado en Madrid; y el Complejo Educativo Mas Camarena en la ciudad de Valencia. (Organización del Bachillerato Internacional, 2023d).

Durante la última década su crecimiento y reconocimiento han sido más significativos en el territorio español. En el año 2009 había 45 colegios en España ofreciendo una o varias de sus modalidades educativas: Programa de la Escuela Primaria (PEP) el Programa de los Años Intermedios (PAI) el Programa del Diploma (PD) y el Programa de Orientación Profesional (POP) (Vera, 2009). En el año 2018 se contaban 112 colegios autorizados del IB con presencia en todas las Comunidades Autónomas, con la excepción de Extremadura y las ciudades de Ceuta y Melilla (Alonso & Garrido, 2018). En contraste con la actualidad 2023 donde hay 200 colegios (ver Tabla 7). El anterior dato representa un crecimiento del 344% al 2023 con respecto al 2009 (Organización del Bachillerato Internacional, 2023d). La significativa expansión de IB se hace particularmente evidente en Madrid. Ya que es la región española en la que la EI ha cobrado mayor relevancia debido a su papel pionero en la promoción de políticas de internacionalización, y, por consiguiente, en la implantación del IB. Dicha comunidad autónoma reúne el mayor número de centros escolares con IB de España, que a 2022 correspondía al 27% en relación con el resto del país (Curran et al., 2022).

Tabla 7 *Número de Colegios en España Ofertando el IB*

Programa Educativo	Número de Colegios en España
Programa de la Escuela Primaria	58
Programa de los Años Intermedios	43
Programa del Diploma	174
Programa Orientación Profesional	3

Nota. elaboración propia a partir de los datos oficiales de la Organización del Bachillerato Internacional (2023d).

Tipología de Colegios del IB en España

De acuerdo con Resnik (2016) el desarrollo de la red del IB en España corresponde a dos tipos diferentes de conjuntos: el conjunto colegios privados y el de los colegios públicos. Por una parte, los centros educativos privados responden a una lógica de mercado. Los colegios privados cuentan con las cuotas de los padres para costear el programa del IB al alumnado. La reducción del número de alumnos derivada de la baja natalidad del país explicaría por qué los colegios privados de élite adoptan el IB para hacerlos más atractivos a las familias de clase media (Resnik, 2016). Está idea es reafirmada en cuanto implementación del IB se refiere al contexto de Madrid. Según Curran et al.

(2022), la iniciativa no es liderada por las instituciones públicas, sino que se lleva a cabo como un acto silencioso por personas particulares.

Sobre el conjunto de colegios de tipo público respondería a la búsqueda de la excelencia, y por atraer al alumnado de clase media para contrarrestar el aparente descenso del nivel de los centros como consecuencia de la reciente democratización de la enseñanza secundaria. Los colegios públicos dependen en gran medida de la financiación pública y las estrategias que les permiten impartir el programa varían en función de las políticas emprendidas por la administración educativa local. Lo anterior se debe a que la Constitución de 1978 estableció una nueva organización del poder territorial que transformó España de un estado centralista a un estado fuertemente descentralizado. Este acuerdo devolvió el poder a las 17 Comunidades Autónomas, que a su vez ejercen su derecho al autogobierno, estableciendo un sistema parlamentario con todas las instituciones de gobierno, incluidas las administraciones educativas autonómicas (Resnik, 2016).

1.4 PROGRAMA DEL DIPLOMA

Siendo el PD objetivo de estudio de esta investigación, a este apartado le atañe profundizar en la estructura curricular del PD y su operatividad en el territorio español. Como se ha mencionado anteriormente el PD es el primer programa desarrollado por la OBI. En ese entonces, su cometido era ofrecer una educación rigurosa y equilibrada que, no solo otorgara una titulación de acceso a la universidad reconocida internacionalmente, sino que también facilitara la movilidad geográfica, y que a la vez cumpliera con el propósito de promover el entendimiento mutuo y el respeto intercultural (Organización del Bachillerato Internacional, 2019). Las primeras ideas incorporadas al currículo del PD son atribuidas a Alec Peterson quien no solo tuvo un papel fundamental en el impulso del diseño curricular del PD, sino también fue el primer director general (1968-1977) que se presentan a continuación:

- Educación más amplia con cierto grado de especialización.
- Ética en la ciencia.
- Los especialistas en humanidades deberían conocer “la belleza de las matemáticas”
- Análisis crítico y aprender a aprender en vez de acumular conocimiento enciclopédico y aprender mediante memorización.
- Progresión de tres asignaturas especializadas a cuatro, distribuidas entre humanidades y ciencias. (Organización del Bachillerato Internacional, 2017).

1.4.1 Estructura Curricular del Programa del Diploma

El desarrollo de la filosofía, estructura, contenido y pedagogía del PD del IB acaece en 1962 (Organización del Bachillerato Internacional, 2017). En la actualidad curricular del IB se basa en una muy variada oferta de asignaturas de las que el alumno deberá escoger seis, las cuales se cursan durante dos años con un distinto nivel exigencia, dado que cada asignatura se puede cursar o bien a nivel medio (NM) o bien a nivel superior (NS) y el nivel está condicionado al número de horas lectivas que se dedican a la asignatura así como la dificultad de los tipos de evaluación. Cada asignatura tiene dos componentes: uno teórico y otro práctico. Adicionalmente, junto a las seis asignaturas que el alumno debe cursar, se encuentran tres componente troncales y obligatorios del programa: Teoría del Conocimiento (TdC), la Monografía, y Creatividad, Acción y Servicio (CAS) (véase la Tabla 8).

Teoría del Conocimiento

La asignatura de Teoría del Conocimiento (TdC) fue oficialmente introducida en el año 1967 al currículo del PD. Es considerada uno de los componentes troncales del PD y obligatoria para todos los alumnos. El TdC es una asignatura de investigación que tienen como finalidad reflexionar sobre las diferentes formas de conocer y sobre los diferentes tipos de conocimiento. Según la OBI, el TdC se desarrolla por completo mediante discusiones sobre preguntas centrándose en la pregunta eje “¿Cómo sabemos?, y ¿En qué consiste una prueba de X? ¿Cómo juzgamos cuál es el mejor modelo de Y? ¿Qué significa la teoría Z en el mundo real?”. La finalidad del TdC es desarrollar una mayor comprensión de los propios supuestas personales e ideológicos, y aprecian la diversidad y la riqueza de las perspectivas culturales. (Organización del Bachillerato Internacional, 2022a). La evaluación consiste en una exposición y un ensayo de 1.600 palabras donde los estudiantes deben reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y cómo conocemos lo que afirmamos saber.

Existe un grueso número de investigaciones sobre el PD. En entre ellos se destaca el trabajo de Cole et al. (2015) quienes se centraron en la noción del Pensamiento Crítico del TdC y si las habilidades que desarrolla el alumnado del PD son perennes a lo largo etapas de la vida del estudiante del PD. En este trabajo cuantitativo longitudinal que acaeció en Australia, los autores llegaron a la conclusión que, aunque el programa de PD incorpora el pensamiento crítico en múltiples ámbitos, la TdC se posiciona como un eje transversal e independiente para elevar el rendimiento académico de los alumnos mediante de la enseñanza y el aprendizaje específicos de habilidades de pensamiento crítico. Además, los resultados mostraban que la enseñanza explícita del pensamiento crítico tiene

efectos positivos a largo plazo en diversos grupos de estudiantes, incluidos los procedentes de entornos desfavorecidos.

Aunque, según los autores, los resultados de la investigación no permiten hacer generalizaciones, la investigación de Cole et al. (2015) puso en relieve los cómo la historia y la composición de una escuela, incluyendo la experiencia y la mezcla de la comunidad de profesores, la política y el ethos de la escuela, y la herencia intelectual a la que recurre la escuela, pueden influir en la enseñanza y el aprendizaje específicos del pensamiento crítico en el aula.

Monografía

Esta asignatura fue introducida en el año 1974. Se trata de un estudio en profundidad de un tema bien delimitado, elegido de la lista de asignaturas elegidas por el alumno, o Estudios del Mundo Contemporáneo. Consiste en un trabajo de investigación realizado por el estudiante y que consiste en escribir un ensayo de 4000 palabras.

Creatividad, acción y servicio (CAS)

Esta asignatura fue introducida al currículo en el 1968 y fue creada bajo la inspiración de los cuatro pilares de la teoría “Outward Bound” de Kurt Hahn: (1) condición física; (2) expedición de desafío y aventura; (3) proyecto para desarrollar la autosuficiencia y la autodisciplina y; (4) sentido de la sensibilidad en actividades de servicio. El CAS propone reforzar y ampliar el aprendizaje personal e interpersonal adquirido por el alumnado durante su escolaridad en los programas PEP y en el PAI. Tiene una duración aproximada de al menos 18 meses. Esta asignatura está compuesta por tres áreas:

- (1) Creatividad: Las artes y otras experiencias que implican pensamiento creativo.
- (2) Actividad: Actividades que implican un esfuerzo o desafío físico estimulando un estilo de vida sano; complementan el trabajo académico realizado en otras asignaturas del PD.
- (3) Servicio: Un intercambio voluntario y no remunerado que representa un aprendizaje para el alumnado. Se centra en fomentar el respeto a los derechos, la dignidad y la autonomía de todas las personas involucradas (Organización del Bachillerato Internacional, 2022b).

Tabla 8 *Asignaturas del Programa del Diploma*

Grupos de Asignaturas	Asignaturas ofertadas
Grupo 1 Estudios de Lengua y Literatura	Lengua A: Literatura Lengua A: Lengua y Literatura Literatura y Representación Teatral
Grupo 2 Adquisición de Lenguas	Lenguas Clásicas Lengua B Lengua ab initio
Grupo 3 Individuos y Sociedades	Gestión empresarial Sociedad digital Economía Geografía Lengua y Cultura Política Global Historia Tecnología de la información en una sociedad global Filosofía Psicología Antropología Social y Cultural Religiones del mundo
Grupo 4 Ciencias	Biología Química Informática Tecnología del diseño Sistemas ambientales y sociedades Física Ciencias del deporte, el ejercicio y la salud
Grupo 5 Matemáticas	Matemáticas: análisis y enfoques Matemáticas: aplicaciones e interpretación
Grupo 6 Artes	Danza Cine Música Teatro Artes visuales
Componentes trocales	Creatividad, actividad y servicio Monografía Teoría del conocimiento

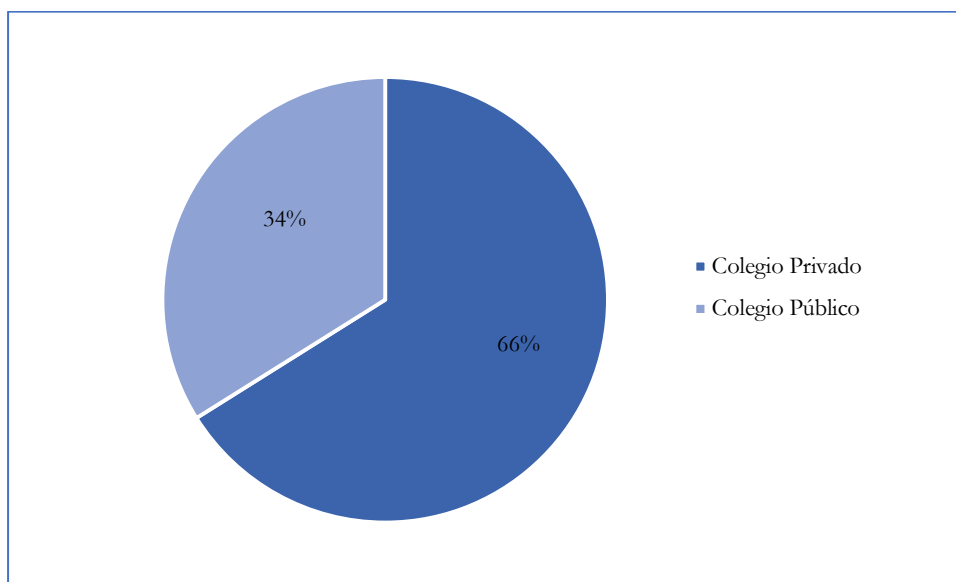
Nota. Elaboración propia a partir de los datos disponibles de la página oficial de la OBI (Organización del Bachillerato Internacional, 2023b).

1.4.2 Programa del Diploma en España

Hoy en día, el PD es ofrecido en 174 de los 200 centros educativos en todo España ofertan uno o varios programas del IB. De estos 200 centros, 174 ofertan el PD, de los cuales 115 colegios de tipo privado y 53 de tipo público. La página oficial del OBI incluye de tipo concertado en el grupo de los colegios privados. De manera concreta en la comunidad autónoma de Cataluña cuenta con 37 de los

174 colegios que ofrece el PD (Organización del Bachillerato Internacional, 2023d) dato que representa el 21,2% en relación con el resto de las comunidades autónomas del país (véase la Figura 10).

Figura 10 *Tipología de Colegios ofertando el PD en España*



Nota. elaboración propia a partir de los datos de la Organización del Bachillerato Internacional (2023d).

1.4.3 Acceso a la Universidad con el PD

De acuerdo con la OBI el PD cuenta con el reconocimiento y el respeto de las principales universidades del mundo, y hay indicios de que el alumnado del PD accede a la universidad y a educación superior en mayor proporción que el alumnado que no cursa dicho programa (Organización del Bachillerato Internacional, 2022c). Asimismo, es a partir del 2010 que el Diploma de Bachillerato Internacional es reconocido para el acceso a la educación superior en todas las universidades españolas, lo que ha traído como resultado un gran incremento en los centros tanto públicos como privados que han solicitado el programa, lo que ha repercutido en el acceso al programa de familias de diferentes niveles socioeconómicos. (Alonso & Garrido, 2018).

La equivalencia de calificaciones se calcula a partir de la aplicación de la tabla de conversión de equivalencia de notas con la escala española (MEFP, 2010) (Véase la Tabla 9 y la Figura 11, respectivamente). A modo de ejemplo, la puntuación de 5 como nota mínima de aprobado o 10 como nota máxima en el modelo de las PAU corresponde a una puntuación de 24 o 42-45 respectivamente (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2017).

Tabla 9 Equivalencia de Calificaciones para Programas con Convenio de Reciprocidad

Sistema Educativo de Procedencia	Escala de calificación (de mínimo a máximo aprobatorio)	Aplicable a	Obtención de la calificación de acceso a la universidad española
IB	2 a 7	Calificación de las materias del PD del IB	Se aplica fórmula de conversión*

Nota. UNED (2017)

Figura 11 *Fórmula de Conversión*

$$* \quad Ce = \frac{(Cx - Cxm) \times (CeM - Cem)}{CxM - Cxm} + Cem$$

Ce: Calificación española a obtener.
Cx: Calificación extranjera.
Cxm: Calificación extranjera mínima.
CxM: Calificación extranjera Máxima.
Cem: Calificación española mínima = 5.
CeM: Calificación española Máxima = 10.

Nota. Tomado de la UNED (2017, p. 22)

Un reporte de la OBI, de la mano de Valle et al. (2017) sobre el impacto del PD en los colegios públicos de España mostraban que la implementación del PD tenía una gama de resultados de luces y sombras. Los investigadores identificaron que, por un lado y de manera positiva, el PD tenía un impacto en el clima y la cultura escolar. Según los autores, las directivas de los colegios participantes informaban que la implementación del PD había dado oportunidades para consolidar la identidad de la institución o modificar su cultura. También señalaron que fomentó el trabajo en equipo entre el personal y en la mejora en las relaciones interpersonales entre el profesorado y el alumnado, y un mayor nivel de innovación en los colegios. Asimismo, el alumnado y el docente participante de la investigación reportaban que habían notado cambios pedagógicos en las clases. El profesorado que imparte tanto en el PD como el BN señalaron que hubo un cambio en su forma de enseñar asignaturas que no forman parte del PD. En cuanto a la enseñanza y aprendizaje, el estudio informaba que había forjado una comunidad de aprendizaje más sólida entre el personal que se evidenciaba en mayor motivación para trabajar y en la alta valoración por participar en talleres impartidos por el IB.

De igual manera, el estudio de Leek (2022a) en el contexto de Polonia muestra que no hay diferenciación entre cómo opera el currículo del IB en los colegios públicos y no públicos ya que ambos reúnen las mismas condiciones relativas a la autonomía en la enseñanza y el aprendizaje, lo

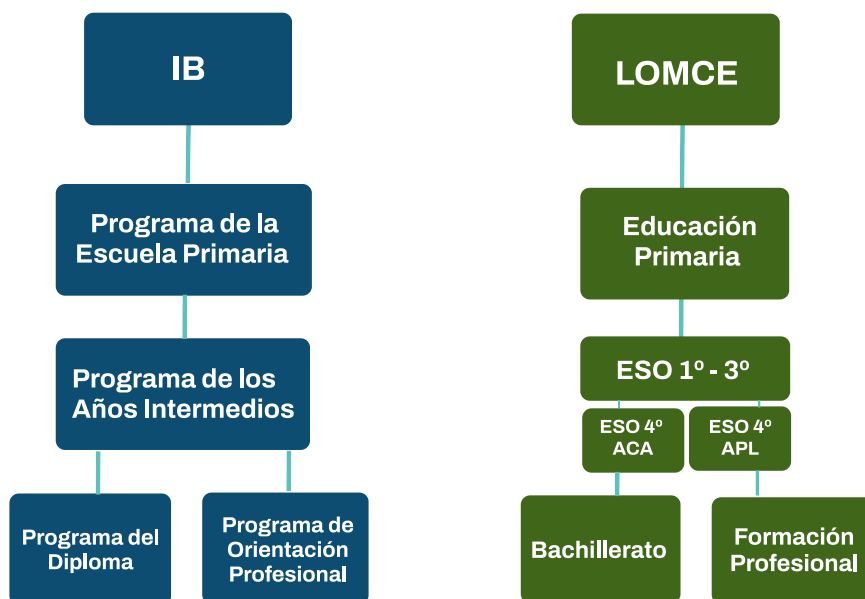
que ha sido apreciado por el profesorado y alumnado de la comunidad del IB. En este sentido, esta “autonomía” permite que el programa evolucione bajo la influencia y la orientación de los alumnos que aprenden de él y en paralelo al desarrollo profesional de los profesores. El contenido de la enseñanza no es tan relevante para los alumnos, sin embargo, el diseño del programa de enseñanza, la forma en que los profesores crean sus actividades de enseñanza, la motivación para el aprendizaje y la creatividad se han convertido en un rasgo distintivo de los programas del IB. Lo que se traduce en un aprendizaje conjunto que responde mejor a las necesidades y deseos de los alumnos. Leek (2022a) concluía que, en Polonia, la comunidad de aprendizaje se construye no sólo dentro de un colegio, sino entre profesores de distintos colegios IB creando una red de apoyo entre el profesorado IB en todo el país.

Todos los resultados anteriores evidenciarían en la práctica uno de los cometidos del IB; el de crear comunidades de aprendizaje entre el cuerpo docente mediante el desarrollo profesional. Según Menéndez (2016) es una parte esencial del desarrollo profesional docente y se espera que los colegios con programas IB apunten a responder a las siguientes características:

- Una visión compartida de los valores y la misión del colegio, que sea coherente con la declaración de misión y los valores del IB.
- Un compromiso continuo y permanente con la mejora.
- Una cultura de colaboración arraigada en las prácticas de trabajo: se fomenta la confianza y la asunción de riesgos; los profesores comparten abiertamente su práctica profesional
- Un énfasis en la cultura del colegio, no sólo en las estructuras organizativas
- Un enfoque y un compromiso con el aprendizaje y la enseñanza.
- Un liderazgo solidario, compartido y descentralizado que incluya tanto a los profesores como a los líderes del colegio: todos los adultos del centro, así como los alumnos, deben demostrar y modelar un compromiso con el aprendizaje permanente y con el perfil del alumno del IB; el centro debe ser una organización que aprende, que reflexiona y evalúa continuamente la práctica actual con el fin de mejora (p. 127).

Por otra parte, Valle et al. (2017) explicaban los aspectos negativos que arrojaron los resultados de la investigación. El aumento de la carga de trabajo. El alumnado del PD, al optar por una doble titulación se enfrentaron a un aumento significativo de su carga académica lo conllevó a buscar el equilibrio que se requiere realizar dos programas (BN y PD) simultáneamente. Esto es, de hecho, una de las características que diferencia al alumnado que cursa el PD en un instituto público al alumnado matriculado en un instituto privado en España. El alumnado del PD que opta por la doble titulación, y, por ende, se enfrenta a una excesiva carga académica porque tiene que superar, entre otras cosas, dos exámenes muy competitivos que es el examen nacional y el del IB para tener más posibilidades de acceder a las carreras más codiciadas (Resnik, 2016).

Figura 12 Estructura del Sistema Educativo del IB y del Sistema Nacional de España LOMCE



Nota. Elaboración propia a partir de Menéndez (2020).

Un trabajo que diserta sobre la operatividad del IB en el contexto español, y en comparación con el programa del BN es el de Espinosa Ares (2015) quien afirma que la propuesta del IB tiene el rol de ‘actor’ de conocimiento, mientras que el BN asume el rol de ‘espectador’. En sintonía con la afirmación de Espinosa Ares (2015) los resultados de la investigación Alonso y Garrido (2018) expande esta cuestión. De acuerdo con las autoras, el enfoque de investigación que fomentan el IB se ve reflejado en la diferencia significativa respecto a los tipos de métodos que los estudiantes IB utilizan en clase en comparación con los que utilizan el alumnado no IB. Se halló por ejemplo que aproximadamente el 75% de los estudiantes IB reportaron que utilizan la técnica de “recuperar y analizar información de diversas fuentes (libros, Internet, periódicos, etc.)” muy a menudo o con frecuencia, mientras que el 60% de los estudiantes que no cursaban la modalidad del IB dijo que nunca lo habían hecho o sólo ocasionalmente. Asimismo, casi el 60% de los estudiantes IB reportó que empleaban la técnica de “hacer preguntas” en la clase muy a menudo, mientras que menos del 25% de los estudiantes no IB lo hace con esa misma frecuencia.

Espinosa Ares (2015) además sugiere que el IB propone una amplia optatividad curricular que invita al alumnado hacer una interiorización de los fundamentos de cada ciencia que busca profundizar en un aspecto de aquella temática sin pretender abarcarla entera, mientras que el BN propone temarios pocos flexibles donde los contenidos de los programas tienden a ser muy extensos y obligatorios. En cuanto a la asignatura de TdC, Espinosa Ares (2015) afirma que:

Esta plantea una experiencia cognitiva integrada, donde el alumno ha de plantearse cuestiones acerca de las distintas ciencias o áreas de conocimiento. El sistema español carece de semejante rudimento pedagógico por lo que la experiencia en el aprendizaje por parte del alumno y el conocimiento que obtiene se encuentra desarticulado. (p. 232).

1.5 EDUCACIÓN INTERNACIONAL COMO PREPARACIÓN AL ALUMNADO PRE-UNIVERSITARIO

A la Educación Internacional (EI) se le confieren múltiples interpretaciones dependiendo del contexto (Peters, 2020). Es un campo disputado en la práctica educativa que compila cuestiones e ideologías económicas, políticas y culturales (Cambridge & Thompson, 2004). Para distinguir la EI de la Educación Nacional (EN), se puede revisar la finalidad de cada una de ellas. Según Wells (2011), la EI tiene como principal objetivo equipar a las personas con valores para su crecimiento multicultural y global, visto desde una perspectiva ética, mientras que la nacional se preocupa por fomentar valores nacionales.

Asimismo, la EI es considerada como una disciplina dentro de la educación comparada y es bajo la forma de esta rama de estudio que el proceso de internacionalización llega a tomar conciencia de sí misma (Schriewer, 2011). Un punto de partida, para conceptualizar la EI es entender que la internacionalidad es el hecho y la internacionalización es el proceso (Caruso & Tenorth, 2011) que integra dimensiones globales, interculturales e internacionales en los objetivos y funciones de la educación (Knight, 2004). Dicho proceso puede ser concretado en la forma cómo los programas educativos integran el concepto de la EI en sus propuestas educativas, es decir, la visión y misión del centro educativo que guía la formación del alumnado para enfrentarse a la transición hacia la educación superior y a su posterior incorporación en el mercado laboral (Navarro-Cendejas, 2020).

Al disertar sobre la EI surgen, de forma intrínseca, términos como es la educación para la mentalidad mundial, la educación para la ciudadanía global y la mentalidad internacional (Metli & Lane, 2020); educación global, educación democrática, educación para el desarrollo sostenible o educación intercultural. Todos estos modelos educativos buscan responder a estos desafíos provocados por la globalización, y, aunque tengan diferencias en su enfoque y alcance (cosmopolitismo, promoción de los derechos humanos y participación activa, sostenibilidad ambiental o diversidad cultural), comparten un objetivo común para fomentar la comprensión del mundo, las relaciones positivas y una participación activa y transformadora en y para la sociedad (Sanz Leal et al., 2022), el de aprender a reconocer la humanidad sin pensar en nadie como un extraño y dejando de lado los rasgos que nos puedan resultar ajenos (Nussbaum, 2013).

En cuanto a los objetivos propios de la EI, explica Hill (2006) que fueron reafirmados por una declaración de la UNESCO de 1996 en la Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, 1994. Los objetivos que según el autor se plantearon en desarrollar dicho evento fueron:

- Sentido de los valores universales para una cultura de paz.
- Capacidad de valorar la libertad y la responsabilidad cívica.
- Comprensión intercultural que fomente la convergencia de ideas y soluciones para fortalecer la paz.
- Habilidades para la resolución pacífica de conflictos.
- Habilidades para tomar decisiones con conocimiento de causa.
- Respeto por el patrimonio cultural y la protección del medio ambiente.
- Sentimiento de solidaridad y equidad a escala nacional e internacional.

El PD del IB es una destacada referencia cuando se habla de EI (Resnik, 2012) que se evidencia en la expansión literaria sobre esta. Sin embargo, Cambridge (2010) advierte de la confusión conceptual al asumir que el IB es sinónimo de EI, en especial en las propuestas educativas de los centros educativos, donde apelan a las demandas de reproducción cultural y social (Castro et al., 2015).

Cambridge y Thompson (2004) por su parte, identifican dos enfoques en la EI: el globalista y el internacionalista. Dichos autores aclaran que no es posible ver cada enfoque en su forma más pura, pero se delimitan los aspectos más relevantes de cada enfoque a modo resumen (véase la Tabla 10).

Tabla 10 *Comparación de entre el enfoque globalista e internacionalista de la EI*

Globalista	Internacionalista
● Educación orientada hacia una ideología de competencia meritocrática entre sistemas educativos. ● Fomenta el concepto del trabajador global. ● Cultiva la excelencia académica y el prestigio social para acceder mejores posiciones socioeconómicas. ● Desarrolla competencias enfocadas al rendimiento y productividad para responder a las demandas económicas y del mercado laboral.	● Educación progresiva e ideológica orientada a la mejora del mundo, el respeto intercultural y el entendimiento global. ● Fomenta el concepto de ciudadano del mundo. ● Cultiva el cosmopolitismo y las dimensiones que van más allá de la nación. ● Desarrolla competencias cognitivas y morales a lo largo de las diferentes etapas de la vida.

Nota. Elaboración propia a partir de Cambridge y Thompson (2004).

1.5.1 El Enfoque Globalista ‘Yo Éxito’

La EI con un enfoque globalista se caracteriza por su contribución a la difusión de los valores del mercado económico enmarcados por una ideología orientada a la meritocracia combinada con la competencia posicional de los sistemas nacionales de educación (Cambridge, 2012). La expansión de la EI desde este enfoque puede ser una respuesta a las demandas económicas y del mercado laboral, o puede reflejar una estrategia de reproducción o movilidad social (Resnik, 2012) que se evidencia en la transformación de la educación superior de formas múltiples y sin precedentes, pasando de ser una educación de élite a ser una educación masiva mediante la competitividad, para el acceso a la universidad mediante fórmulas de costo/efectividad (Resnik 2019, 2020). Dicha competitividad se extiende a nivel de la educación post-secundaria, donde se exige al alumnado preuniversitario “aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática [...] con conocimientos más avanzados en informática y tecnología” (Nussbaum, 2010, p. 41), intensificando los conceptos de productividad, eficiencia y utilizabilidad que consisten en maximizar el potencial productivo de la educación, donde el enfoque es preparar a los ciudadanos para ser miembros reconocidos dentro del mercado laboral (Masschelein y Simons, 2014). Con preocupación, Bauman (2013) afirma que la educación entendida desde la mirada de la globalización está orientada en instruir a los jóvenes en “académicas dirigidas por el mercado de consumo, y en los parámetros que están destinados a determinar el volumen completo de conocimientos y aptitudes de los debe disponer la nación, al igual que su distribución entre los segmentos de la población” (p. 65).

Desde esta perspectiva, para Resnik (2008) el perfil del estudiante IB está orientado al desarrollo de las habilidades, que un trabajador de alta categoría requiere, para acceder a cargos laborales altos, es decir, ‘el trabajador global ideal’. Desde esta visión, el IB, se reconoce como un programa exigente que garantiza un alto nivel académico con acceso a las mejores universidades del mundo, e incluso, en ocasiones, la validación de créditos universitarios (Resnik, 2019, 2020). Lo anterior, se configura desde esta misma línea de pensamiento (Tate, 2013) con la alta selectividad por parte de los colegios internacionales y en la forma de operar al priorizar el aprendizaje del inglés o por basarse en programas educativos fundamentados en culturas de países angloparlantes incentivando el mantenimiento de las desigualdades. Análogamente, el análisis de Walker (2010) llegó a la conclusión de que los programas del IB reflejan fundamentos humanistas occidentales. Uno de los argumentos más provocadores del autor es que “el IB no puede ser todo para todos y muchos alumnos estudian el PD es precisamente para conseguir una entrada a la enseñanza superior en occidente (p. 8).

Asimismo, la globalización educativa visibiliza al colectivo conocido como expatriados (*expats*) “personal cualificado que una empresa o institución traslada temporalmente a otro país para, por ejemplo, desarrollar una nueva actividad u ofrecer asistencia técnica” (Fundéu BBVA, 2015, párr.

3). Estas familias se caracterizan por su alto nivel socioeconómico y educativo (Cambridge & Thomson, 2004) y aunque no revelan problemáticas económicas, si dependen de un programa como el IB, para subsanar las necesidades educativas de sus hijos acunados, por Pollock & Van Recken (2009), como los Niños de la Tercera Cultura: grupo de personas que han pasado una parte significativa de sus años de desarrollo fuera de la cultura de los padres. Aunque el IB en un principio se visualizó pensando en este tipo de migración invisible, como son, las familias diplomáticas de los países del norte global (Portnoi, 2016), en la actualidad no es exclusivo para este tipo de colectivo. La presencia del IB concurre a nivel mundial y sirve a familias locales de clase media alta (Resnik, 2016) y también en instituciones públicas en países como Polonia (Leek, 2022a); Argentina, Chile, Ecuador (Resnik, 2016) y España (Alonso & Garrido, 2018). El IB, al ser considerado un programa de excelencia académica, ha sido implementado por iniciativa de entidades locales en comunidades minoritarias y sin recursos económicos en forma de becas dirigidas al alumnado que se destaca por sus talentos (Perna et al., 2015).

Así pues, la EI con enfoque globalista no únicamente da respuesta a un colectivo que requiere un diploma o una acreditación internacional que posibilite la continuidad escolar y la transferencia entre sistemas educativos de aquellos niños con alta movilidad internacional (Cambridge, 2012), sino que también empodera a las élites socioeconómicas con el fin de que estos tengan acceso directo a prestigiosas universidades y a favorecidas posiciones laborales (Tate, 2013) por lo que no es de sorprender el número creciente de centros educativos que implementan el PD como una estrategia para responder a la elección de los padres de familia y gestionar la competencia escolar (Resnik, 2020). En suma, en esta perspectiva, la educación trasciende las fronteras nacionales a través del intercambio de los profesionales y los estudiantes (Peters, 2020).

En el contexto de Cataluña, el sentido de la Internacionalización de la educación se visibiliza en formas de discursos de marketing con el propósito de "rebranding". Es cierto que el inglés es el buque insignia de estos discursos. Sin embargo, las historias de cómo se está construyendo la internacionalidad en colegios considerados de élite en Barcelona, Cataluña resuenan con otros procesos que han tenido lugar en Cataluña en las últimas décadas, entre ellos la educación. Entre ellos el proceso de creación y/o transformación de estas escuelas es un reflejo de la rápida transformación social, política y económica de una ciudad y un país que ha pasado del antiguo régimen de dictadura fascista a la modernidad tardía en un periodo de tiempo excepcionalmente corto.

Sunyol (2019) cita momentos puntuales de la historia de España, y más específicamente, de Barcelona, que contribuyeron a la evolución de la internacionalización. Sunyol señala que no fue hasta en la década de 1980 que las bases de la educación moderna y democrática se establecieron en España, y en el caso de Cataluña, fue a partir de la reintroducción del catalán como lengua de instrucción en las escuelas evento considerado como vanguardista. Asimismo, los avances económicos en la región en la década de los 90 y la llegada de compañías multinacionales junto con la celebración de los

olímpicos en 1992 en Barcelona, hasta llegar a principios de la década del 2000 marcaron un antes y después en la región en cuanto a la prosperidad económica y hacia el avance de la internacionalización.

En la investigación doctoral de Sunyol (2019), se concluyó que la EI ya no comporta los preceptos ideológicos de su concepción original. Hoy el alumnado y los colegios internacionales no se dibujan dentro de la ideología del promover un mundo pacífico, y, por lo tanto, la internacionalidad en el contexto de Cataluña, Sunyol (2019) indica:

Es un mecanismo para participar en la feroz competencia mundial impuesta por el racionalismo neoliberal. Como capital educativo por excelencia, la internacionalidad está siendo utilizada por grupos sociales dominantes, y por aquellos que aspiran al poder, como una tecnología del yo. (p.287).

La dimensión de competitividad en la que disertan Resnik (2020) y Sunyol (2019) también es un mecanismo empleado por los colegios para compararse con otros. De ello da cuenta las investigaciones de carácter comparativo, cuya finalidad es, entre muchas cosas, la de contrastar el rendimiento de un programa con otro. Un ejemplo de ellos son las investigaciones que se enfocan en programas considerados de élite como el PD con programas nacionales. Durante el desarrollo de la revisión sistemática para establecer el estado del arte de la MI, se encontró el trabajo comparativo curricular de Sagun et al. (2016). El estudio contrasta el rendimiento académico durante la etapa universitaria entre el alumnado que se había graduado con doble titulación: el Bachillerato Nacional de Turquía y el PD del IB, junto con aquellos que solo habían cursado el BN de Turquía. La investigación concluía que el alumnado participante de la modalidad del PD del IB preparaba mejor a los estudiantes para la vida universitaria en términos de rendimiento académico y habilidades en comparación con el alumnado de doble titulación (PD + BN de Turquía). Una de las razones por las que los autores llegaban a esta conclusión, se debía a que los resultados cualitativos indicaban una mejor capacidad de pensamiento crítico y un rendimiento superior en el uso del lenguaje del alumnado universitario que había cursado la de doble titulación (PD + BN de Turquía) en contraste con el otro grupo del BN de Turquía. Los resultados, a modo general, explicarían la diferencia de rendimiento de los dos grupos, apuntando que la educación que había recibido el instituto el alumnado de la doble titulación desempeñaba un papel importante a la hora de saber si podían utilizar su potencial de forma eficaz durante la etapa universitaria. Por consiguiente, el programa de PD del IB ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades y convertirlas en destrezas que pueden ayudarles en la vida universitaria (Sagun et al., 2016).

Si bien la anterior investigación resalta el alto nivel académico del alumnado que había cursado la doble titulación siendo uno de los títulos el PD considerado como programa de élite, también habría que considerar las implicaciones alrededor de la carga académica que el alumnado

experimenta durante su trayectoria. A diferencia de España (Valle, et al., 2017; Resnik, 2016) donde el PD está totalmente reconocido por las universidades, en Turquía el PD solo es reconocido por un pequeño número de universidades privadas, por lo que para poder lograr una plaza en una de ellas se debe presentarse al examen de acceso a la universidad (Sagun et al., 2016). Esto conlleva a que el alumnado debe graduarse tanto del plan de estudio nacional de Turquía como en el PD del IB y cumplir con los requisitos de ambas modalidades al mismo tiempo y prepararse para el examen de la universidad. Eso explicaría porqué el estudiantado no está muy dispuestos a cursar el PD en el contexto de turco (Aktas & Guven, 2015). Siguiendo este orden de ideas, surge la pregunta *¿cuáles son las implicaciones relacionadas con la salud mental frente a la carga académica y el alto nivel de exigencia que comportan los programas considerados de élite?* Para responder a esta pregunta, se acudió a un robusto grupo de investigaciones que agrupa factores de riesgo académicos y emocional a los que el alumnado se enfrenta al curso estos programas.

Shaunessay-Dedri et al. (2015) visibilizan aspectos tanto positivos como negativos que el alumnado del AP y el PD durante sus estudios. Por un lado, los autores hallaron que los principales factores de estrés identificados se relacionaban con la exigencia académica que comportan los programas más las actividades curriculares en las que deben participar. El alumnado expresó su preocupación por la falta de tiempo para cumplir con las obligaciones familiares, sociales y académicas. Para cumplir con todos estos compromisos, el alumnado reconoció que a menudo sacrificaba horas de sueño o descuidaban su vida social con amigos, la familia o el trabajo escolar. Para contrarrestar el estrés, el alumnado detalló una variedad de tácticas relacionadas con la gestión del tiempo, incluidas las distracciones y la procrastinación. En su mayoría, el alumnado participante de la investigación reportó que una forma efectiva de controlar el estrés era mediante actividades deportivas o breves descansos de las responsabilidades académicas. Por otro lado, el estudio revela que las características que el alumnado participante asocia con el 'éxito' académico tienen que ver con los hábitos de trabajo arduo, dedicación y gestión del tiempo. Estos son vistos como elementos esenciales para culminar con éxito su educación pre-universitaria.

La investigación de Shaunessay-Dedri et al. (2015) que se ha presentado previamente, deja entrever los retos académicos, sociales y emocionales que programas considerados de élite suscita en su alumnado. Aunque la investigación se lleva a cabo en los Estados Unidos, no sorprendería si experiencias similares son reportadas en trabajos que se han llevado a cabo en Cataluña, España. Teniendo en cuenta que la anterior investigación se centra en la voz del alumnado, sería interesante tener conocimiento sobre la manera en que los centros educativos hacen frente a los factores de riesgo en los que este tipo de alumnado está expuesto durante su escolaridad o, reformulado de otra manera preguntarse: *¿de qué manera los centros educativos garantizan el bienestar emocional del alumnado?*

Suldo et al. (2019) afirman que un factor de riesgo único que diferencia a los estudiantes AP/IB de sus compañeros de educación general, es el mayor riesgo de experimentar estrés debido a

los desafíos relacionados con la escuela inherentes a sus rigurosas expectativas curriculares. Por ello, estos autores en su investigación, se plantearon examinar la precisión en que el profesorado identificaba a aquellos estudiantes que mostraban riesgo en factores relativos a las emociones (estrés, satisfacción escolar) o en el rendimiento académico. Entre los resultados de la investigación, se destaca la alta precisión del profesorado para no catalogar excesivamente a los estudiantes en un posible riesgo. Esta especificidad, concluyen los autores de la misma obra, es útil para evitar la asignación innecesaria de recursos a alumnos que no necesitan apoyo adicional. Por ende, se considera que este tipo de estudios refuerzan la idea de la importancia de preparar al profesorado para detectar tempranamente aquel alumnado en situación de riesgo emocional o académico, y así tomar medidas preventivas.

A la sombra de estas temáticas que interpelan constantemente a alcanzar el éxito como meta final, se comparte esta cita de Deresiewicz (2014)

Las familias están asustadas, y por una buena razón. La movilidad social se ha estancado. El campo de juego global es cada vez más competitivo. La clase media está colgando de las uñas, y la clase media alta parece más difícil que nunca de alcanzar. El futuro, desde 2008, parece más desalentador. especialmente para ustedes que en ningún otro momento que se recuerde. (...) Si vives en una sociedad en la que el ganador se lo lleva todo, vas a querer que tu hijo esté entre los ganadores. (pp. 39-40).

1.5.2 El Enfoque Internacionalista ‘Yo Mentalidad’

La EI con enfoque internacionalista puede situarse desde el cosmopolitismo que resuena con la idea del desarrollo una persona con una perspectiva intercultural (Lineham, 2013), interpelando a la responsabilidad moral que los conciudadanos del mundo tenemos como miembros de una comunidad global que se desliga del nacionalismo (Nussbaum, 2019). Siendo el cosmopolitismo un tema central para este desarrollar el sentido del enfoque internacionalista de la EI, nos remitimos a línea de pensamiento filosófica de Martha Nussbaum para que sirva de brújula para transitar en el cosmopolitismo, y partir de ahí, acérquenos a otros conceptos que se despliegan de ella. Esto no solo con el fin de establecer definiciones sino también interpelar a otros conceptos a partir de los avances sociológicos del tema que circundan la EI.

Cosmopolitismo Nussbaumiano

El sentido Nussbaumiano de Cosmopolitismo se centra en la idea de seguir una norma de ciudadanía y establecer propuestas educativas a la luz de ese ideal, haciendo hincapié en reflexiones alrededor de la situación desfavorecida de la mujer en todo el mundo, el desarrollo de las capacidades humanas

y sus ideas acerca de la educación y la justicia transnacional. Aunque la mayoría de los trabajos de Nussbaum se centran en el contexto de los Estados Unidos, sus análisis pueden circunscribirse a otros contextos.

Nussbaum (2005) disecciona sobre el desarrollo del concepto “*kosmopolitēs*” o “ciudadano del mundo” término acuñado por el filósofo griego Diógenes quien rechazaba la idea de definirse bajo asociaciones relacionadas con el origen, género o pertenecer a determinada comunidad. El concepto de “ciudadano del mundo” de Diógenes fue más adelante desarrollado por los estoicos quienes pensaban que cada uno de nosotros habita en dos comunidades: (1) la comunidad local de nuestro nacimiento; (2) la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas. Respecto a esto, Nussbaum, (2005) afirma que es la ulterior comunidad, es decir, la del razonamiento es donde se encuentra la fuente de nuestras obligaciones morales y sociales.

Para los estoicos:

“ser un ciudadano del mundo”, no significa tener que renunciar a las afiliaciones locales, que a menudo pueden ser fuente de gran riqueza en la vida. En lugar de eso, proponen imaginar que estamos rodeados por una serie de círculos concéntricos. El primero círculo se forma alrededor de la identidad propia; el siguiente abarca a la familia inmediata; luego, el resto de la familia; después, en ese orden los vecinos o el grupo local, los conciudadanos, los compatriotas ... Más allá de todos estos círculos se encuentra el mayor, el de la humanidad como un todo (Nussbaum, 2005, p. 88).

A diferencia de los estoicos, Nussbaum (2005) no diferencia los círculos concéntricos. La autora visualiza los círculos como un todo (la humanidad).

Nuestra tarea como ciudadanos del mundo, y como educadores que preparan a las personas para que sean ciudadanos del mundo, será <<llevar los círculos de alguna forma hacia el centro>> haciendo a todos los seres humanos semejantes a nuestros conciudadanos. En otras palabras, no tenemos que renunciar a nuestras particulares inclinaciones e identificaciones, ya sean nacionales, étnicas o religiosas; más bien, deberíamos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo y de preocupaciones, mostrando respeto por lo humano dondequiera que se dé, y permitiendo que ese respeto marque los límites de nuestras políticas nacionales o locales. (Nussbaum, 2005 p. 88).

Nussbaum se ha caracterizado por defender el cosmopolitismo en su estado más puro. No obstante, Benítez Prudencio (2021) identifica una evolución en sus postulados en la más reciente

obra de Nussbaum: 'La tradición cosmopolita: un noble e imperfecto ideal' (2019) a partir del análisis conceptual que el autor lleva a cabo. Las premisas Nussbaumianas se han adaptado "a estos nuevos tiempos en donde los acontecimientos parecen haber dejado el espíritu cosmopolita en el reducto de la utopía y obligado a quienes lo defienden a ir contracorriente" (Benítez Prudencio, 2021, pp. 3-4). Así pues, el sentido de idealización de cosmopolitismo que Nussbaum ha defendido en sus anteriores obras ahora lo presenta como un "imperfecto ideal" donde deja entrever la dificultad que acarrea ensamblar el cosmopolitismo con la política nacional.

No se trata de que el cosmopolitismo fuerte haya quedado, por sí mismo, sin ningún valor, o no sea moralmente válido, sino que se muestra en realidad insuficiente para alcanzar principios de carácter político si lo que se pretende –como acabo de decir– es lograr la implementación de políticas públicas. (Benítez Prudencio, 2021 p. 10).

Si bien, las obras de Nussbaum han fundamentado una basta parte del marco teórico, también se exploraron otros enfoques que iluminan la transformación del cosmopolitismo de hoy. Lo anterior requirió indagar sobre el rol del nacionalismo en la educación, pero no como un concepto aislado o antagónico al cosmopolitismo, sino como un concepto que se articula con el cosmopolitismo de hoy.

Para Chernilo (2015), el nacionalismo es "un referente sociocultural fundamental del mundo moderno. El nacionalismo es, posiblemente, la forma más importante con que distintos grupos humanos, a lo largo y ancho del planeta, movilizan políticamente sus identidades socioculturales" (pp. 309-310). En la educación, el nacionalismo prioriza la 'nación' lo que legitima las reformas políticas educativas dando continuación a lógica nacionalista (Yemini, et al., 2014) que se manifiesta en como los sistemas educativos nacionales regulan la formación docente, el diseño de programas de estudio enfocado en los valores, el patrimonio nacional, y en las necesidades económicas locales (Resnik, 2012).

Mientras que, el cosmopolitismo es el "horizonte normativo fundamental a través del cual las sociedades modernas articulan ideas de paz y justicia que son válidas para todos los seres humanos sin exclusión. Lo fundamental del universalismo cosmopolita radica en una visión amplia de la humanidad que rechaza cualquier barrera que ponga restricciones a tal pretensión de inclusividad" (Chernilo, 2015, p. 310). El cosmopolitismo prioriza el 'mundo' y las dimensiones que van más allá de la nación (Yemini et al., 2014).

Para Nussbaum (2013) "una educación que considera que las fronteras nacionales son algo moralmente relevante, refuerza demasiado a menudo, este tipo de irracionalidad, confiriendo a lo que es un accidente histórico un falso aire de gloria y peso moral" (p. 30). Y, aunque la mayoría de los

programas nacionales siempre han incluido elementos que obligan a los estudiantes a tener conocimiento en asignaturas como geografía historia y aspectos culturales de otros países recurriendo el aprender otro idioma, estos estudios por sí solos no representa la EI, sobre todo si se quedan únicamente en el nivel de los conocimientos. Los estudiantes necesitan aptitudes para interpretar los conocimientos, lo que, a su vez, conduce a la formación de actitudes positivas hacia las personas cuyos orígenes son diferentes de los suyos: esto es fundamental para el concepto de EI a nivel escolar (Hill, 2006).

En la era de la globalización, los currículos y las prácticas en las escuelas están cada vez más influenciados por procesos globales que superan las fronteras nacionales. Existe un deseo y presión en la educación para impartir valores cosmopolitas que abarquen la diversidad y la movilidad para preparar a los jóvenes para un mundo interconectado, donde se espera que compitan, interactúen y contribuyan a las sociedades más allá de las fronteras nacionales (Wright, et al., 2021). El problema es que los colegios que ofertan programas internacionales con una visión cosmopolita, como es el caso del IB que opera a nivel mundial, lo hacen dentro de los sistemas educativos nacionales y, por lo tanto, pueden estar sujetas a una mayor o menor presión de las políticas educativas nacionales (Leek, 2022b). Por ello, aunque no se niegue que las experiencias de aprendizaje de los programas internacionales pueden cultivar la “ciudadanía global” a corto y largo plazo (Hayden et al., 2020), internacionalizar la escuela implica un ejercicio de desnacionalización porque es consuetudinario que las naciones tomen las decisiones sobre la educación de un país. En otras palabras, requiere suprimir lo que históricamente se ha construido como EN (Resnik, 2012).

Si bien, el IB tiene como meta “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Organización del Bachillerato Internacional, 2021, párr. 1) que vislumbra una cosmovisión internacionalista de la educación y que está relacionada con la forma de comprender la ideología de la EI descrita por Tate (2013) que busca “el fomento del entendimiento internacional/mentalidad internacional y/o conciencia global” (p. 254). Esta cosmovisión de la educación se ahíla con la línea de pensamiento Nussbaumiano que sostiene que “la indagación ética requiere un clima en el que los jóvenes sean alentados a ser críticos de sus costumbres y convenciones, y esa búsqueda crítica, a su vez requiere la conciencia de que la vida contiene otras posibilidades” (Nussbaum, 2005 p. 80). Sin estas bases, es imposible que las instituciones terciarias y universitarias transmitan el tipo de enseñanza que forman al ciudadano del mundo si no cuentan con estructuras dedicadas a la educación humanística (Nussbaum, 2010).

Hayden et al. (2020) ponen de manifiesto los retos que implicaría llevar a la praxis lo que propone la filosofía de ciudadanía global. Por ejemplo, a nivel curricular se quedaría en un estado de idealización porque exigiría al alumnado que trascienda los límites del estado. La tipología del alumnado que traspasaría los límites del estado es el colectivo que se encuentra situación privilegiada.

Para desarrollar esta idea, se puede usar en términos de temporalidad porque el concepto de ciudadanía global es de carácter *time/dependent* (Hayden et al., 2020). La juventud privilegiada, y solvente puede proyectar sus metas a largo plazo, es decir, que su temporalidad abarca el futuro por lo que ellos tienen el poder y los medios para luchar por el siguiente cometido: “la educación para la ciudadanía global debe tratar necesariamente sobre responsabilidades y derechos futuros, especialmente en relación con el medio ambiente” (Hayden et al., 2020, p. 590). Por lo que es precisamente este colectivo con poder socioeconómico que se aproximaría a romper las barreras del estado. En contraste, con el colectivo que vive en situación vulnerable. Su temporalidad se reduce al presente porque su día a día se limita a solventar sus carencias diarias.

Así pues, discurrir sobre el medio ambiente y en particular sobre los derechos del futuro no está en la agenda de aquellos en condiciones de pobreza. Aquí el tiempo está asociado con condiciones materiales/físicas (Hayden et al., 2020). Por consiguiente, hablar de la aplicación de la ciudadanía global en la escuela exige abordar el tema de la desigualdad. Este tema evidencia la brecha entre aquellos que pueden liderar cambios porque poseen las condiciones socioeconómicas sin que el tiempo sea una preocupación. En comparación, con aquellos en desventaja porque su voz es difícil escucharla.

Nacionalismo Cosmopolita

Una forma de analizar las dinámicas cosmopolitas dentro de lo que demarca las estructuras nacionales es mediante el concepto ‘nacionalismo cosmopolita’ (*cosmopolitan-nationalism*) (C. Maxwell et al., 2020). El concepto surge a partir de sus observaciones de cómo el nacionalismo aun moldea las políticas educativas, donde el deseo de internacionalización es recurrente y se combina con las preocupaciones y prioridades locales y nacionales. Las intersecciones que acontecen desde las tendencias globales en el mundo y su inclusión en contextos locales-nacionales.

En palabras de los autores: “argumentamos que el 'nacionalismo cosmopolita' como concepto analítico garantizará que sigamos prestando atención al potencial del cosmopolitismo para abrir nuevas posibilidades de movilidad social a través de diferentes espacios (local, nacional, global)” (C. Maxwell et al., 2020 p. 4). Por consiguiente, si se aprecia la concurrencia de fuerzas cosmopolitas y nacionalistas, del “cosmopolitismo nacionalista' ayuda a conceptualizar cómo la educación puede fomentar una 'mirada global' mientras, al mismo tiempo, retiene una 'mirada nacional' al contribuir al desarrollo económico nacional, la cohesión social y las identidades. Wright et al. (2021). Estas presiones duales tienen el potencial de crear un conflicto sobre la educación para responder a las agendas globales o nacionales. Lo anterior podría traer como resultado una tensión entre las escuelas, el alumnado de una forma compleja y diversa en diferentes contextos (Wright et al., 2021).

Una investigación pionera que aborda esta temática es la de Wright et al. (2021) llevada a cabo en China. Los autores hallaron que la orientación global fue contrarrestada por el cultivo de identidades nacionales y la lealtad al estado, por ejemplo, a través de la finalización del plan de estudios nacional antes de estudiar programas de secundaria internacionales. Enfatizaron las actividades extracurriculares internacionales como un componente importante de la educación global. Sin embargo, muchas de las actividades tenían también dimensiones nacionalistas. Otro resultado indicaba que la gestión escolar se describió como "más libre" y "menos reglamentada" que la escolarización convencional, aunque conservaba aspectos nacionalistas. En cuanto a la identidad del alumnado se encontró que se forma un nacionalismo cosmopolita. Por un lado, los estudiantes y sus padres percibían que la educación internacional había cultivado un cosmopolitismo que se distinguía de sus pares en la educación general. En particular, sus identidades estaban estrechamente ligadas al dominio del inglés, los cursos internacionales estudiados, las experiencias en el extranjero y la capacidad declarada de pensar críticamente más allá de la perspectiva nacional. Por otro lado, su cosmopolitismo autopercebido tenía un marco nacionalista, y la experiencia de la escuela internacional no se consideraba a expensas de las raíces chinas. (Wright et al., 2021).

Otro trabajo es el de Leek (2022b) ejemplifica las interacciones del nacionalismo y el cosmopolitismo en Polonia. La autoría concluyó que la EI materializada en el IB, es vista como una forma de resistencia para el profesorado que rechaza enseñar bajo el adoctrinamiento que ejerce la EN de dicho país y le ofrece la oportunidad de reinterpretar su rol mediante los lentes de la EI. Aunque las investigaciones sobre el Nacionalismo Cosmopolita acaecen en China (Wright et al., 2021); Corea, Israel, Estados Unidos (C. Maxwell et al., 2020); y Polonia (Leek, 2022b) se considera que las tendencias nacionalistas o regionalistas no son exclusivas de los países anteriormente mencionados. Se podría incluso circunscribir para su análisis en el contexto catalán.

Desde el sentido cosmopolita nacionalista, Arendt (1954/2016) argumentaría que “la Educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas” (p. 274). No obstante, Bayram (2019) rebatiría que “aunque existe una tensión entre el cosmopolitismo y el nacionalismo desde una perspectiva filosófica, los "cosmopolitas realmente existentes" manejan creativamente cualquier conflicto potencial de identidad entre las identidades cosmopolita y nacional, desarrollando una identidad dual integrada.” (p. 773).

Competencia Global

Una forma de instrumentalizar las vertientes teóricas o ideales que plantean la EI en el aula es mediante un enfoque educativo basado en competencias. El surgimiento de la Competencia Global está motivado principalmente por la necesidad de desarrollar capacidades amplias en las personas que les permitan adecuarse a situaciones cambiantes. Las tendencias globales que influyen las políticas educativas locales que se evidencian en la forma como organizaciones internacionales promueven estas ideas como es el caso de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) que, a partir de pruebas estandarizadas, evalúa el nivel del alumnado cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria y cada año incluye y evalúa un área innovadora (Sanz Leal et al., 2022).

Si bien, el concepto de Competencia Global es conocido por ser desarrollado por la OECD, no es representativo de dicha organización. Una de las más destacadas conceptualizaciones es atribuida a Boix Mansilla y Jackson (2011) quienes desarrollaron el marco ‘Educar para la competencia Global: preparando a nuestra juventud para involucrarse en el mundo’. Su propuesta fue pensada desde un sentido de la reconstrucción social con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades las cuales necesitará el alumnado que vive en el siglo 21 bajo los apremiantes cambios que ha traído consigo la transición del mundo industrial al globalizado. Entre estos cambios, los autores ponen de manifiesto cuestiones como: la economía global, la migración global que trae consigo el auge de la diversidad, la inestabilidad climática y gestión ambiental. Boix Mansilla y Jackson (2011) aseveran que el alumnado necesita herramientas que vayan más allá del acceso a la universidad y de la inserción al mundo laboral que se compilan en 4 cuatro capacidades globales: (1) investigar el mundo; (2) reconocer perspectivas; (3) Comunicar ideas; y, (4) actuar.

Las capacidades globales propuesta en el Marco de Competencia Global de Boix Mansilla y Jackson (2011) sirvieron a la OECD de punto de partida para complementar su propuesta de Competencia Global publicada en 2018. El libro, “*Marco de Competencia Global. Estudio Pisa. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*” expone 4 bloques fundamentales compuesto por factores relativos al conocimiento, habilidades, valores y actitudes que alumnado debería desarrollar y alcanzar durante su escolaridad y se sintetiza en las 4 siguientes dimensiones:

- (1) Examinar cuestiones de importancia local, global y cultural.
- (2) Comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas.
- (3) Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas.
- (4) Actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible.

Finalmente, Boix-Mansilla y Wilson (2020) presentan una reconceptualización de la Competencia Global al llevar a cabo una investigación en China. La nueva propuesta con un enfoque centrado en el alumnado y consiste en desarrollar competencias a lo largo de toda la vida que cultiven el crecimiento cognitivo y moral en un mundo interconectado. Según los autores en la misma obra, tiene una visión más matizada de la competencia global, enriquecida por la intersección de las aspiraciones educativas orientales y occidentales. Así pues, lo cognitivo implica el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje de una lengua extranjera, reconocer las complejidades de las principales religiones y comprender teorías filosóficas de la justicia que le sirvan de base para debatir sobre los principales problemas del mundo y solucionarlos de forma cooperativa. Lo moral, se rige por el imperativo de construir sociedades armoniosas en sintonía con el cuidado hacia el otro y en miras de un desarrollo más sostenible (Boix-Mansilla & Wilson, 2020; Nussbaum, 2019).

La competencia global a largo plazo de Boix-Mansilla y Wilson (2020) cultiva las capacidades (1) del deseo y la dedicación por comprender el mundo; (2) de la comprensión de los puntos de vista de los otros para relacionarse con los demás de manera armoniosa; (3) de la comunicación e interacción a través de las diferencias de manera consciente y; (4) de la toma de acción mediante una conducta ética para ayudar a fomentar sociedades armoniosas.

En palabras de Boix-Mansilla y Wilson (2020)

La competencia global se ve aquí como un proceso de formación de una persona moral "zuo ren" a través de nuestras interacciones diarias con el mundo en general. Esta visión hace hincapié en la atención al proceso a la hora de cultivar las propias capacidades mediante la dedicación y el trabajo comprometido, por lo que hemos incluido un elemento natural en el marco, que simboliza el cultivo a largo plazo necesario para hacer crecer las semillas y los brotes de la competencia global. (p. 20).

Se podría pensar que muchos de los elementos que proponen la Competencia Global a largo plazo ya habían sido contemplados por Nussbaum (2005). Es posible que el cometido de la competencia global se concrete de forma sistemática e instrumentalizada la línea de pensamiento de Nussbaum (2005, 2010, 2019) y desde un plano curricular en la propuesta educativa del IB. Nussbaum (2005) quien secunda la indagación ética' ya que "requiere un clima en el que los jóvenes sean alentados a ser críticos de sus costumbres y convenciones, y esa búsqueda crítica, a su vez requiere la conciencia de que la vida contiene otras posibilidades" (Nussbaum, 2005, p.80) La diferencia radica en que mientras Nussbaum expone a lo largo de sus obras (2005, 2010, 2019) cómo y qué se debería

enseñar en las escuelas para lograr ciudadanos cosmopolitas, más específicamente en el contexto de los Estados Unidos de América, Boix-Mansilla y Wilson (2020) proponen el “cómo” desarrollar competencias en el aula. Se sintetiza las definiciones más destacadas de la competencia Global que se han revisado en este trabajo (ver la Tabla 11).

Tabla 11 *Resumen Conceptual de la Competencia Global*

Autor	Definición
Boix-Mansilla y Jackson (2011)	“Es la capacidad y la disposición para comprender y actuar en cuestiones de importancia mundial” (p. 13).
OCDE (2018)	“Es un objetivo de aprendizaje multidimensional y permanente. Los individuos competentes a escala mundial pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y de manera respetuosa con los demás y actuar de modo responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo” (p. 5).
Boix-Mansilla y Wilson (2020)	“El proceso de por vida de cultivarse a uno mismo, la capacidad humana y la disposición para comprender los problemas de importancia global y cultural y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible” (p. 11).

Nota. Elaboración propia a partir de las obras de Boix-Mansilla y Jackson (2011); Boix-Mansilla y Wilson (2020); OCDE (2018).

En el marco de España, hay pocos trabajos que disertan sobre la competencia global. A nivel la LOMCE el estudio de Menéndez (2020) indica que el sistema educativo español:

Aunque emana tanto en el preámbulo y en sus contenidos cierto carácter internacionalista, este no se ve reflejado en los enfoques de enseñanza y aprendizaje, ni en sus principios de evaluación, limitando así su traslado al aula para el fomento de la adquisición de la competencia global. Además, el sistema no ofrece una formación específica para ello (p. 169).

Otros trabajos existentes abordan la temática desde el marco de la educación intercultural con el fin de dar respuesta a la incidencia de las oleadas migratorias en la población local (Cornejo Sosa & Gómez-Jarabo, 2018; Sanz Leal et al., 2022). En cuanto, a los resultados de la evaluación PISA en competencia global de 2018, el informe del MEFP (2020) reportó que el 68% del alumnado alcanza o supera el nivel básico de rendimiento en competencia global. Ante estos resultados, Reimers (2020) insistiría en una pedagogía que también incluya y prepare a los maestros y las directivas de un

centro educativo para fomentar adecuadamente la competencia global en vez de estar dirigida únicamente al alumnado.

Reimers (2020) afirma que a pesar de que gran parte de la literatura existente sobre la competencia global son debates académicos que recopila sus definiciones y clasifica sus dimensiones, hay un vacío literario sobre estudios que abordan el cómo enseñar para desarrollar la competencia global, y de qué manera se podría apoyar al profesorado para que esté a su vez, eduque de manera efectiva al alumnado globalmente competente. En el caso de España, no es ajena a las previas afirmaciones de Reimers (2020). Por ejemplo, el artículo de Cornejo Sosa y Gómez Jarabo (2018) explican que durante su revisión literaria encontraron que las asignaturas y de orientaciones ofrecidas a nivel universitario no son suficientes para desarrollar la competencia global en el futuro profesorado, quienes serían la figura responsable de desarrollar dicha competencia en el alumnado.

Voces que cuestionan la visión internacionalista argumentan que lo sustancial no es ocuparnos en ser ciudadanos del mundo, -porque el hecho de que no exista un gobierno mundial al que se le deba lealtad hace que el concepto de ciudadano del mundo sea inconsistente-, sino comprender que somos parte de un mundo desigual y que ser global, y defender nuestros intereses como forma de combinar dos posturas: cosmopolita y patriótica (Wallerstein, 2013).

Leek (2022b) por su parte, sugiere que la EI entendida desde el enfoque Internacionalista no necesariamente se opone a la agenda de la EN. De hecho, para esta misma autora, la EI vista desde el IB tiene el potencial de romper resistencias locales que posibilitan reformular el significado de la EI en respuesta al lugar donde se implementa dicho programa. Hill (2006) en su artículo delibera si los programas del IB internacionalizan o globalizan. y llega a la siguiente conclusión: “la OBI proporciona una educación internacional no impuesta cuya filosofía y enfoque pedagógico proceden de tradiciones occidentales pero que explora y legítima modos de expresión y pensamiento no occidentales. Esto es internacionalización, no globalización” (Hill, 2006, p. 107) En síntesis, la mirada internacionalista es un enfoque integral de la educación que prepara intencionalmente al alumnado para ser participantes activos y comprometidos en un mundo interconectado e intercultural (Peters, 2020).

1.6 EL CENTRO EDUCATIVO COMO FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL, EN UNO O VARIOS ENFOQUES: GLOBALISTA E INTERNACIONALISTA

La EI puede ser interpretada por los colegios desde las perspectivas globalista e internacionalista que perfila la identidad pedagógica en sus propuestas educativas junto con las historias de vida, expectativas y preconcepciones que trae consigo el alumnado al aula (Allan, 2015). Esta convergencia

de valores crea un espacio único para el desarrollo de la identidad del alumnado (Fitzsimons, 2019) por lo que podría decirse que las escuelas que se consideran internacionales ofrecen la posibilidad de crear un ‘tercer espacio’ donde existe un proceso de negociación de nuevas identidades (Grimshaw & Sears, 2008). Lo anterior también podría ser analizado desde el sentido de la EI implementado en las escuelas. Y, puede ser ejemplificado con el hecho de que “las escuelas públicas y privadas nacionales pueden ofrecer, y de hecho ofrecen, excelentes programas de EI; esta última no se limita, como se ha dado a entender en alguna ocasión, a las escuelas internacionales con un alumnado multicultural únicamente” (Hill, 2006, p. 98).

Siguiendo las ideas anteriores, un colegio internacional puede plantear una propuesta educativa basada en la EI desde una perspectiva internacionalista, pero sin llegar a cumplir dicho cometido; mientras que la EI puede ser experimentada por el alumnado que estudia en una escuela que no especifica su carácter internacional (Hayden & Thompson, 2013). De ahí, la tendencia de colegios que optan por incluir en su nombre el término internacional. A modo de ejemplo, es posible encontrar colegios llamados Colegio Americano Internacional de X Ciudad (Carder, 2007 en Grimshaw & Sears, 2008) poniendo en evidencia la proliferación de colegios que se catalogan como internacionales que da lugar a una narrativa cínica y poniendo en duda la legitimidad de centro educativo (Bunnell, 2019). A modo resumen, se sintetiza la tipología de los colegios internacionales (ver Tabla 12).

Tabla 12 *Tipología de colegios internacionales*

Tipología	Características
Tipo A Tradicional	Establecidas para atender a familias con alta movilidad internacional.
	Consideran que el sistema educativo local no es conveniente. Con gran variedad de nacionalidades y alto grado de compromiso por parte de los padres de familia. Colegios de pago, pero sin ánimo de lucro.
Tipo B Ideológicas	Establecidas principalmente sobre una base ideológica, reuniendo a jóvenes de diferentes partes del mundo para ser educados juntos con el fin de promover la paz y el entendimiento global. Se caracteriza por tener una pedagogía progresiva con un currículo internacional como el IB.
Tipo C No tradicionales	Establecidas para atender al alumnado y sus familias de la élite socioeconómica del país. Las familias buscan que sus hijos e hijas reciban una forma de educación alternativa al sistema educativo nacional porque es percibida de mejor calidad. El idioma de instrucción es el inglés.

Nota. Elaboración propia a partir de Hayden y Thompson (2013); Bunnell et al. (2017).

Para adentrarnos en la importancia del colegio internacional como contexto esencial para la construcción de la identidad a través de las interacciones culturales podemos citar a Allan (2002) quien diserta sobre la riqueza de la cultura escolar. El autor indica que esta está compuesta por

elementos característicos: la combinación de la cultura de los estudiantes, su historial académico, sus historias personales, sus expectativas, sus preconcepciones que lo hacen único; además la filosofía de la institución y su ethos, el perfil de los profesores; y finalmente la cultura del país. La combinación de los elementos anteriormente mencionados hace que se cree una cultura particular dentro del colegio a la que Allan (2002) denomina ‘fronteras culturales’ las cuales crean espacios de interacción, por lo que, dependiendo de cada contexto, el estudiante se ve obligado a cambiar su identidad, haciéndolo una persona camaleónica. En ocasiones neutral, sin nacionalidad, en otras donde se impone la cultura local, pero enmarcada siempre por la escuela. En suma, las relaciones sociales están sujetas a micro-relaciones culturales, donde la lengua tiene gran valor (Allan, 2002).

1.7 MENTALIDAD INTERNACIONAL

La Mentalidad Internacional (MI) se asocia comúnmente con la EI (Hill, 2012), y su conceptualización no es ajena a críticas por la vaguedad que plantea en la literatura existente (Bunnell et al., 2022). Se podría pensar que hay un entendimiento común sobre el significado de MI. No obstante, pueden surgir desacuerdos conceptuales porque, por una parte, se utiliza terminología similar para referirse a la MI (Metli & Lane, 2020). Y, por otra parte, porque “sigue siendo un concepto capaz de transformarse en lo que cualquiera quiera que sea” (Skelton, 2015, p. 749).

En ese sentido, Savvna y Stanfield (2018) destacan la ambigüedad inherente a la MI y subrayan la necesidad de comprender cómo se distingue de otras ideologías ampliamente utilizadas, como el multiculturalismo, el interculturalismo y el cosmopolitismo. Invitan a cuestionar de qué manera la MI se distinguen de estas otras ideologías mencionadas anteriormente, para determinar si aporta algo genuinamente único o si simplemente presenta una fachada superficial mientras mantiene una esencia interna similar.

Jurasaite-O'Keefe (2022) por su parte sugiere sería relevante auscultar si la MI plantea similitudes, y, por ende, explorar posibles interrelaciones entre la MI y estos conceptos aplicados en contextos nacionales. Y, Skelton (2015) en un tono opuesto argumenta que el MI es un concepto complejo que a menudo se emplea para adaptarlo a las agendas de diferentes grupos de interés dificultado su comprensión en debates sobre globalización, medio ambiente, paz mundial y otros temas. Por lo tanto, según el autor en la misma obra, sería más útil visualizar la MI como un componente que hace parte de estos temas mas no verlo con un todo con el fin de evitar atribuirle demasiadas expectativas a la MI y perder el hilo de la discusión sobre su significado.

Huelga decir que, si bien se destaca la relevancia de tales planteamientos, no hay respuesta exhausta para situar la MI en una determinada ideología o excluirla enteramente. No obstante, lo que ha perseguido en esta tesis es llevar a cabo una aproximación a la MI desde los lentes del Globalismo e Internacionalista de la EI en apartados anteriores. En lo que concierne a este apartado de la MI, se

explorará el concepto a través de varias perspectivas fruto de su revisión literaria y se hilvanarán con el sentido de la presente investigación.

1.7.1 Laboratorio de Definiciones

Investigar sobre la MI en el mundo de la Educación ha sido de interés por un grueso conjunto de investigadores aportando pingües definiciones que si bien coinciden en la filosofía del concepto difieren de una exacta definición (Metli & Lane, 2020). Una definición de MI ampliamente reconocida y citada se atribuye a Hill (2012) quien la describe como el ejercicio de poner en práctica los conocimientos y habilidades para hacer del mundo un lugar mejor a través de la empatía, la compasión y la apertura a la variedad de formas de pensar que enriquecen y complican nuestro planeta. Tal premisa ha servido de cimiento filosófico para modelos educativos y de organizaciones humanitarias incluyendo la Oxfam, UNESCO y la OBI (Barratt Hacking et al., 2018). Asimismo, ha contribuido a definir la misión y visión y documentos oficiales de carácter curricular a los centros educativos que se afilian a la línea de pensamiento de la MI (Savvna & Stanfield, 2018).

La MI no es un concepto estático y está en constante evolución debido a los contextos cambiantes que se visibilizan particularmente en la EI (Savvna & Stanfield, 2018). Por lo tanto, se presentan en orden cronológico diversas definiciones que han contribuido a la comprensión y evolución de la MI desde distintas perspectivas (véase la Tabla 13). Este enfoque contribuye al cometido de analizar cómo los estudiantes entienden la MI y cuales factores les ayudan a desarrollarla en el contexto de esta tesis.

Tabla 13 *¿Qué es la Mentalidad Internacional?*

Autores	Definición
Hill (2012)	Embraces knowledge about global issues and their interdependence, cultural differences, and critical thinking skills to analyze and propose solutions. International mindedness is also a value proposition: it is about putting the knowledge and skills to work in order to make the world better place through empathy, compassion and openness – to the variety of ways of thinking which enrich and complicate our planet (p. 246).
Singh y Qi (2013)	“La mentalidad internacional es una importante herramienta conceptual que se está utilizando en el campo de la educación para repensar y reelaborar lo que la nueva generación de ciudadanos locales/globales debe ser, decir y hacer en el cambiante orden local/global.” (p. 1).
Skelton (2015)	“International mindedness, I Will argue, is a part of the continuum that represents the development of ‘self’” (p. 75).

Poonoosamy (2016)	“La mentalidad internacional reconoce la necesidad de considerar (y no homogeneizar) las diferencias culturales y los múltiples referentes culturales para enriquecer y añadir más matices a la propia identidad nacional en el mundo global” (p.586).
Beek (2019)	“An outlook of being globally engaged through intercultural understanding that compels individuals to work toward peace, equality, and sustainability” (p. 22).
Barratt Hacking y Taylor (2020)	“It recognizes the value of relational learning in widening our human capacities to confront past injustices, attend to the unfolding of the world in the present moment and to reach forward to becoming more ethical-relational and response-able in our actions and practices” (p. 148).
Whitmarsh (2022)	IM can be understood as being nuanced and unique to each cultural setting and student body: IM need not be, and probably should not be, uniform across all contexts. (p. 136)

Nota. Elaboración propia a partir de los autores citados en la tabla. Se mantiene en lengua original para preservar el sentido de la definición.

1.7.2 La Mentalidad Internacional del IB

El IB abanderó el concepto multidimensional de la MI (Organización del Bachillerato Internacional, 2019) y desempeña un papel central en las políticas educativas y programas del IB (Barratt Hacking et al., 2018). En lo que respecta a la investigación relacionada con el IB y la MI, Hill (2012) explica que la MI se convirtió en un objetivo curricular del IB en la década de 1960, cuando se introdujo en el PD. A lo largo de los años, la definición de la MI por parte del IB ha evolucionado y ha sido también criticada. Un estudio pionero sobre la conceptualización de la MI desde el IB fue desarrollada por Sing y Qi (2013) con el propósito de aclarar y definir la MI a partir de un análisis de documentos oficiales de la OBI, revisión de la literatura y síntesis de teorías contemporáneas. Los autores llegaron a la conclusión que la MI es una actitud que se basa en 3 Multilingüismo; Comprensión Intercultural; y Compromiso global.

A partir de los aportes de Sing y Qi (2013) la OBI va a solidificar su conceptualización estableciendo que “la mentalidad internacional es un concepto multidimensional que encierra una forma de pensar, de ser y de actuar caracterizada por una actitud de apertura al mundo y por el reconocimiento de los estrechos vínculos que compartimos con los demás” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. 2) y propone dentro de su documentación oficial los siguientes ejes: Multilingüismo; 2. Compromiso Global; y Servicio Significativo a la Comunidad (Organización del Bachillerato Internacional, 2019).

No obstante, una interesante postura es la de Alfieri et al. (2021) quienes argumentan que, el término Internacional no captura completamente la amplitud y la complejidad de los objetivos educativos necesarios y proponen emplear el término Intercultural. Para soportar este argumento los autores se remitieron a una revisión bibliográfica sobre cómo se interpreta la MI desde la postura del IB y definiciones por la Real Academia de la Lengua (RAE).

Por lo tanto, Alfieri et al (2021) sugieren suprimir el concepto “Internacional” y sustituirlo por “Intercultural”, ya que este último sí englobaría mejor el sentido de inclusión educativa. Según estos autores, argumentan lo anterior bajo la premisa de que la OBI comporta deficiencias a pesar de sus esfuerzos en el abordaje de la inclusión educativa porque presenta limitaciones que limitan afirmar que promueve el enriquecimiento mutuo a través de la diversidad. Esto significa que la educación inclusiva no se limita únicamente al ámbito académico ni a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, ni a las barreras asociadas con su lugar de nacimiento o lengua materna diferente de la lengua de instrucción en el centro educativo.

El Multilingüismo

De acuerdo con la OBI, el alumnado del IB, en todos los programas, debe aprender y comunicarse en más de un idioma, ya que esta experiencia les permite comprender que su lengua, cultura y perspectiva no son las únicas. Esta práctica brinda oportunidades valiosas para fomentar el respeto mutuo, la comprensión intercultural (Organización del Bachillerato Internacional, 2019) y aporta un sentido de comunidad educativa, reconocimiento y apreciación de las riquezas socio históricas locales Lew (2020).

La variedad de idiomas que ofrece el IB, que se destacan por incluir la enseñanza de lenguas mayoritarias, regionales como el catalán en España (Duggan, 2017) y, de las consideradas minoritarias que convergen en un mismo centro educativo. Aunque la política lingüística del IB es una ventaja para el alumnado con lenguas minoritarias, en la práctica los programas del IB no han sido igualmente accesibles ni tan beneficiosos para este alumnado ni para otros grupos minoritarios socioeconómicos y raciales/étnicos. De hecho, se ha constatado en diversos estudios el desequilibrio de poder entre los hablantes de lenguas dominantes y los hablantes de lenguas minoritarias implementados en programas académicos al considerar que es una desventaja hablar una lengua minoritaria y por tener limitado dominio de la lengua dominante (Perna et al., 2015).

A pesar de que las críticas en torno a la desigualdad que genera lenguas dominantes versus lenguas minoritarias son reportadas como sistemáticas. Otras investigaciones iluminan la temática desde una óptica más positiva. Lew (2020) concluyó que es posible proporcionar con éxito una educación equitativa al alumnado con lengua minoritarias mediante el fomento de una educación orientada a celebrar la variedad lingüística minoritaria (Linguistic Minority Heritage Education). El centro educativo donde llevo a cabo la investigación logró poner en práctica, y con gran éxito un programa altamente multilingüe en una zona de los Estados Unidos de América, donde prevalece el monolingüismo, el sentimiento antinmigrante y el miedo al otro. Siguiendo los lineamientos del IB sobre el multilingüismo el equipo docente participante de la investigación decidió promover las lenguas minoritarias y a hacer que el diploma más prestigioso fuera más accesible a los estudiantes

que dominaban esas lenguas minoritarias como si fueran nativas. Lo anterior generó la celebración del patrimonio cultural y lingüístico del alumnado y se fomentó que las lenguas minoritarias tuvieran la misma autoridad que la dominante (Lew, 2020).

Por lo que fomentar el aprendizaje de diferentes lenguas es una herramienta para superar las diferencias culturales. Aunque a menudo los idiomas que se enseñan en los centros educativos están influenciados por la demanda del mercado, la exposición a múltiples lenguas puede integrarse en el programa y el plan de estudios de diversas formas creativas (Müller, 2017).

El Compromiso global y el Servicio a la Comunidad

Según el IB a través del compromiso y el servicio a la comunidad:

Se incita a los alumnos a analizar de forma crítica el poder y el privilegio, y a reconocer que son responsables de proteger el planeta y sus recursos para las generaciones futuras. Asimismo, se pone de relieve el énfasis que hacen todos los programas del IB en la acción: un énfasis en ir más allá del conocimiento y la comprensión para asumir compromisos, emprender acciones y lograr cambios significativos para crear un mundo más pacífico y sustentable para todos. (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, p. 2).

Se logra impulsando al alumnado a ser agentes activos para la mejora del mundo con pensamiento crítico y responsabilidad social. En este contexto, Belal (2017) subraya la importancia del compromiso de un centro educativo con la comunidad local, lo cual demanda esfuerzos continuos para alcanzar los objetivos que promueve el IB.

Desde la noción del compromiso global que propone el IB, sería significativo comprender el alcance de la EI en los menos favorecidos, si consideramos el hecho de que el IB, en sus inicios, se dirigía a familias diplomáticas del Norte Global (Portnoi, 2016) que se caracterizan por alto nivel socioeconómico, que por un parte, explicaría por qué el programa aboga por ideologías occidentales para promover un aire elitista (Barratt Hacking et al., 2018) mediante la proliferación de colegios que se autoproclaman internacionales sin serlo y desdibujan el sentido de la MI que abanderó el IB (Bunnell, 2019).

Por otra parte, es vehemente que el IB está presente en colegios con diferentes tipologías educativas (Organización del Bachillerato Internacional, 2023b) y su implementación abarca comunidades con pocos recursos económicos en forma de beca para el alumnado que se destaca por sus talentos (Perna et al., 2015).

1.7.3 El Colegio como Epicentro para la Construcción del “Yo” con Mentalidad Internacional

La MI, según Skelton (2015) es un proceso complejo, emocional y desordenado. “La mentalidad internacional representa el desarrollo más complejo de la relación entre el “yo” y el “otro”. (p. 75) y estas interacciones tienen lugar en los centros educativos donde se construye la identidad mediante interacciones culturales (Allan, 2002). Múltiples estudios sostienen que la interpretación que se le atribuye a la MI está supeditada al contexto de su implementación. El contexto usualmente es entendido como centro educativo que se afilia a la EI y promueve sus valores.

El trabajo de Whitmarsh (2022) intenta conceptualizar la MI bajo la teoría de campo y habitus de Pierre Bourdieu. De acuerdo con Whitmarsh (2022) si se parte del hecho de que el ‘campo’ es la educación del IB incluyendo su currículo en sí, y el habitus se entiende como aquellas disposiciones y comportamientos arraigados de una persona, entonces la MI está vinculada con los antecedentes del alumnado y con la forma en que estos interactúan con otros fuera del ámbito escolar, incluso antes de comenzar su vida escolar.

Por lo tanto, la MI puede entenderse como única para cada entorno cultural y propia de cada estudiante. La MI no necesita ser, y probablemente no debería ser, homogénea en todos los contextos ya que El IB tiene un poder simbólico considerable en este ámbito, pero en realidad tiene muy poco poder en el funcionamiento cotidiano de cualquier colegio y, por lo tanto, en las particularidades propias del desarrollo de la MI (Whitmarsh, 2022).

La conceptualización de la MI es desarrollada por Castro et al, (2015). En la investigación de los mencionados autores, entrevistaron a 124 profesores del PD de 110 escuelas en 40 países para analizar cómo conceptualizaban la MI y cómo la entendían en términos de su enseñanza diaria. La conclusión fue que solo unos pocos de los participantes plantearon cuestiones de equidad, privilegio y poder. Por ende, “es imposible universalizar un concepto que necesita ser reinterpretado a nivel local, abordar preguntas como las discutidas aquí puede resultar útil para promover el diálogo y la reflexión, que son elementos fundamentales en la Mentalidad Internacional” (p. 194).

La investigación de Barratt Hacking et al. (2018) se proponía entender la interpretación del MI y cómo se practica a partir de las percepciones del profesorado y el alumnado en nueve colegios situados en 7 países: Reino Unido, los Estados Unidos de América, Catar, Jordania, Finlandia, Indonesia y China. Los autores encontraron que todos los colegios tenían distintas formas de concebir la MI. Lo que confirma lo que se ha discutido hasta el momento: la MI tiene una gran variedad de significados, y que los individuos los manifiestan de diferentes maneras en función de su contexto o de sus interpretaciones personales. En términos generales, los resultados del estudio de Barratt Hacking et al. (2018) reportaron que la MI se describe como “una forma de pensar”; “una forma de actuar”; “una forma de vivir” y “una mentalidad”.

El estudio de Poonoosamy (2016) se centra en explorar la MI a partir de las voces de dos estudiantes de un Colegio IB situado en una Nación Insular del Océano Índico. Los resultados de esta investigación concluyeron que los antecedentes culturales e identidades de los estudiantes junto con el rol de la escuela son esenciales para el fomento de la MI. De acuerdo con Poonoosamy, cuando se trata de fomentar la MI, el centro educativo considerar aquellos factores socioculturales e históricos del lugar con el fin de lograr una implementación significativa de la MI. Desde un contexto postcolonial, el autor señala que: “El ethos implementado en la escuela está influenciado por fuerzas socioculturales e históricas y se traduce en diferentes estatus según la raza, etnia y nacionalidad del estudiante (p. 593).

Los anteriores estudios comparten en elemento en común y es la incidencia del contexto para definir la MI. Lo que explicaría la dificultad que encaran los colegios por definir la MI, a pesar de sus esfuerzos (Hayden & Thompson, 2013) y el IB, es consciente de estas dificultades y por ello concede cierta flexibilidad al reconocer que cada colegio es único y que cada uno de ellos interpretará la MI a su manera en función de sus propios elementos culturales (Barratt Hacking et al., 2018). Por lo tanto, es esencial que las instituciones revisen su percepción y definición sobre la MI para adaptarlas a este panorama cambiante y dinámico para hacer avanzar el concepto de MI (Savva & Standfield, 2018).

1.7.4 La Mentalidad Internacional en la Práctica

Aunque hay una existente sólida base literaria que buscan conceptualizar e interpretar la MI (e.g. Castro et al., 2015; Metli & Lane, 2020; Whitmarsh, 2022), No hay pocos trabajos que diserten sobre prácticas específicas para el desarrollo de la MI. En ese este sentido, se podría pensar que aquellos colegios internacionales considerados de elite encarnan la MI en su forma más pura porque el IB y la noción de la MI justamente se desarrolló en esta tipología de colegios, y, por ende, la MI es más valorada y respetada en este tipo de colegios donde su cometido se enraíza desde el sentido de “Ciudadano del Mundo” (Bunnell et al., 2022).

Se podría pensar también que por el hecho de que los colegios internacionales cuentan una población estudiantil diversa, esto falicitará el desarrollo de la MI (Belal, 2017; Metli et al., 2018). No obstante, en la investigación de Metli et al. (2018) no encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de un colegio internacional con alumnado de diferentes, y el otro colegio nacional compuesto mayoritariamente por alumnado de la misma nacionalidad (Turquía). Por esta razón, los autores concluyeron que la MI se desarrolla a través de esfuerzos intencionados con la ayuda de diversos métodos pedagógicos, curriculares y extracurriculares. En suma, una población diversa no garantiza el desarrollo del MI en un aula de clase y no se puede asumir que no es necesario ningún esfuerzo adicional por parte del centro educativo.

Desde una perspectiva similar, la investigación de Barratt Hacking et al. (2018) aborda la transferencia de competencias (*transferable skills*) que se asemeja a la premisa de desarrollar competencias a largo plazo que Boix-Mansilla y Wilson plantean (2020). Los participantes de la investigación subrayaron que la MI no se consigue por ósmosis. Para ello, requiere algo más que mezclarse con diferentes nacionalidades y vivir en otro país. El hecho de dar por sentado que el alumnado y profesorado procedentes de distintos países y culturas interactúen conducirá de forma natural a la MI es equívoco (Metli et al., 2018). Lo importante, según Hill (2006) es la actitud mental reflejada tanto en la enseñanza como en la administración de la escuela, más que la composición cultural o la ubicación. Sin embargo, como ya se ha señalado, el dominio de varios idiomas se reconoce como una competencia transferible clave en relación con la MI. La lengua se considera una herramienta no solo para debatir determinados temas sino también como estímulo para desarrollar la MI.

Entre las prácticas extendidas, pero menos teorizadas se encuentran las “Several F’s” que se llevan a cabo en los colegios que se perfilan como internacionales. Estas son actividades con palabras en inglés que comienzan con la letra "F" (Flags, Fashion, Food, Festivals, Famous People, Facts, Faces, Folklore, Foreign Trips, Fine Arts, Faiths). De acuerdo con Bunnell et al. (2019) las numerosas F representa los aspectos más visuales y tangibles de la cultura de una escuela.

Un ejemplo que usan los autores para ilustrar cómo funcionan las eFEs, es el uso de la F de *Flag*. Usualmente, se encuentra en la entrada de un colegio internacional banderas izadas de diferentes países como un símbolo de diversidad internacional. Otro ejemplo podría ser la F de *Food*: algunos colegios organizan festivales de comida internacional que involucran a la comunidad educativa para mostrar platos nacionales. Otros centros educativos pueden decorar sus paredes con carteles que presentan los rostros (*faces*) de niños de diversas culturas o de personas famosas, como Nelson Mandela, por ejemplo. Sin embargo, se reconoce que este tipo de prácticas tienden a ser limitadas en su alcance, superficiales y carecen de un significado profundo (Bunnell et al., 2019). El concepto de las eFes en educación se ha cimentado con los aportes de Begler (1998); Walker (2004) citados en Bunnell et al. (2019).

Se podría argumentar que este tipo de actividades carecen de profundidad para fomentar la M al basarse en experiencias superficiales y no favorecen a que el alumnado desarrolle el sentido del otro (Skelton, 2015). Sin embargo, Bunnell et al. (2019) sostienen que las numerosas eFes si fomentan un sentido de comunidad y de legitimidad institucional a la escuela. Estas actividades brindan un espacio para que toda la comunidad escolar se reúna y dialoguen, al mismo tiempo que ofrecen a la escuela la posibilidad de invitar a invitados especiales y aumentar la cobertura mediática local, por ejemplo, un líder local.

A lo largo del año escolar, las "Numerosas F" ponen en exhibición la escuela en acción y brindan la oportunidad para que diversas partes interesadas se involucren en la vida escolar. Por

ejemplo, algunos padres pueden organizar el Festival de Comida anual con la colaboración del Consejo Escolar. En síntesis, “estas actividades representan un conjunto poderoso de procesos que transmiten un fuerte sentido de identidad como organización. Ofrecen a la institución un propósito definido, una identidad clara y una cohesión que, de otro modo, podrían estar ausentes o distantes” (p. 193). A pesar de que en la literatura poco y nada se diserta sobre el impacto de tales actividades, Bunnell et al. (2019) sugieren que tiene un potencial de incidencia que generalmente no es reconocido por la literatura sobre la MI, que, según los autores, tiende a exagerar la complejidad de MI. De hecho, los autores en la misma obra ponen de manifiesto la necesidad de investigar sobre la temática desde un punto de vista de la sociología que considere el impacto de ellas desde la acumulación del capital cultural y simbólico.

En sintonía con lo anterior, Metli y Lane (2020) recomiendan la implementación de estrategias a largo plazo que apoyen el desarrollo de la MI como, por ejemplo, el liderazgo activo para impulsar la planificación escolar, vincular explícitamente los eventos escolares con ideas relacionadas con la MI y fomentar la capacidad crítica y creativa de los estudiantes para planificar y organizar eventos para promover la MI.

Otro reto está relacionado con la evaluación de la MI. De acuerdo con Bunnell et al. (2022), aunque no existe una evaluación o valoración formalmente establecida, se podría argumentar que se evalúa indirectamente a través de la asignatura CAS. Sin embargo, según el IB, la MI debe estar integrada de manera integral y completa en todos los programas del IB. Esto sugiere que el enfoque que promueve el IB con respecto a la MI tiene como objetivo transformar actitudes y moldear el carácter de manera explícita. Swetz (2014) por su parte brinda indicaciones para asegurarse que la MI este implementada efectivamente: (1) Preguntar qué son capaces de hacer el alumnado con MI en vez cuán internacionalmente conscientes son; (2) fomentar reflexiones abiertas y continuas sobre la MI; (3) Lograr que el culturalismo global sea demostrable mediante prácticas curriculares de la escuela.

1.7.5 Tensiones Curriculares

Las identidades culturales del alumnado están influenciadas por los contextos socioculturales e históricos de los países en los que se encuentra determinado colegio con el IB. No obstante, los principios que platean del IB se ven comprometidos cuando los colegios del IB se centran en las demandas del mercado global occidental equipado con determinados conocimientos y habilidades, en lugar de centrarse en desarrollar jóvenes de mente abierta y solidarios. (Poonoosamy, 2016).

En esta línea de pensamiento Haywood (2015) considera preocupante que la MI y la EI tal y como se ofrece en algunos colegios internacionales siguen siendo dominio de la "élite", y esta falta de diversidad no contribuye a que la MI penetre en los sistemas nacionales convencionales. Esta preocupación se hace evidente en la investigación de Chernoff (2022) quién se centró en investigar

la asignatura de Historia del IB y encontró que el plan de estudios se centra en temas eurocéntricos. Además, cuando se enseña Historia sobre otros países y sus respectivos líderes, este contenido se tiende a comparar con Europa y Estados Unidos de América. La autora llega a la conclusión que el enfoque de enseñanza de Historia que propone el IB margina a un grupo de estudiantes, y, por lo tanto, desvirtúa la finalidad de la MI. Aunque Chernoff (2022) reconoce los esfuerzos del IB por reforzar la MI en sus aulas, la autora considera que:

No hay expectativas claras de cómo los educadores deben implementar la MI o cómo el plan de estudios facilita la implementación de la MI. Más allá de la comprensión de los estudiantes de comparar y contrastar líderes y países dominantes, la MI requiere que los educadores implementen la historia social y cultural (p. 134).

Alineándose con la línea de pensamiento de Chernoff (2022) sobre los retos para fomentar la MI en la asignatura de historia, Skelton (2015) aboga por priorizar la MI que aborde un aprendizaje real profundo y oportuno que tenga en cuenta las capacidades en las diferentes edades y etapas de su desarrollo. En vez de la sobrecarga cognitiva y de aquellos planes de estudio diseñados para lograr méritos y demostrar destrezas al manejar la complejidad de determinada asignatura.

Desde un punto de vista similar, (Poonoosamy, 2016) argumenta que, aunque implementar en los planes de estudio lo que se considera equitativo y significativo en el conocimiento globalizado es un complejo reto. No obstante, el autor insta a que se valore adecuadamente el contexto local para que el desarrollo de la MI del alumnado no sea insustancial.

Skelton (2015) reitera la importancia de establecer estructuras que fomente el respeto hacia los demás como un componente esencial de la ética escolar haciendo hincapié en entre todos los miembros de la comunidad escolar: profesorado, alumnado y sus respectivas familias. Asimismo, el autor considera que es necesario ampliar la cultura escolar donde aprecie al otro y su relación con su propia identidad. Y, en este sentido, Poonoosamy (2016) invita a:

una reflexión más profunda y perspicaz sobre los sesgos personales y una apreciación más crítica del valor del conocimiento podrían ayudar a educar a todos los estudiantes ... hacia la comprensión racial y abrazar una visión más unificadora y una implementación localmente significativa de la mentalidad internacional. (p. 506).

1.7.6 La Mentalidad Internacional desde los Lentes del Posthumanismo

La propuesta de Barratt Hacking y Taylor (2020) de reconceptualizar la MI la cual “implica repensar la dualidad mente y cuerpo, las relaciones entre lo no humano y lo humano, la agencia individual, la

ética como capacidad de respuesta y los legados históricos de la materialidad entrelazada” (p. 134). Esta postura post-humana que plantean las autoras es entendida desde un proceso “de "convertirse en relación" y se ilustra a través de cinco proposiciones teóricas mediante lo que Taylor (2018) denomina como “Momentos Materiales”. Antes de desarrollar las 5 proposiciones damos un paso atrás y revisitamos a qué se refiere Taylor (2018) cuando habla de “Momentos Materiales”:

Se refieren a instancias, eventos e interacciones que se encuentran inherentes y se llevan a cabo a través de la materialidad de las relaciones corporales. Son momentos que son materialmente densos y específicos, y están limitados en el tiempo y ubicados espacialmente. Los momentos materiales se "sienten" y registran corporalmente, su instantaneidad es parte del flujo sensorial continuo de la experiencia corporal. (p. 157).

“El proceso de "ser relacional" rechaza las dicotomías entre mente y cuerpo, afirma la unión entre lo no humano y lo humano, habilita la agencia distribuida, promueve una ética de la capacidad de respuesta y se involucra con las implicaciones del pasado y el presente. "Poshumanizar" la mentalidad internacional, a través del concepto de "convertirse en relación", brinda perspectivas más matizadas sobre el privilegio educativo, los Estados-nación, el globalismo y las herencias coloniales perdurables.

- (1) Ser relacional entre lo no humano y lo humano es un enfoque holístico de convertirse, hacer y experimentar que pone de relieve la experiencia corporal y la conexión entre cuerpo y mente.

El proceso de "ser relacional" implica una experiencia completa que no se limita a la mente o al cuerpo por separado. En lugar de separar la mente y el cuerpo, se enfoca en la interconexión y la interacción entre ellos. Esta proposición devela la importancia de la experiencia corporal en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la MI. Esto sugiere que la educación y la formación no deben centrarse únicamente en la mente o en la adquisición de conocimientos, sino que deben abordar la experiencia completa que incluye la conexión entre el cuerpo y la mente, lo humano y lo no humano. Las autoras indican que esta mirada de la MI desafía los estereotipos y modelos paternalistas asociados a la educación “occidental” de. Tradicionalmente, la educación occidental ha tenido una visión eurocéntrica y jerárquica que valora la mente sobre el cuerpo y se ha asociado con modelos de servicio caritativo hacia aquellos considerados "necesitados".

- (2) El ser Relacional entre lo no humano y lo humano reconoce el mundo como un conjunto entrelazado de relaciones mutuamente dependientes.

Barratt Hacking y Taylor (2020) sostienen que la MI, como se entiende hoy día, tiende a favorecer perspectivas centradas en lo humano. Por lo tanto, repensar la MI desde la interacción y las conexiones entre elementos no humanos y humanos desafía las limitaciones y divisiones convencionales. Las autoras argumentan que las fronteras y límites son efectos de la dominación humana y que la MI actual opera bajo la noción de la existencia de tales límites. En este sentido, la proposición 2 sobre el ser relacional podría poner en tensión esta noción, ya que los conjuntos posthumanos emergen sin tener en cuenta las fronteras, pero al mismo tiempo, resaltan dónde, cómo y por qué se erigen estas barreras. La proposición 2 invita a un aprendizaje más rico y éticamente comprometido, que aborde problemas como por ejemplo los humanos privilegiados pasan por alto componentes en las relaciones humanas-no humanas para su propio beneficio. Así pues, la MI puede ser reformulada como un modo más amplio de ser relacional, “atendería en cambio al conjunto de relaciones no humanas-humanas que orienta el aprendizaje hacia el mundo no humano” (Barratt Hacking & Taylor 2020, p. 141).

- (3) Ser relacional entre lo no humano y lo humano presume que la agencia opera a través de ontologías distribuidas y abre entendimientos inter-especies.

Barratt Hacking y Taylor (2020) afirman que “en el pensamiento poshumanista, la agencia para actuar se comparte en todo el mundo socio-material: los humanos, los no humanos, las plantas, los objetos y las cosas tienen capacidades de agencia.” (p. 143). Según Bennett (2010 en Barratt & Taylor, 2020) la intencionalidad humana no es la única fuerza que provoca cambios y propone la idea de la agencia distribuida, que implica la colaboración de fuerzas tanto humanas como no humanas. El poshumanismo, entendido desde la proposición 3, brinda a la MI las herramientas conceptuales y prácticas para alcanzar el cometido de la MI desde el planteamiento de Singh y Qi (2013) que pretende "repensar y reconfigurar lo que la creciente generación de ciudadanos locales/globales necesita ser, decir y hacer en el cambiante orden local/global" (p. viii).

- (4) En la búsqueda de un mundo mejor y más pacífico, la justicia y la ética deberían expandirse para incluir la responsabilidad de respuesta entre lo no humano y lo humano.

Aquí las autoras argumentan que la ética no debe estar centrada en la caridad, sino en la justicia y la capacidad de respuesta. La ética de respuesta implica considerar no solo a los humanos, sino también a la naturaleza y la ecología como partes interconectadas de la

responsabilidad global. El convertirse en relacional desde esta proposición puede equipar la MI mediante pedagogías más receptivas y responsables orientadas a prácticas de justicia social.

- (5) Ser relacional se ocupa de las historias entrelazadas, la conectividad entre lo no humano y lo humano, y la capacidad de respuesta a lo largo del pasado, presente y futuro.

Desde esta proposición, Barratt Hacking y Taylor (2020) destacan el papel de las historias coloniales como eventos que se entrecruzan, memorias y formas de conmemoración. Desde un marco poshumanista, las autoras usan a modo de ejemplo, el papel de la amapola como símbolo que conecta lo no humano y lo humano en la memoria colectiva. La amapola se convierte en un objeto evocador que vincula las historias y memorias de estudiantes de diferentes orígenes, ayudándoles a comprender las complejas interconexiones entre la historia, la nación y la identidad. Por ejemplo, mientras que, para el alumnado de origen de inglés el sentido de la amapola represente los trágicos eventos durante la I Guerra Mundial, para el alumnado de Indonesia tenga un significado relacionado con la Segunda Guerra Mundial y la colonización de su país. Aun así, para ambos estudiantes la amapola es materia y símbolo que remueve profundas afiliaciones. Otro ejemplo que ilustre el planteamiento de las autoras sería abordar el significado del día 11 de septiembre desde la óptica del alumnado catalán, chileno y estadounidense. Por ello, la MI desde la perspectiva poshumanista destaca la importancia de considerar la agencia de la materia vibrante en la educación y cómo los objetos pueden desafiar las perspectivas eurocéntricas y contribuir a la descolonización educativa. La proposición 5 el aboga por una visión más amplia y relacional de la MI a través del enfoque poshumanista y el análisis de objetos simbólicos como la amapola.

La MI desde el Posthumanismo que plantean Barratt Hacking y Taylor (2020) mediante el “ser relacional” redefine su conceptualización desde un sentido de justicia social, ética y capacidad de respuesta. Aquí la MI se aleja de los límites nacionales y propone repensar los espacios relacionales (pasado-presente-futuro) incluyendo a todo lo no humano y lo humano. Esta mirada descentra a lo humano, pone en tensión la educación humanista occidental que se ha anclado tradicionalmente en nuestras cosmovisiones; invita a tener un enfoque más holístico que integra mente, cuerpo corazón y espíritu y; promueve el aprendizaje colectivo e interconectado con el fin de crear un mundo mejor y más pacífico para todos los seres del mundo, no solo los humanos.

CAPÍTULO 2

Fundamentación Metodológica



Elementos clave



**Preguntas y Objetivos
de la Investigación**



**Diseños de la
Investigación**



**“Yo Investigadora”
Subjetividades de la
doctoranda**



**Instrumentos de
Recogida de
Datos**



**Metodología Mixed
Methods**



**Fundamentación
Ética**

Resumen

Este capítulo corresponde a la fundamentación metodológica de la investigación. Comienza con unas reflexiones preliminares sobre la construcción del “Yo Investigadora” en torno a las vivencias y subjetividades de la doctoranda. Acto seguido, se presenta una recapitulación de la finalidad de la investigación con sus objetivos. Luego, expongo el recorrido metodológico aproximándose a aquellos elementos que formaron parte de los bosquejos iniciales del proyecto hasta llegar a la metodología Mixed Methods. Se incluye la descripción de los diseños de investigación e instrumentos de recogida de datos. El capítulo concluye con la fundamentación ética.

2 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

2.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando se da comienzo una investigación, nos aproximamos al objeto de estudio con una previa concepción sobre lo que es el conocimiento (Delgado Alvarez, 2014). Conceptualmente, el conocimiento puede ser vulgar, que se caracteriza porque permite describir determinada realidad que se ha adquirido, y generalmente, se construye mediante experiencias, conversaciones, sensaciones. El conocimiento también puede ser de carácter filosófico. Este tipo de conocimiento se basa en la reflexión sistemática para descubrir y explicar (Latorre et al., 2005). El conocimiento científico es el resultado de la aplicación del método científico que genera de nuevo conocimiento (Anguera & Violant-Holz, 2015) y está en constante cambio incluyendo aquellos conocimientos que parecen perenne (Pérez et al., 2020).

El conocimiento científico posee un carácter convencional que sigue acuerdos por la comunidad científica para producir saberes (Perez et al., 2020). La producción de conocimiento mediante el método científico asiente la actividad investigadora. ¿Qué es investigar? para Latorre et al. (2005) es una “actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, que se concreta en el método científico. Para llegar al conocimiento científico, dicha actividad ha de ser sistemática, controlada, intencional, y orientarse hacia la búsqueda de nuevos saberes con los que enriquece la ciencia” (p. 22). Para Mertens (2014) es una de las muchas formas de conocer o comprender y se diferencia de otras formas de conocimiento porque el ejercicio de investigar está supeditado a un proceso de indagación sistemática diseñado para recopilar, analizar, interpretar y utilizar datos. Conceptualizar la investigación depende del marco teórico del investigador y de la importancia que se le conceda. Creswell (2012) sintetiza la investigación en tres pasos: (1) formular una pregunta; (2) recoger datos para responder la pregunta; (3) presentar una respuesta a la pregunta. De igual manera, Latorre et al. (2005) propone 4 momentos: (1) objetivos; (2) preguntas de investigación; (3) justificación; (4) análisis de la viabilidad.

Desde el ámbito de la educación, Wood y Smith (2018) considera que una investigación prolífica consiste en una investigación sistemática a partir de materiales, fuentes, diferentes contextos e individuos con el fin explorar y comprender determinado fenómeno. El objetivo de la investigación educativa es la de alcanzar nuevos conocimientos útiles teniendo en cuenta que ocasionalmente brinda verdades o leyes absolutas. Por eso, para Eco (2001/1997), cuando se hace una investigación, esta “tiene que decir sobre (...) cosas que todavía no han sido dichas o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas” (p. 44).

En manuales de investigación se presenta el desarrollo de esta como procesos lineales. Por ejemplo, los 3 pasos que sugiere Creswell (2012); o las 4 etapas de Latorre et al. (2005); o esquematizar

la investigación a partir de dos elementos: marco teórico y diseño de la investigación (Anguera & Violant-Holz, 2015). Si bien, es fehaciente que una investigación abarca dichos pasos/momentos/etapas, esto no que los resultados de la investigación aportarán mejoras e incluso hay cabida para aquellos resultados inesperados o hallar escasas evidencias de cambio o mejor, que a menudo, son considerados como “negativos”. De ahí que, no hay que considerar la investigación como un fracaso; todo conocimiento es significativo que incluso podría conducir a nuevas preguntas y a enfoques sobre los que continuar investigando (Wood & Smith, 2018).

La pregunta sobre qué y cómo investigar; si el tema escogido es pertinente, relevante, innovador y ético es un conjunto de interrogantes que el doctorando debería cavilar antes de emprender el viaje. En la obra “Cómo se hace una tesis” escrito por Humberto Eco (2001/1977) nos presenta cuatro recomendaciones:

- (1) Que el tema sea afín a los intereses del doctorando, es decir, que haga parte de sus lecturas, su mundo político y cultural;
- (2) Que las fuentes sean asequibles, al alcance físico del doctorando;
- (3) Que las fuentes sean manejables, al alcance cultural del doctorando;
- (4) Que el cuadro metodológico de la investigación esté al alcance de la experiencia del doctorando.

Si bien esta lista podría ser vista como banal, como lo afirma Eco (2001/1977), es de suma importancia para que el investigador reflexione y revise los argumentos que fundamentan su posición sobre el conocimiento del fenómeno. Pensar sobre nuestra concepción del conocimiento evita ser pensados y no nos desvía basado en otros valores y creencias que quizá no compartimos (Delgado Alvarez, 2014).

En concordancia con lo que se ha discurrido hasta el momento, el preludeo del plan concreto de investigación doctoral se hilvanó a partir de las inquietudes de índole personal como se ha presentado en el capítulo 0 junto con el apartado que corresponde a la introducción (recomendación 1) y de la propia realidad de la doctoranda en términos de asequibilidad y accesibilidad a pesar de las situaciones no anticipadas como la repercusión de la pandemia COVID-19 en el ámbito educativo (recomendación 2); del conocimiento previo/vulgar sobre la temática de interés y la trayectoria profesional de la doctoranda e incluso de aquellas habilidades que facilitan el quehacer de la investigación: a nivel de uso de tecnologías dedicadas a la investigación; de conocimiento de idiomas (recomendación 3); de la experiencia preliminar en torno al saber-hacer del método científico y el deseo de aprender y poner en práctica metodologías a la vanguardia durante el desarrollo de la tesis doctoral (recomendación 4).

2.1.1 Preguntas de Investigación

Así pues, a partir del fenómeno que atañe esta investigación, la MI, se plantea el interrogante de cuál podría ser la contribución de modelos educativos para el fomento de la MI en el alumnado de bachillerato mediante la siguiente pregunta:

¿De qué manera la implementación del programa del Bachillerato Nacional y el programa Diploma inciden en la construcción de la mentalidad internacional en los estudiantes matriculados en centros educativos de Cataluña que ofrecen ambas modalidades?

A partir de la pregunta principal se desprenden un conjunto de preguntas que devienen del conocimiento previo sobre la temática y del interés propio de la investigadora en profundizar en ciertos aspectos relacionados con las modalidades educativas en función al contexto donde se investiga la MI.

- **Sobre el Modelo del IB y del BN en la comunidad autónoma de Cataluña**

¿Cómo se estructura el BN y el PD del IB en Cataluña?

- **Sobre la implementación a nivel de currículo del PD del IB y del BN**

En relación con el centro educativo

¿Cuáles son los lineamientos curriculares de cada programa a nivel de centro educativo y a nivel de aula?

¿Cuáles son las asignaturas y el tipo de evaluación imparten?

¿Cómo se gestiona y se estructura el espacio educativo y el tiempo en relación con el currículo?

¿Qué se prioriza en cada programa en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje?

En relación con los agentes que intervienen en el proceso educativo en los programas

¿Cuáles son las motivaciones y expectativas tiene el estudiante en la elección de optar por un programa u el otro?

¿Qué estrategias de estudio tienen los estudiantes de cada programa?

¿Son vivenciados los principios propuestos en cada programa por cada estudiante durante su proceso formativo, finalización y futuro acceso a la universidad?

¿Cuál es el perfil del profesorado implicado en cada programa?

¿Influye el perfil del profesorado a la hora de implementar los contenidos curriculares?

¿Qué estrategias utiliza el profesorado de cada programa?

- **Sobre la construcción de la MI**

¿Cómo influye cada modelo en el proceso de construcción de la mentalidad del estudiante, y de manera específica de la MI?

¿Cómo influye que el alumnado se encuentre en la etapa de la adolescencia para la construcción de la MI?

¿Influye en la construcción de la MI cuando en el centro educativo confluyen ambos programas?

2.1.2 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar y contrastar cómo el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y el Bachillerato Nacional del Sistema Educativo de España influyen en el desarrollo de la Mentalidad Internacional del alumnado de Bachillerato matriculado en estos programas en centros educativos que ofrecen ambos programas en Cataluña, España.

Objetivos Específicos

- (1) Describir el modelo educativo del Programa del Diploma y del Bachillerato Nacional en Cataluña, España.
- (2) Describir el perfil del alumnado del Programa del Diploma y del Bachillerato Nacional.
- (3) Analizar los modelos de enseñanza que fomentan el desarrollo de la Mentalidad Internacional en el alumnado del Programa Del Diploma y Bachillerato Nacional.
- (4) Identificar el perfil del profesor en función de su quehacer docente, la gestión del aula, la relación con sus estudiantes y con el currículo.
- (5) Establecer los elementos que pueden ser comparados con base al desarrollo de la Mentalidad Internacional.
- (6) Comparar los elementos que pueden influenciar el desarrollo de la Mentalidad Internacional.

2.1.3 El Sentido Interpretativo de la Tesis Doctoral y Subjetividades de la Investigadora

Ese conjunto de inquietudes y sensaciones que he presentado previamente, me llevaron a situarme en el universo interpretativo de la investigación. Las revisiones literarias centradas en diferentes puntos de indagación nos llevaron a la noción de que, si aguzamos la mirada para comprender el fenómeno de estudio desde el sentido cualitativo, entonces se considera que toda investigación es interpretativa: se guía por un conjunto de creencias y sentimientos sobre el mundo y sobre cómo debe entenderse y estudiarse. (Denzin & Lincoln, 2017). Así pues, la investigación cualitativa guió, en forma de brújula, el planteamiento de la investigación junto con la cosmovisión de mi Yo-Investigadora.

La investigación cualitativa pretende penetrar en el universo de los participantes al interpretar el cómo los sujetos interpretan situaciones y qué significados e intenciones les adjudican (Latorre et al., 2005), y desde la voz de Flick (2012; 2018; 2022), el autor sugiere que la investigación cualitativa tiene como cometido el acercarse al mundo exterior para comprender, describir y, en ocasiones, explicar los fenómenos sociales de diferentes maneras:

- Análisis de experiencias de individuos o grupos. Dichas experiencias pueden estar relacionadas con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden abordarse analizando conocimientos, relatos e historias cotidianas.
- Análisis de interacciones y comunicaciones en curso. Puede basarse en la observación o el registro de prácticas de interacción y comunicación y en el análisis de este material.
- Análisis de documentos (textos, imágenes, películas o música) o rastros similares de experiencias o interacciones (Flick, 2018).

Dentro del marco de la educación, Latorre et al. (2005) argumentan que la investigación cualitativa “busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo” (p. 42). Este acuerdo nos remite a una implicación subjetiva que Flick (2012) lo ha expresado desde “las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación” (p. 21).

Desde otro ángulo, la línea de pensamiento de Contreras y Pérez de Lara (2010) vincula la subjetividad con la experiencia del investigador que, según el autor, hace referencia a una forma particular en la miramos a los fenómenos educativos vividos, aquellos que de alguna manera impactan en uno de forma única porque no pasan de largo. Estas vivencias representan una novedad porque tiene un significado singular para quien lo vive y, por lo tanto, según el autor:

Vivencias que no son por tanto una repetición anodina de cosas que no dejan huella, sino que necesitan ser pensadas y entendidas en su novedad, y necesitan un nuevo lenguaje, un nuevo saber para hacerlas presentes en el presente, para que puedan significarnos algo (p. 24).

A pesar de que en la investigación cualitativa se reconoce que la subjetividad es un hecho, y por ello se insta a mantener una posición objetiva tomando medidas necesarias para minimizar su intromisión (Strauss & Corbin, 2002/2016) las subjetividades representan una pausa para pensar en las experiencias durante el viaje metodológico, “que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella” (Contreras & Pérez de Lara, 2010 p. 24) y por ello, mi deseo pergeñar sobre mi viaje metodológico, sobre todo, en aquellas experiencias y reflexiones que tejieron subjetividades, puntos de vista y momentos en los que navegué, anclé y volví a partir a las diferentes formas de pensar que vertebran mi “Yo Investigadora”.

2.1.4 Yo Investigadora

El planteamiento de la pregunta de investigación y los objetivos del proyecto hacen parte del quehacer formal de la investigación como se ha presentado previamente. Este proceso está intrínsecamente conectado con lo que se denominará la introspección del ‘yo-investigadora’. Los siguientes párrafos de este apartado insuflan sobre aquellas sensaciones e inquietudes que surgieron antes y durante la investigación con relación a la pregunta ¿cómo se gravita alrededor del proyecto desde las experiencias del investigador novel?

El tema de investigación fue un azoramiento recurrente desde el inicio de la construcción del proyecto. Para empezar, cuestionaba la relevancia de la MI como un constructo que deviene de la EI y que podría ser visto como un tópico de corte elitista, y en el peor de los casos saturado. Si bien, el concepto de la MI es abanderado por el IB y no por el BN -y puede camuflarse en forma de sinónimo bajo el paraguas del cosmopolitismo- consideraba que ese hecho podría repercutir en la manera como me acercaría a los datos. Es decir, dar prioridad a un programa educativo sobre el otro.

Asimismo, el hecho de tener opiniones de lo que respecta el sentido de lo público y privada en la educación (fui educada en la universidad pública danesa) o la acepción que se le otorga al IB en determinados contextos (el IB implementado en colegios de alto poder adquisitivo). Este desbalance de conocimiento vulgar, pensé yo, supondría un sesgo en la forma empírica de acercarme a la temática de la MI. Al mismo tiempo, consideré yo que mi bagaje académico no repercutiría en la investigación porque, en primer lugar, no soy egresada de ninguno de los dos programas curriculares que atañen a

esta tesis (PD y BN) y, en segundo lugar, mi deseo personal de investigar en Cataluña a pesar de no tener una afiliación de índole personal, pero si académica.

De cara a cuestiones relacionadas con la metodología. Por ejemplo, la ingrátida hipótesis de que al tener más conocimiento previo del IB que del BN en España tendría un impacto en el momento de diseñar los instrumentos. Además, la preocupación de cómo sería la relación con posibles participantes de la investigación por posibles limitantes que podrían surgir por temas relacionados con la comunicación. En síntesis, la constante introspección de cómo se abordaría la relación entre investigadora-participante y el encuentro intercultural que supone este momento. Y, el último aspecto que tiene ver que con el contexto donde se llevaría a cabo la investigación, incidía en el ‘cómo’ se abordaría el sentido de la comparación de la investigación. Voces que criticaron este proyecto hicieron énfasis en el sentido ético en torno a la comparación a considerarse para no caer en vacíos de carácter competitivo, evitar una superflua recogida de los datos y propiciar un enriquecido encuentro intercultural.

La última inquietud tenía que ver con mi relación con la académica. Por un lado, me cuestionaba que tanto podría ser “yo” dentro del marco de una investigación doctoral. Puesto que temía a posibles fricciones con prácticas ortodoxas propias de la metodología e inculcadas en la academia, y el impacto que tendría en la toma de decisiones de mi proyecto. Ya que, es consuetudinario seguir prácticas de investigación establecidas y premeditadas.

Por otro lado, he de destacar el hecho de que la investigación sirvió de ventana abierta para acercarme a otros mundos de indagación. Si bien, hubo lecturas sobre metodologías *queer*, epistemologías de sur (Boaventura de Sousa) Pedagogías Hospitalarias (Violant-Holz) que estimularon procesos creativos para mi tesis, se corría el riesgo de perder el horizonte y, por ende, desfasarse en el plan de trabajo. Aunque mi travesía e incursiones en otras formas de indagación no hacen parte de la finalidad tesis, si han moldeado y nutrido mi “yo investigadora” de hoy.

Para abordar las inquietudes expresadas anteriormente, me aproximé al concepto de la suspensión de juicio de Hurrserl o epoché desde la fenomenología. Este método consiste poner entre paréntesis o bloquear nuestros presupuestos sobre el mundo con el fin de reducir sesgos y prejuicios. Según Zahavi (2019) considera que, aunque la epoché y la reducción trascendental de Husserl son esenciales para la fenomenología en un contexto filosófico, no son relevantes para otro tipo de aplicaciones, más específicamente para la investigación cualitativa. El argumento de Zahavi (2019) para descartar la epoché en una investigación de corte cualitativo radica en que no permite a los investigadores realizar meta-reflexiones metodológicas respecto al fenómeno que se investiga. Muchos de los conceptos que plantea el sentido filosófico fenomenológico del epoché suelen ser malinterpretados en la práctica por ende puede ser contraproducente. De igual manera, Hammersley (2022) señala que poner en práctica la suspensión del juicio sólo dará como resultado que se confíe en lo prejuicios o sesgos de manera subconsciente, y, por lo tanto, podría ser engañoso. Por

consiguiente, Hammersley (2022) sugiere hacer explícitas estas suposiciones, evaluarlas y adoptar un sistema diferente de ideales teóricos sólidos. Sintiendo afinidad con los argumentos de Zahavi (2019) y Hammersley (2022) respecto a la epoché el cual supone un limitante al rol del investigador, procedí a apelar a una estrategia de exteriorización de mis macro-reflexiones que consistió en escribir un diario de campo personal, compartir pensamientos posiblemente sesgados a la tutora de tesis y reafirmarme en la revisión literaria tanto teórica como empírica.

Otro acercamiento fue desde la sociología fue mediante la conceptualización compromiso y distanciamiento que desarrolla Elias (2002, como se cita en Bauman 2013) y en el que Bauman (2013) discurre al afirmar que:

El esfuerzo de la comprensión mutua requiere de un espacio de maniobra que abarca desde el extremo que supone la completa identificación con el otro, hasta el otro extremo: la total separación de él actuando siempre con cautela para no aproximarse en exceso a cualquier de los dos polos. (pp.106-107).

Lo ulterior podría ser interpretado como el acto de reconocer al otro y simultáneamente separarse de él. En el campo de trabajo, esto se traduciría en una dicotomía. Por una parte, consiste en la completa identificación del otro mediante la adquisición, como investigadora de determinados conocimientos sobre los participantes y al contexto al que se circunscriben, y a la vez, posibilitar a los participantes (alumnado y profesorado) a tener cierta proximidad con la investigadora a nivel más personal. Aunque hubiese tenido la intención de establecer algún vínculo con los participantes, la Pandemia del COVID19 obstruyó alguna oportunidad de interacción más allá de los espacios propios de la academia.

Por otra parte, la separación del individuo nos lleva resguardar la distancia con el fin de no poner en riesgo de perder el horizonte. Porque tal como lo proclama Bauman (2013) al ejercer la comprensión mutua desde el sentido de compromiso y distanciamiento es recomendable no irse a los extremos. Si bien, dentro del marco de la educación, Latorre et al. (2005) argumentan que la investigación cualitativa “busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo” (p. 42). Para lograr la comprensión mutua también antecede habría que considerar el bagaje con que los investigadores llegan al campo que incluye, entre otras cosas, “toda la forma de pensar y sentir que el mundo te ha ido inculcando desde el momento en que naciste: los mitos, las narraciones, las piedades, las suposiciones, los valores, las palabras sagradas” (Deresiewicz, 2014 p. 70).

En suma, la construcción de mi yo-investigadora durante el desarrollo de esta tesis uno de los más valiosos aprendizajes ha sido que investigar es un proceso con plasticidad, tiene principio y fin, no es prístino ni mucho menos lineal. Además, no se trata meramente de hacer encajar una idea

dentro de una metodología. Más bien, se trata de captar el sentido de la investigación adentrándose en ella y considerando otros universos de indagación que agreguen dinamismo y contemplen nuestros tiempos. Al final de cuentas, la confección de un proyecto de investigación se hila con las inquietudes, el bagaje de la investigadora, el entorno que le rodea mientras va tejiendo significados como se muestra en la Imagen 1.

Imagen 1 Tejiendo Significados



Nota. Espacio de trabajo de la Doctoranda. Fotografía pertenece al archivo personal de la Doctoranda.

Preludio a los Mixed Methods: Transitando por el Estudio de Caso

El acaecimiento de desarrollar la investigación doctoral con la Metodología de MM surge después de una inmersión en Metodología de Estudio de caso. En un principio, el Estudio de Caso sirvió de punto de partida para situar la MI dentro del universo metodológico (Gerring, 2004; Stake, 2013; Yin, 2018). Una muy concisa significación es otorgada por Yin (2018) al afirmar que el Estudio de Caso es “un método empírico que investiga un fenómeno contemporáneo (el caso) en profundidad y dentro su contexto del mundo real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (p. 64). Lo que denomina Yin (2018) al “caso”, también es posible denominarla unidad de análisis, una instancia, una persona una organización, un lugar (Schwandt & Gates, 2017). Por lo que se visualizó la MI como el fenómeno a investigar, y el IB y BN

como sus unidades de análisis para ser comparadas a partir de equivalencias iniciales (Manzon, 2014; Phillips, 2006). Además, se dibujó llevar a cabo la investigación con el diseño Estudio de caso cerrado múltiple (Yin, 2018).

No obstante, la inicial premisa metodológica tuvo un giro inexorable al considerar que la investigación apuntaba a desarrollarse como una investigación lineal de tipo descriptivo al limitarse al uso de estrategias cualitativas. Es primordial recalcar que la disensión por desarrollar la investigación mediante el estudio de caso parte de los objetivos propios de la investigación que no correspondían con el alcance de la tesis deseado por la investigadora, y no sobre la base de un dictamen desfavorable con relación a las características propias de dicha metodología. De hecho, durante su revisión literaria del Estudio de Caso se revisaron las extendidas críticas entre la comunidad científica que Flyvbjerg (2006) sintetiza en su artículo “Five Misunderstandings about Case-Study Research”, y que desde su experiencia asegura que “si lees este tipo de críticas a una metodología determinada suficientes veces, o si oyes a tus directores de tesis repetirlas, empiezas a creer que pueden ser ciertas” (p. 220).

Las cinco premisas erróneas y simplista en las que desperdiga Flyvbjerg (2006) se centran en el estatus de la metodología de estudio de caso a partir de la teoría, fiabilidad y validez en la comunidad científica. El autor sintetiza las premisas de la siguiente manera:

- (1) Los conocimientos generales y teóricos (independientes del contexto) son más valiosos que los conocimientos concretos y prácticos (dependientes del contexto).
- (2) No se puede generalizar a partir de un caso individual; por lo que el estudio de casos no puede contribuir al desarrollo científico.
- (3) El estudio de casos es más útil para generar hipótesis; es decir, en la primera fase de un proceso de investigación total, mientras que otros métodos son más adecuados para la comprobación de hipótesis y la construcción de teorías.
- (4) El estudio de casos contiene un sesgo hacia la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las nociones preconcebidas del investigador.
- (5) A menudo resulta difícil resumir y desarrollar proposiciones y teorías generales a partir de estudios de casos concretos.

Considerando lo expuesto anteriormente sobre el Estudio de Caso y su pertinencia para la confección de la investigación, se planteó la siguiente pregunta: *¿de qué manera se podría transformar el proyecto sin desmarcarse del sentido cualitativo de la investigación?* La obra “Case Study Research and Applications Design and Methods” de Yin (2018) redirige la mirada hacia la Metodología de Mixed Methods. De acuerdo con el autor, no se precisa del estudio de caso cuando se trata de preguntas complejas de investigación, ya que los Mixed Methods posibilitan la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Así que para potenciar la pesquisa y subsanar la linealidad del primer

planteamiento metodológico se optó por abandonar el Estudio de Caso y embarcarse en la metodología con Mixed Methods sin desmarcarse del sentido interpretativo que ha caracterizado las versiones prístinas de esta investigación.

Consideraciones Bibliográficas Iniciales

La confección bibliográfica del marco teórico del apartado empírico es erguida por la pléyade de autores que han contribuido con sus respectivas obras al desarrollo de los MM. Se cita a Creswell que junto con su discípula Plano Clark han logrado posicionar dicha Metodología en el mundo científico con su obra “Designing and Conducting Mixed Methods Research” (Creswell & Plano Clark, 2018). También se acude a los libros “Mixed Methods in Social Inquiry” (Greene, 2007); “Mixed Methods Research: A Guide to the Field” de Plano Clark & Ivankova (2016) el manual “SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research” de Tashakkori & Teddlie (2010) y “The Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research” (Hitchcock & Onwuegbuzie, 2022). En cuanto, al análisis de datos, se tiene como base el compilado de estrategias que proponen Onwuegbuzie y Johnson (2021) en “The Routledge Reviewer’s Guide to Mixed Methods Analysis”. Asimismo, se recurre a las contribuciones de Anguera (1985) en conjunto con otros autores (Anguera, Portell, et al., 2018) quienes desarrollan aspectos empíricos de la MM respecto a la metodología observacional y avances en la integración de datos. Sin dejar de lado las publicaciones de otros investigadores en revistas especializadas e indexadas: Journal Mixed Methods Research; Quality & Quantity.

Durante la revisión bibliográfica no pasó inadvertido el apogeo de la Metodología con MM especialmente, en los campos de la educación, psicología y medicina. Tampoco, pasó desapercibida la variedad terminológica en la literatura pese a su popularidad y difusión (Anguera & Hernández-Mendo, 2016). Se encontró, por ejemplo, que a la metodología MM se le otorgan los nombres de Third Research Paradigm; Third Methodological Movement; Mixed Methodology, quantitative AND qualitative (AND como operador booleano) (Creswell & Plano Clark, 2017). Y cierta confusión entre el Multimétodo y los MM. La diferencia entre los MM y el Multi-método radica en que el multimétodo emplea instrumentos cualitativos y cuantitativos sin especificar cómo se configuran (Mark, 2015), mientras que los MM contienen componentes cualitativos y cuantitativos que deben integrarse para garantizar la mezcla de la información que aporta (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Sánchez-Algarra, et al., 2018). Finalmente, es preciso aclarar que, con el fin de evitar un sesgo metodológico, se emplea el término en inglés Mixed Methods durante toda la tesis doctoral y evitamos las traducciones que se encuentran disponibles en castellano como Metodología Mixta o enfoque de Métodos Mixtos.

2.2 METODOLOGÍA MIXED METHODS

Para dilucidar sobre la conceptualización de la Metodología de MM, su aplicación y relevancia este trabajo, empezaremos con una breve definición de la investigación cuantitativa y cualitativa para demarcar su diferenciación. Luego, se da cuenta de aspectos históricos relacionados con el paradigma cuantitativo y cualitativo para comprender el surgimiento de los MM y de los avances y discusiones en torno otras posturas que indagación que circundan los MM y de los que se ausulta en la actualidad.

La investigación con enfoque cuantitativo o positivista tiene la finalidad de examinar las relaciones entre variables mediante la recopilación y el análisis de datos numéricos expresados en cifras o puntuaciones (Plano Clark & Ivankova, 2016). Este enfoque se desarrolló bajo los principios del positivismo cuyos principales postulados, formulados de un modo muy general, propugnan que (1) La realidad social es única y observable (2) responde a regularidades o leyes universales (3) se puede alcanzar su conocimiento con la experimentación (Deldago Alvarez, 2014). Mientras que, la investigación cualitativa también llamada constructivista o interpretativa, como se ha presentado en otro apartado en este capítulo (Flick, 2012; Latorre et al., 2005; Yin, 2018), se centra en explorar las experiencias de los individuos con un fenómeno mediante la recopilación y el análisis de datos narrativos o textuales expresados en palabras e imágenes (Plano Clark & Ivankova, 2016).

Ahora bien, teniendo presente la naturaleza de las vertientes cuantitativa y cualitativa podemos desarrollar a profundidad el surgimiento de los MM, y es que en las décadas de los 80 surge una fuerte contienda, que como describe Anguera et al. (2014), concurrió durante “décadas al planear una alternancia pendular entre las dos opciones metodológicas, la cualitativa y la cuantitativa” (p. 123) acuñada como la “Guerra de los Paradigmas” (Gage, 1989 como se cita en D. Morgan, 2022).

En el trabajo de Anguera (1985) “Posibilidad de la metodología cualitativa VS. cuantitativa” ilustra detalladamente las bases de dicha confrontación poniendo de relieve las posturas de los partidarios y retractores siendo la autora una férrea defensora de la apertura a complementariedad al argumentar que

La dicotomización es mala por naturaleza en Ciencias Humanas, y el reto real es adaptar sin perjuicios los métodos de investigación al problema del rendimiento académico. De aquí la búsqueda de su complementariedad tarea por otra parte ardua si partimos de la escisión que siempre ha existo, pero posible de inmediato nivel de método lógico, y esperamos que en un futuro inmediato a nivel epistemológico/paradigmático. En el debate entre las metodologías cualitativas y cuantitativas no hay, pues, ningún perdedor, y si un solo ganador: la voluntad de acercamiento que ya ha empezado a producir algunos frutos. (Anguera, 1985 p. 140).

Según D. Morgan (2022), la pugna metodológica entre la postura cuantitativa (positivista) y la cualitativa (constructivista) a nivel ontológico plantea un conflicto entre la creencia positivista de que existe una realidad única y externa y la creencia constructivista de que los seres humanos crean sus propias realidades” (p. 286) y, en el plano epistemológico, “el conflicto es entre la creencia positivista en la posibilidad de una verdad objetiva y la creencia constructivista de que todo conocimiento es el resultado de procesos subjetivos” (p. 286). Dicha polarización entre el positivismo y el constructivismo conllevó al nacimiento de otra opción de complementariedad en forma de movimiento intelectual centrado denominado investigación con MM (Anguera et al., 2014), donde los investigadores cuantitativos reconocen que los datos cualitativos pueden desempeñar un papel importante en la investigación cuantitativa y, los investigadores cualitativos, a su vez, son conscientes de que al informar sólo de las opiniones de unos pocos participantes no posibilita la generalización de resultados. (Creswell & Clark, 2017; Johnson et al., 2007). Así pues, estos avances lograron concretar la complementariedad entre las corrientes cuantitativa y cualitativa de la investigación que se llevan a cabo mediante diseños propios de los MM. (Anguera & Hernandez-Mendo, 2016).

Ahora bien, D. Morgan (2022) hay que aclarar que el sentido de paradigma de los MM se desarrolla en dos momentos históricos, como se ha mencionado previamente, el primer momento acaece durante la Guerra de los Paradigmas. El segundo momento brota ya cuando los MM se han consolidado en la comunidad científica y en los que en la actualidad se sigue debatiendo. Se trata de 4 paradigmas dentro del universo de los MM.

Pluralismo Dialecto

Según Johnson et al. (2017) pluralismo hace referencia a la aceptación de la diferencia en todos los ámbitos de la investigación, y la palabra dialéctico presenta el proceso operativo que es a la vez dialéctico y dialógico. El cometido de este paradigma es el reunir a conjuntos de investigadores y partes interesadas que tengan visiones del mundo y valores diferentes, escuchar las diferencias de cada uno y aportar una variedad de perspectivas al proyecto de investigación general (D. Morgan, 2022). En palabras de Greene (2007) consiste en “invitar a múltiples modelos mentales al mismo espacio de investigación con el fin de mantener una conversación respetuosa, dialogar y aprender unos de otros, para generar colectivamente una mejor comprensión de los fenómenos que se están estudiando” (p. 13). En suma, este paradigma acoge múltiples paradigmas y metodologías y los involucra en un diálogo respetuoso.

Transformativo-Emancipador

El objetivo primordial de dicho paradigma es trabajar con los participantes en la investigación para lograr mejoras en sus vidas. Este enfoque se centra en las necesidades de las comunidades marginadas y privadas de derechos dentro de una sociedad, lo que requiere un énfasis en cómo funcionan el poder y los privilegios en dicha sociedad estudiada (D. Morgan, 2022). De acuerdo con la principal exponente del paradigma transformativo, Mertens (2022), considera la realidad como multifacética y reflejo de las posiciones de poder siendo el rol del investigador esencial para lograrlo, porque si los investigadores se sitúan como defensores en su trabajo, entonces se aumentará la probabilidad de que la investigación contribuya a los propósitos transformadores. Mertens (2022) aclara que defender la justicia social y los derechos humanos no significa que el investigador llegue a conclusiones sin datos, sino que la investigación se lleva a cabo de forma que se aborden conscientemente las barreras sociales que han favorecido la continuación de un statu quo opresivo.

Realismo Crítico

El realismo Crítico contribuye al diálogo y ayuda a resolver algunos de los problemas creados por otras perspectivas. De acuerdo con los autores en la misma obra, no sólo las perspectivas de los individuos y sus situaciones son fenómenos reales, sino que son fenómenos separados que interactúan causalmente entre sí. Así pues, una perspectiva realista puede proporcionar un marco para comprender mejor la relación entre las perspectivas de los individuos y sus situaciones reales (J. A. Maxwell & Mittapalli, 2010). En síntesis, este paradigma considera que todas nuestras observaciones están influenciadas por nuestra historia, nuestras creencias previas y nuestras creencias personales, de modo que todas las afirmaciones sobre la naturaleza de la realidad son subjetivas y construidas y se alejan de la objetividad. Sin embargo, esta subjetividad inevitable no significa que la investigación sea inútil, porque la afirmación de que existe una realidad última crea la posibilidad de hacer afirmaciones basadas en pruebas sobre la idoneidad de los resultados de la investigación (Campbell, 1986 en D. Morgan, 2022).

Pragmatismo

Este paradigma prioriza el papel de las preguntas de investigación en la orientación de los diseños de investigación, en lugar de asociarse con una tradición metodológica particular. Las decisiones metodológicas de los investigadores desde la perspectiva de los MM están pensadas desde un enfoque ecléctico, es decir, una visión orientada hacia “lo que funciona” (Staller & Chen 2022). El Pragmatismo, es ampliamente discutido en la literatura sobre los MM. Su popularidad se debe, según

D Morgan, (2022) a su forma de rechazar cuestiones metafísicas relacionadas con la naturaleza de la realidad y la verdad logrando romper con la confrontación entre paradigmas que dividieron a los investigadores positivistas y constructivistas. De acuerdo con el autor en la misma obra, el pragmatismo ejerce una atracción especial sobre los investigadores de MM porque trata los métodos como herramientas que deben utilizarse al servicio de fines explícitos facilitando su integración. Staller y Chen (2022) refieren su preocupación sobre este paradigma argumentando que este considera que las diferentes metodologías se encuentran a un mismo nivel. Por lo que esto podría suponer la devaluación de ciertas formas de conocimiento al no darse cuenta del privilegio de tener diferencias entre orientaciones epistemológicas y metodología. Y, por ende, podría ser equívoco pensar que las preguntas de investigación no están influenciadas por la formación epistemológica y metodológica del investigador.

Críticos de los MM como Denzin y Lincoln (2017) argumentan, que la metodología de MM entendido desde el paradigma pragmático desprende un sesgo postpositivista, ya que asume un bilingüismo metodológico y no invita a un debate filosófico. Flick (2018) por su parte, afirma que los MM es una combinación pragmática de dos tipos de métodos, donde son vistos de forma cerrada de paradigmas, se ignoran las diferencias teóricas, epistemológicas y metodológicas entre la investigación cualitativa y cuantitativa.

El cuanto al uso de paradigmas como marcos filosóficos que delinean supuestos sobre la ética, la realidad, el conocimiento y la investigación sistemática ayuda a aclarar la base de los desacuerdos entre los miembros de la comunidad de investigación con MM. El hecho de posicionar en una postura paradigmática no significa que es correcta y las demás posturas sean erróneas. Por eso, el hecho de que se debata constantemente sobre el estado de la cuestión del paradigma amplía la comprensión del valor y los retos asociados a la investigación con MM (Mertens, 2012).

De igual manera, Johnson et al. (2007) sugieren que las investigaciones con MM posibilitan tener un tipo de dominancia. Por ejemplo, una investigación puede comportar una dominancia cualitativa o dominancia cuantitativa o sin dominancia alguna que se denomina de tipo *equal-status*. De ahí, que algunos investigadores suelen posicionarse en determinado paradigma y a la vez, apoyarse en otros modelos mentales como lo propone Greene (2007).

Dominancia Cualitativa (CUAL+cuan)

Se trata de la investigación con MM en la que el investigador adapto una postura de la tradición cualitativa durante el proceso de investigación en general y al proceso de análisis en particular. Por ejemplo, constructivista, postestructuralista o participativa, Y a la vez, el investigador reconoce que la adición o inclusión de datos y enfoques cuantitativos favorece la investigación o posibilita abordar de mejor manera la pregunta de investigación (Hitchcok & Onwuegbuzie, 2020; Johnson et al., 2007).

Dominancia Cuantitativa (CUAN+cual)

Es aquella investigación en la que el investigador se posiciona en la indagación cuantitativa y postpositivista del proceso de investigación, al tiempo que reconoce que la inclusión de la indagación cualitativa puede beneficiar el proyector de investigación (Johnson et al., 2007).

Igualdad de Estatus (Equal Status)

Aquí, el investigador toma como punto de partida la lógica y la filosofía de la investigación con MM consideran que los datos y enfoques tanto cualitativos como cuantitativos aportarán nuevas perspectivas a la investigación (Johnson et al., 2007).

Por ello, se ha de resaltar que el interés de la presente investigación doctoral no reside en una discusión sobre la dicotomía entre el paradigma positivista y postpositivista (J. A. Maxwell, 2019) sino que se apoya en un “modelo mental” (Greene, 2007), donde hay cabida a múltiples formas de pensamiento tipos realidades deber ser consideradas e interrelacionadas (Johnson & Gray, 2015) en un mismo espacio de indagación e invitan al diálogo y al respeto (Greene 2007). Aunque en esta tesis se incorpora la investigación cuantitativa como una forma de pensamiento lejano a la cosmovisión de la investigadora, se destacan sus virtudes como una forma de potenciar la investigación. Se reitera que la investigación se orienta desde el paradigma interpretativo, y a su vez se fortalece por la investigación cuantitativa, es decir, la investigación se estructura en la dominancia cualitativa de los MM y se apoya en los elementos positivistas.

2.2.1 Laboratorio de Definiciones

Mertens (2022) asegura que en la gran variedad de definiciones que la literatura metodológica aporta, la mayoría coincide asiduamente con el hecho de que los autores definen los MM como el uso de métodos cuantitativos y cualitativos y la integración de dichos métodos en algún momento del estudio de investigación. A continuación, se presenta conjunto de las definiciones (véase la Tabla 14) más preponderantes en orden cronológico, el cual nos permite advertir la evolución del concepto durante los últimos 40 años.

Tabla 14 *Definiciones de los Mixed Methods*

Autor(a)	Definición
Green et al. (1989)	“We defined <i>mixed-method</i> designs as those that include at least one quantitative method (designed to collect numbers) and one qualitative

	method (designed to collect words), where neither type of method is inherently linked to any particular inquiry paradigm” (p. 256)
Tashakkori y Teddie (2003)	“Mixed methods research has evolved to the point where it is a separate methodological orientation with its own worldview, vocabulary and techniques” (p. x)
Johnson y Onwuegbuzie (2004)	“Mixed methods research is formally defined here as the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study” (p. 17)
Johnson et al. (2007)	“Mixed Methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration” (p. 123).
Greene (2007)	“A mixed methods way of thinking involves an openness to multiple ways of seeing and hearing, multiple ways of making sense of the social world, and multiple standpoints on what is important and to be valued and cherished” (p. xii)
Teddie y Tashakkori (2010)	“research designs using qualitative and quantitative data collection and analysis techniques in either parallel or sequential phases.” (p. 11).
Plano Clark y Ivankova (2016)	Proceso de investigación cuando los investigadores integran métodos cuantitativos de recogida y análisis de datos y métodos cualitativos de recogida y análisis de datos.
Creswell y Creswell (2018)	“enfoque de la investigación que implica la recogida de datos cuantitativos y cualitativos, la integración de ambas formas de datos y el uso de distintos diseños que pueden incluir supuestos filosóficos y marcos teóricos” (p. 4).
Schoonenboom (2023)	“We could start by defining a mixed methods study as a study in which both qualitative and quantitative data are used. This definition includes Mixed methods studies without quantitative data collection, because we can obtain quantitative data by transforming qualitative data. Thus, we could call a study that includes quantitative and qualitative data a mixed methods study. This does not mean, however, that we should do so. Rather than identifying a study as a whole as a qualitative, quantitative, or mixed methods study, I have shown the importance of identifying the transformation and integration processes within the study.” (Sección 7. Implications for Mixed Methods Practice, párr. 7).

Nota. Elaboración propia a partir del conjunto de autores citados en la tabla. Se mantiene en inglés para preservar el sentido de la definición.

El surgimiento de los MM data de finales del siglo XX después de que parecía inconcebible lograr: avanzar hacia la complementariedad entre las vertientes cualitativas y cuantitativas (Anguera y

Hernández-Mendo, 2016) como se denota en las primeras definiciones. Aquí los autores se centran en la complementariedad y/o combinación de los datos cualitativos y cuantitativos (Cresswell & Plano Clark, 2017). Años más tarde, el desarrollo de los MM pone en el escenario “la integración” en MM, que según Hitchcock y Onwuegbuzie (2022), aparece el término entre los documentos indexados en Scopus publicados entre 1960 siendo, al parecer Bazeley (2002, en Hitcock & Onwuegbuzie, 2022), la primera autora que utilizó el término “*integrado*” o alguna de sus variantes (por ejemplo, “*integra*”, “*integra*”, “*integra*”) cuando explicaba el análisis integrados de datos cualitativos y cuantitativo mediante el programa de análisis cualitativo Nvivo. Asimismo, se destacan los aportes de Bryman (2006), Teddlie y Tashakkorti (2010) y Bazeley (2012) para sistematizar el proceso de integración. En la actualidad, se habla del gran abanico de posibilidades para llevar a cabo el análisis de datos mediante la transformación de datos (Onwuegbuzie & Johnson, 2021) y otros avances relevantes en la materia como sintetiza el trabajo de Poth et al. (2022) (véase la Tabla 15).

Extendiéndonos en la definición que propone Plano Clark y Ivankova (2016) quienes abordan el papel del contexto en una investigación porque, de acuerdo los autores, es un elemento decisivo en los MM que puede ser entendido como las circunstancias, creencias, antecedentes, entorno, marco, ambiente, relaciones y comunidades, que hacen parte del quehacer de la investigación con MM. Dichos elementos que configuran el contexto no son elementos aislados sino que interactúan entre sí e influyen conjuntamente en la variedad de perspectivas que se encuentran dentro de las consideraciones metodológicas y determinan la manera en qué y cómo se decide sobre el proceso de investigación con MM.

Ahora bien, para poner este apartado en perspectiva y entender la relevancia de los MM, consideremos la siguiente afirmación: “Quantitative analysis calculates the mean. Qualitative analysis calculates meaning” (Saldaña, 2021 p.13). Pero *¿cuál sería el alcance de integrar estas dos formas de análisis?* Esta es una de las preguntas que, según Anguera y Hernández-Mendo (2016), muchos investigadores conscientes o no les ha urgido preguntarse. Al ser capaces de comprender el valor de los MM podría justificar aún más el uso de MM en diversos campos. Esto, además, ayudaría a comprender la percepción y el valor atribuidos a la investigación con MM y contribuir a la expansión de áreas como como los tipos de diseño y temas específicos de los MM (McKim, 2021).

Las justificaciones por lo que un investigador podría apoyarse en la investigación de MM, según Anguera y Hernández-Mendo (2016) junto con Creswell y Clark (2017) podrían devenir de la necesidad de:

- Dar más sentido a los resultados numéricos.
- Mejorar un estudio experimental con un método cualitativo.
- Llevar a cabo una preliminar antes de la aplicación de instrumentos a gran escala.
- Diversificar la comprensión de un caso a partir de múltiples puntos de datos.

- Describir y comparar distinta información.
- Explicar resultados iniciales.
- Desarrollar, aplicar y evaluar un programa.
- Posibilitar las publicaciones adicionales de un estudio.

Todas estas premisas podrían estar basadas en que los métodos cualitativos y cuantitativos tienen sus distintas fortalezas y debilidades y que, cuando se usan solos, ninguno explica suficientemente la complejidad de este mundo (Anguera & Hernandez-Mendo, 2016). Pero retomando y respondiendo a la pregunta previa sobre alcance de la integración, se podría decir que se obtiene una poderosa forma de indagación que faculta al investigador plantearse preguntas de investigación más complicadas, y recopilar datos más ricos y sólidos que si usara un solo tipo de método. Ya sea de corte cualitativo o cuantitativo (Creswell & Creswell 2018; Harwell, 2011). Además, brinda la “oportunidad de compensar los puntos débiles inherentes a los métodos, capitalizar los puntos fuertes inherentes a los métodos y compensar los sesgos inevitables de los métodos.” (Greene, 2007, p. xiii).

Tabla 15 *Cronología de los avances más destacados en la Investigación con MM*

Autor(a)	Contribución a los MM
Hall y Howard (2008)	Combinaron consideraciones tipológicas y de diseño de sistemas, proporcionando orientaciones prácticas para integrar la estructura y la flexibilidad en el diseño de la investigación con MM.
Bergman (2011)	Destacó los problemas de los equipos que no consiguen ponerse de acuerdo sobre las características clave del diseño y las limitaciones de un planteamiento de diseño basado en tipologías.
Guest (2013)	Abogó por un planteamiento simplificado que redujera las dimensiones del diseño únicamente al momento y la finalidad de la integración de datos, haciendo hincapié en la flexibilidad y la adaptación.
Hesse-Biber y Johnson (2013)	Hizo énfasis en la importancia de la pregunta de investigación y del trabajo en equipo interdisciplinar para avanzar en las prácticas de diseño de investigación MM.
Kallemeyn et al. (2020)	Introdujo la aplicación de la teoría de la complejidad en el diseño de la investigación MM, suscitando nuevos debates y aplicaciones.

Nota. Elaboración propia a partir del manuscrito de Poth et al. (2022).

2.2.2 Integración en Mixed Methods

Siendo la integración un concepto clave para la comprensión del sentido de la metodología con MM, se auscultará sobre su significado e implicaciones en este apartado, porque según Collins (2022), la integración es el último ejemplo de una representación mental del *mixing* y una metáfora más reciente para encapsular el proceso del *mixing*. Se encuentra, por ejemplo, que integración, es “la óptima mezcla, combinación, fusión, amalgama, incorporación, unión, enlace, fusión, consolidación o unificación óptimas de enfoques, metodologías, filosofías, métodos, técnicas, conceptos, lenguaje, modos, disciplinas, campos y/o equipos de investigación en un mismo estudio” (Hitchcock & Onwuegbuzie, 2022 p. 49).

Esta pluralidad de términos sinónimos que hacen referencia a la integración parece tener fundamentos ligeramente imprecisos. El uso diverso de estos términos se observa tanto en los debates metodológicos sobre la investigación con MM como en las descripciones de métodos de los estudios empíricos. La traducción de estos términos a otros idiomas también pone de manifiesto dificultades, ya que en el inglés ni siquiera se encuentran diferenciados estos conceptos, por lo que es difícil encontrar equivalentes descriptivos en otros idiomas. Lo anterior conlleva a diferencias e imprecisiones haciendo que el sentido del término se pierda fácilmente en el momento de su traducción (Åkerblad et al., 2021).

A principios del año 2000, Bryman (2006) señalaba el crecimiento de enfoques más formalizados en cuanto a la proliferación de tipologías de integración. Los autores Åkerblad et al. (2021) a partir de los trabajos de Moran-Ellis et al. (2006) y de Cronin et al. (2008) recopilan en el artículo “Integrative Strategies in Mixed Methods Research” 3 formas de integración que se presentan a continuación.

- Integración de Métodos: consiste en combinar distintos métodos y mezclarlos si es necesario. Un ejemplo de este tipo de integración sería convertir datos textuales en forma numérica y analizarlos con métodos cuantitativos.
- Integración Analítica: se centra en realizar análisis utilizando métodos distintos, pero con la intención de completar el mismo objetivo. Por ejemplo, cuando se emplea el método “following a thread” es considerado una integración analítica. Aunque los diferentes tipos de datos se analizan utilizando los métodos específicos para ellos, la intención es utilizar todos los conjuntos de datos y análisis para completar el mismo objetivo (Moran-Ellis et al., 2006 en Åkerblad et al., 2021).
- Integración Teórica: se basa en un marco teórico que une diferentes conjuntos de datos y métodos de análisis a través de él. A pesar de que, los distintos tipos de datos, los métodos aplicados y el análisis realizado se basan en el marco teórico, los distintos materiales pueden

tratarse por separado, pero están unidos por la misma perspectiva meta-teórica. En la integración teórica, los distintos conjuntos de datos y métodos de análisis pueden permanecer separados entre sí, pero lo fundamental vendría siendo el marco conceptual (Moran-Ellis et al., 2006 en Åkerblad et al., 2021).

Estos avances conllevaron a una de las primeras fórmulas para sintetizar el significado de integración en MM, denominada el “*Integration Challenge* ($1 + 1 = 3$)” (Fetters & Freshwater, 2015 p. 115). El reto que plantea la formula se visualiza de la siguiente manera:

La integración se describe cualitativamente como la producción de algo nuevo que tiene más valor que la suma de las partes. Y lo que cuantitativamente se indica, en el título, que $1+1=3$, significa que cualitativo+cuantitativo es más que la suma de ambos (Anguera & Hernandez-Mendo, 2016, p. 18).

Onwuegbuzie y Hitchcock (2019, en Hitchcock & Onwuegbuzie, 2022) arremeten contra la formula $1+1=3$ al argumentar que cosifica la dicotomía entre la investigación de MM, la cual implica la mezcla entre paradigmas y la investigación de métodos múltiples (es decir, multimétodo), que requiera la mezcla dentro de un paradigma (es decir, la mezcla dentro de una tradición). Debido a esta cosificación, en el contexto del proceso completo de investigación con MM, este enfoque $1 + 1 = 3$ sólo proporciona una integración parcial, concretamente, niveles más bajos de integración, con lo que la integración sólo avanza de forma parcial y por ello, el reto metodológico sería lograr de vencer la fórmula reto $1+1=3$ porque no se trata de ver los resultados por separado (Anguera & Hernandez-Mendo, 2016).

Lo anterior se asienta en la noción de si la investigación es de orientación nominal se le adjudica un sentido cuantitativo. Mientras que si el dato comporta una orientación categórica se percibe como un dato cualitativo, y es justamente esta es una cuestión conflictual de la investigación con MM, ya que al percibir el dato de forma cuantitativa o cualitativa limita el cubrimiento y avances de la integración (Åkerblad et al., 2022). Sin embargo, Schoonenboom (2023) expresa su desacuerdo la premisa de que los datos para ser totalmente integrados deben ser visualizados de una sola forma para derribar el reto dicotómico y argumenta que:

Los datos cualitativos y cuantitativos son fundamentalmente diferentes, y esta diferencia no tiene que ver con las palabras y los números, sino con la condensación y la estructura. Como los datos cualitativos se analizan con métodos cualitativos y los cuantitativos con métodos cuantitativos, no se puede analizar un tipo de datos con el otro tipo de método. (Sección 1. Introduction, párr. 4).

En aras a la afirmación de que hay que proponer nuevas vías que hagan posible obtener resultados satisfactorios de la integración” (Anguera y Hernandez-Mendo, 2016 p. 18) en cuanto al problema que plantea la percepción dicotómica que se tiene sobre la naturaleza de los datos, surge una nueva fórmula denominada “full integration challenge $1 + 1 = 1$ ” desarrollada por Onwuegbuzie et al. (2018, en Anguera et al., 2020) y refinada por Onwuegbuzie y Hitchcock (2019 en Hitchcock & Onwuegbuzie, 2022), la cual representa la integración total de la vertiente cualitativa y cuantitativa durante todas las etapas del proceso de investigación con MM (Hitchcock & Onwuegbuzie, 2022) que se puede lograr a partir del planteamiento Bayesiano. De ahí, el acrónimo FIBT (Fully Integrated Bayesian Thinking). Los autores Hitchcock y Onwuegbuzie (2022) expresan que la formula puede ser vista como un complemento mas no una sustitución a la fórmula $1 + 1 = 3$ y agregan que:

La dicotomía cuantitativo-cualitativo se sustituye por continuos que facilitan esta integración plena. La diferencia en el grado de integración entre un enfoque de integración $1 + 1 = 3$ y un enfoque de integración $1 + 1 = 1$ es análoga a la diferencia entre mezclar e integrar” (p. 1842).

Aunque Hitchcock y Onwuegbuzie (2022) insisten en el hecho de que la fórmula de integración total $1 + 1 = 2$ va más allá de la integración de los datos, Schoonenboom (2023) tiene sus reservas frente a dicha afirmación y arremete contra la formula insistiendo en que:

Debe ser reescrita por tres razones: es imposible realizar un análisis cuantitativo de datos cualitativos, es imposible realizar un análisis cualitativo de datos cuantitativos, y el análisis conjunto de datos cualitativos y cuantitativos es un análisis mixto, que difiere fundamentalmente de los métodos cualitativo y cuantitativo de análisis de datos. Además, las posibles funciones de los datos cuantitativos y cualitativos en la investigación con métodos mixtos son diferentes. En el análisis cuantitativo, por sofisticado que sea, todos los efectos y patrones que descubrimos están necesariamente ligados a las variables existentes y sus valores; son todo lo que tenemos. Por el contrario, el análisis cualitativo puede utilizarse para descubrir nuevas características ocultas en los datos cualitativos. (sección 7. Implications for Mixed Methods Practice, párr. 5).

2.2.3 Vías de Integración de los Elementos Cualitativos y Cuantitativos

A principios del año 2000, Bryman (2006) señalaba la necesidad de formalizar diferentes tipologías de integración. Su investigación puso de relieve los diseños más usados en aquel momento desde el sentido de la investigación multiestratégica más no desde una tipología propia o formalizada de integración. Lo que explicaría por qué no siempre los estudios especifican las razones para llevar a

cabo una integración. Por lo tanto, Bryman (2006) resaltaba lo valioso de examinar, justificar en la investigación tanto las razones que se aducen para combinar la investigación cuantitativa y cualitativa como la forma en que se combinan en la práctica. Una sucinta justificación es dada por Bazeley (2012) al afirmar que:

el comportamiento requiere una combinación de empirismo e interpretación, y puede afirmarse que tanto los enfoques cuantitativos como los cualitativos, los componentes, los datos y/o las estrategias de análisis son necesarios para comprender adecuadamente el comportamiento humano, ya sea individual, grupal o social (p. 815).

La integración de la metodología de MM puede producirse mediante la integración de componentes de datos separados, el uso de una forma de datos para informar el análisis de otra y la integración de múltiples fuentes de datos durante el proceso de análisis (Bazeley, 2012). Desde el anterior discernimiento, Creswell y Plano Clark (2011) denotan 3 vías de integración de datos:

Merging (mezclar, converger)

Cuando se mezcla en un estudio formas de obtención de datos que son de naturaleza cualitativa, por ejemplo, un registro de observación con otros considerados de naturaleza cuantitativa, como, por ejemplo, los resultados de un test (Anguera et al., 2014). Esta forma de integración es ampliamente empleada en el diseño convergente de MM (Creswell & Plano Clark, 2017).

Datos Cualitativo → Resultados ← Datos cuantitativos

Connecting (conectar)

Es cuando se tiene datos de un tipo, ya sea cualitativo o cuantitativo, pero que después se podrá llevar a cabo diferentes transformaciones y tratarlos como si fueran de otro tipo. (Anguera et al., 2020). Estas transformaciones reciben el nombre cuantitativización y cualitativización.

La **cuantitativización** (Quantitizing) “consiste en asignar valores numéricos a datos concebidos como no numéricos” (Anguera et al., 2014 p. 125), dicho de otra manera, se trata de transformar los datos cualitativos en cuantitativos. El proceso de cuantitativización puede clasificarse en (1) cuantificación descriptiva; (2) cuantificación exploratoria; (3) cuantificación basada en la medición o cuantificación inferencial (Onwuegbuzie & Hitchcock, 2020). Este proceso no es innovador, muchos investigadores han transformado datos sin pensar en ello

como MM al por ejemplo transformar en un código numérico, los pensamientos o experiencias de un participante que está siendo entrevistado (Bazeley, 2012).

Datos Cualitativos → Datos Cualitativos → Resultados

Proceso de cuantitativización

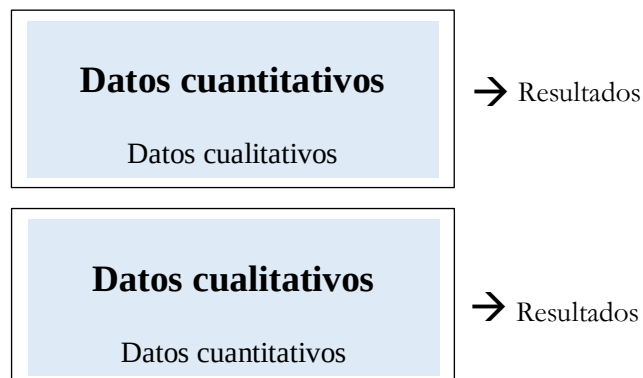
La **Cualitativización** (qualitizing) consiste en transformar los datos cuantitativos en datos cualitativos. Los datos pueden proceder directamente de datos cuantitativos, o de datos cualitativos convertidos a forma numérica (es decir, cuantitativizados), o de ambas formas. La Cualitativización agrupa 5 elementos clave (1) puede derivarse no sólo de los datos cuantitativos, sino también de los cualitativos (2) puede implicar análisis cualitativos y/o análisis cuantitativos. (3) puede implicar un único análisis o múltiples análisis; (4) puede dar lugar a un análisis totalmente integrado (5) puede dar lugar a numerosas representaciones (Onwuegbuzie & Leech, 2021).

Datos Cualitativos → Datos Cuantitativos → Resultados

Proceso de Cualitativización

Embeeding (incrustar, anidar)

Aquellos estudios en los cuales se tienen muchos datos de tipo cualitativo y uno solo de naturaleza cuantitativa, o viceversa muchos datos de tipo cuantitativo y una fuente de datos de corte cualitativo que se integra como parte del estudio (Anguera et al., 2014)



La discusión en torno a la integración se ha centrado en procesos propios de la metodología con MM. No obstante, Hitchcock y Onwuegbuzie (2022) ponen de relieve otras vías de integración total que van más allá de la dicotomía entre los enfoques cualitativo o cuantitativo. Los autores plantean que la integración total debe promoverse a partir de:

- La integración de enfoques de MM y de Multimétodo.
- La integración de disciplinas y diferentes campos de trabajo.
- La integración de las artes y las ciencias.
- La integración de investigadores del Norte global y Sur global.
- La integración de espacios de presencialidad y virtualidad.
- La integración de investigadores y participantes.

2.2.4 Diseños de Mixed Methods

Diseño de investigación con MM se caracterizan porque los investigadores combinan métodos cuantitativos y cualitativos de forma específica para abordar un objetivo de investigación (Plano Clark & Ivankova, 2016). Se identifican dos tipos de diseño. De tipo fijo (*fixed*) cuando los métodos cualitativos y cuantitativos están predeterminados y planificados en el proceso de investigación y los procedimientos de la misma se llevan a cabo según lo previsto. De tipo emergente (*emergent*) como “aquel diseño que nace de un diálogo iterativo entre la recogida de datos y análisis de los enfoques cuantitativo y cualitativo, que permite muestreo, la recopilación de datos y las estrategias de análisis de datos a medida que se desarrolla el estudio” (De Allegri et al., 2020, p. 103). O también puede ser entendido como los diseños que surgen a causa de problemas que se desarrollaron durante el proceso de realización de la investigación (Creswell & Plano Clark, 2017).

Plano Clark y Ivankova (2016) por su parte, argumentan que algunos diseños de los MM planeados como diseño fijo puede tornarse en uno de tipo emergente. Esto acontece cuando el investigador decide incluir un componente cuantitativo o cualitativo adicional para abordar resultados inesperados o profundizar en la cuestión. En cuanto a la elección del diseño de la investigación, esto dependerá, entre otras cosas, de la pregunta de investigación, de la cosmovisión del investigador y de la prioridad que se otorgue al tipo de dato.

De los diseños clásicos de la metodología con MM, Anguera y Hernandez-Mendo (2016) se identifican la triangulación, convergente, secuencial exploratorio y secuencial explicativo. Huelgan decir que en la literatura metodológica actual ya no incluye la triangulación como diseño propio de los MM. (Creswell & Plano Clark, 2017).

Triangulación

Tienen sus raíces en la investigación cualitativa y “se conceptualizó al principio como una estrategia para validar los resultados obtenidos con los métodos individuales” (Flick, 2012 p. 244), se puede emplear no con la finalidad de evaluar los resultados sino complementar las posibilidades de producción de conocimiento (Flick, 2012). La triangulación incluye la adopción por parte de los investigadores de diferentes perspectivas sobre una cuestión objeto de estudio o, en términos más generales, a la hora de responder a las preguntas de la investigación. Estas perspectivas pueden fundamentarse en el uso de varios métodos o enfoques teóricos o varios tipos de datos (Flick, 2018).

Entendiendo el punto de partida de los MM surgió desde la complementariedad de vertientes cualitativa y cuantitativa, y la triangulación también comporta la complementariedad, o combinación de métodos (Flick, 2012) entonces la triangulación entra en el panorama de los MM con sus grandes marcos: multiestadios, intervención, estudio de caso y participación (Anguera & Hernandez-Mendo, 2016). No obstante, Uwe Flick, conocido por su línea cualitativa de investigación en su obra “Doing Triangulation and Mixed Methods” (2018) esgrime que la triangulación y los MM son enfoques distintos y, por ende, tienen objetivos diferentes. Flick (2018) asevera que:

Mientras que la investigación con Mixed Methods se centra y se limita a combinar la investigación cualitativa y cuantitativa, la triangulación está mucho más centrada y se concentra en combinar diversos enfoques cualitativos cuando la cuestión objeto de estudio lo hace necesario (p. 95).

Dado que la complementariedad se ha dejado atrás (Anguera & Hernandez-Mendo, 2016) y en la actualidad se habla de la integración en MM, el sentido de la triangulación parece tener un mínimo alcance. Y, por eso, el rol de la triangulación dentro del universo de los MM ha ido minimizándose. En el caso de Archibald (2016, como se cita en Collins, 2022) quién concluye que la triangulación con fines confirmatorios es problemática debido a su énfasis en la validación de los resultados obstaculizando el desarrollo de los MM. Y en el caso de Creswell y Plano Clark (2007) quienes presentaban los diseños relativos a la triangulación o también llamados variantes -(a) triangulation design; (b) triangulation design: convergence model; (c) data transformation Model d validating quantative data model; (e) Multilevel model - en la primera edición de su libro “Designing and Conducting Mixed Methods Research” (véase la Tabla 16) Sin embargo, en la tercera edición de la misma obra publicada 10 años después, en 2017 (véase la Tabla 17) los autores deciden excluir dichos diseños mencionados previamente y solo desarrollan los diseños de tipo convergente, secuencial exploratorio y secuencial explicativo que se expondrán continuación.

Tabla 16 *Características de la Triangulación según Creswell y Plano Clark (2007)*

Diseño	Nomenclatura	Características
Triangulación	CUAN + CUAL	Tiene las variantes de convergencia, transformación de datos, validación de datos cuantitativos, y puede ser Multinivel. Datos CUAN y CUAL tienen el mismo peso. Mezclar los datos acontece durante la etapa de interpretación y análisis de datos.

Nota. Tomado de Creswell y Plano Clark (2007). En esta obra los autores incluyen la triangulación como un diseño de los MM.

Diseño Convergente

También conocido como diseño Concurrente consiste en aplicar las corrientes cuantitativa y cualitativa de forma simultánea o independiente con el fin de comparar o fusionar los resultados cuantitativos y cualitativos para obtener conclusiones más completas y validadas (Plano Clark & Ivankova, 2016). En este diseño se le da prioridad tanto a los datos cualitativos como los cuantitativos. Su intención es obtener diferentes datos sobre el mismo tema pero que se complementen. Dado que el diseño convergente implica recopilar, analizar y fusionar datos y resultados cuantitativos y cualitativos a la vez, puede plantear problemas en relación con los supuestos filosóficos que subyacen a la investigación. En lugar de intentar mezclar diferentes paradigmas, recomendamos que los investigadores que utilicen este diseño trabajen a partir de un paradigma como el pragmatismo, que proporciona una visión global del mundo para el estudio de investigación (Creswell & Plano Clark, 2017). A modo de aclaración, el diseño convergente suele ser confundido con la triangulación. (Creswell, 2012).

En cuanto a las virtudes que este diseño ofrece se destaca el hecho de que la investigación se puede llevar a cabo en un corto periodo de tiempo que conlleva al ahorro de costos para realización del estudio. Asimismo, se destaca que puede producir conclusiones fundamentadas y validadas porque se extraen datos diferentes y a la vez complementarios (Morse, 1991, como se cita en Plano Clark & Ivankova, 2016). En cuanto a los inconvenientes que comporta este diseño, es que si el investigador trabaja por su cuenta puede ser difícil llevar a cabo una investigación simultánea (cuantitativa y cualitativamente) ya que se requerirán de diferentes habilidades metodológicas para lograrlo (Creswell & Plano Clark, 2017).

La integración del diseño convergente consiste en fusionar o unir los resultados cuantitativos con los cualitativos. Esta comparación puede hacerse con una tabla en la que se incluyan los resultados de los datos cuantitativos y cualitativos. Independientemente de las estrategias que utilice la investigación para fusionar los dos tipos de datos, un diseño convergente debe incluir una discusión de las conclusiones, también denominadas inferencias, que el investigador extrae basándose en los resultados combinados.

Diseño Secuencial Exploratorio

El Diseño Secuencial Exploratorio (DSE) tiene como punto de partida la recogida de datos cualitativos para explorar un fenómeno, y después de una etapa de desarrollo donde se recopilan los datos cuantitativos para explicar las relaciones encontradas en los datos cualitativos. Este diseño es de gran utilidad cuando el cometido es explorar el fenómeno en profundidad con pocos participantes, y después ampliar estos hallazgos con una población más grande o ampliar temas, variables. (Creswell, 2012; Plano Clark & Ivankova, 2016). Un ejemplo del DSE sería utilizar los resultados de las entrevistas cualitativas para informar el desarrollo y el diseño de un nuevo instrumento, como una encuesta, y después analizar el conjunto de resultados para que los resultados cuantitativos puedan verificar, confirmar o generalizar los hallazgos cualitativos exploratorios iniciales (Plano Clark & Ivankova, 2016).

De las bondades que caracteriza este diseño se destacan su secuencia cronológica cualitativa y cuantitativa haciendo que la investigación comporte un modo más predecible y pueda ser desarrollado por un solo investigador a diferencia, algo que se desaconseja en el diseño convergente (Plano Clark & Ivankova, 2016). De los retos que comporta este diseño se podría mencionar que el tiempo que se requiere para llevar a cabo su implementación (Creswell & Plano Clark, 2017).

La integración en este diseño consiste en utilizar los resultados cualitativos, como por ejemplo un grupo de temas o afirmaciones significativa para construir una nueva dimensión cuantitativa basada en la cultura y la perspectiva de los participantes. Una vez completada la fase cuantitativa final, se integra los dos grupos de resultados conectados y se extraen conclusiones integradas sobre cómo los resultados cuantitativos dan cuenta de información cualitativa (Creswell & Plano Clark, 2017).

Dado que el DSE comienza de forma cualitativa, el problema y el objetivo de la investigación usualmente exigen que la vertiente cualitativa tenga un mayor énfasis dentro del diseño. Por lo tanto, se suele enmarcar la investigación bajo un paradigma constructivista durante la primera fase del estudio. Cuando se pasa a la siguiente fase, a la cuantitativa, los supuestos subyacentes pueden cambiar a los de una postura filosófica postpositivista con el fin de orientar la necesidad de identificar y medir variables y tendencias estadísticas. Por lo que en este diseño se utilizan múltiples visiones del mundo, que cambian de una fase a otra. La interpretación final de los dos conjuntos de resultados conectados puede basarse en un conjunto de supuestos o en una perspectiva dialéctica que implique ambas posturas (Creswell & Plano Clark, 2017).

Diseño Secuencial Explicativo

A diferencia del diseño secuencial exploratorio, este diseño tiene otorga una alta prioridad al sentido cuantitativo de la investigación. El diseño secuencial explicativo tiene como punto de partida una fase cuantitativa, el cual proporciona una panorámica general del problema de investigación, y los datos cualitativos se emplean para especificar y matizar aspectos (Creswell, 2012).

Este diseño se concreta en dos momentos: (1) cuando las dos vertientes del estudio se conectan tras la finalización de la vertiente cuantitativa y el inicio de la cualitativa y (2) cuando los resultados de ambas vertientes de estudio se interpretan conjuntamente. Para ilustrar lo anterior, se puede utilizar los resultados de una encuesta cuantitativa con el fin identificar a las personas que serán entrevistadas cualitativamente con fin de hacer seguimiento y continuar con la fase 2. Después se interpretan conjuntamente los dos conjuntos de resultados, de modo que los resultados cualitativos faciliten la comprensión de los resultados cuantitativos iniciales (Plano Clark & Ivankova, 2016). Una de las ventajas que se le adjudican a este diseño es que su secuencia cronológica cuantitativa y cualitativa hace que sea más directa y fácil de implementar. Además, propicia la oportunidad de tener enfoque emergente en el que la segunda fase puede diseñarse a partir de lo obtenido en la fase cuantitativa inicial. No obstante, una de sus limitaciones es su larga duración que exige para su correcta implementación, y el reto de mantener en contacto con los participantes en la fase cualitativa (Creswell & Plano Clark, 2017; Plano Clark & Ivankova, 2016).

En cuanto a cómo se suscita la integración en este diseño, Creswell y Plano Clark (2017) indican que hay dos puntos donde ocurre. En primer lugar, la integración acontece entre el análisis de datos cuantitativos durante la primera fase de la investigación y la recogida de datos cualitativos en la segunda fase. Aquí el investigador analiza los datos cualitativos estableciendo resultados. Parte de dichos resultados requerirán una explicación en profundidad, por ello se lleva a cabo la segunda fase cualitativamente, porque es justo allí donde el investigador explora en detalle los resultados con un grupo pequeño de participantes. Así pues, la integración ocurre al conectar los resultados de los datos cuantitativos con la recogida de datos cualitativos. En segundo lugar, la integración se lleva a cabo una vez la fase cualitativa se haya completado. El investigador integra dos conjuntos. Una vez finalizada la fase cualitativa, el investigador integra los dos conjuntos de resultados conectados y extrae conclusiones integradas sobre cómo los resultados cualitativos explican y amplían los resultados cuantitativos específicos.

El sentido filosófico que puede enmarcar este diseño, Creswell y Plano Clark (2017) comentan que los investigadores suelen atribuirle una mirada postpositivista al estudio y por ello, los autores animan a los investigadores a tener en cuenta la inclusión de otros supuestos dentro de cada fase. Ya que este diseño comienza priorizando aspectos cuantitativos desde una perspectiva postpositivista para seleccionar instrumentos, medir variables y evaluar los resultados estadísticos, y luego, cuando

pasan a la fase cualitativa asumen una postura constructivista. De este modo, los supuestos filosóficos generales del diseño pueden cambiar y pasar de postpositivistas a constructivistas a medida que los investigadores utilizan múltiples posturas filosóficas. La interpretación final de los dos conjuntos de resultados podría reunir un grupo de supuestos o en una dialéctica que incluyera ambos conjuntos de supuestos.

Tabla 17 *Características de los Diseños de MM según Creswell y Plano Clark (2017)*

Diseño	Nomenclatura	Proceso
Convergente	CUAN + CUAL	Datos CUAN y CUAL tienen la misma prioridad y se recogen simultáneamente.
Secuencial Exploratorio	CUAL → cuan	Datos CUAL tienen prioridad y se recogen en la Fase 1 y los CUAN y en Fase 2.
Secuencial Explicativo	CUAN → cual	Datos CUAN tienen prioridad y se recogen en la Fase 1 y los CUAL y en Fase 2.

Nota. Elaboración propia a partir de la obra de Creswell y Clark (2017). En esta edición los autores no incluyen la triangulación como Diseño de MM.

2.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.4 TIPOS DE DISEÑO

2.4.1 Metodología Observacional

La metodología observacional es situada dentro del marco de los MM al adaptarse perfectamente a la integración entre lo cualitativo y lo cuantitativo (Anguera et al., 2020). Para que la integración tome forma, los autores ilustran afirman que se “requerirá de la elaboración de un instrumento ad hoc a partir del cual se efectuará un registro (metodología cualitativa), y éste deberá someterse a un control de calidad y un análisis adecuado (metodología cuantitativa)” (Anguera, et al., 2020, p. 63). Otro ejemplo de ello, dentro del contexto educativo, es el trabajo de Violant-Holz et al. (2021) donde los autores afirmaron que la metodología observacional les permitió incluir diversa información contextual mediante la recogida de datos cualitativos en espacios naturales (centros educativos) y luego transformaron y analizaron estos datos mediante herramientas cuantitativas.

En la Metodología Observacional se distinguen dos tipos de observación: indirecta y directa. La observación indirecta connota una receptividad parcial que permite estudiar, por ejemplo, el comportamiento verbal, material textual, ya sea en forma de transcripciones o de material original producido por los participantes en un estudio (Anguera, Portell, et al., 2018).

La observación directa, por el contrario, comporta una perceptividad total, posibilitando la captura total de los compartimientos observados, ya sea *in situ* o *in vivo* (Anguera & Violant-Holz, 2015).

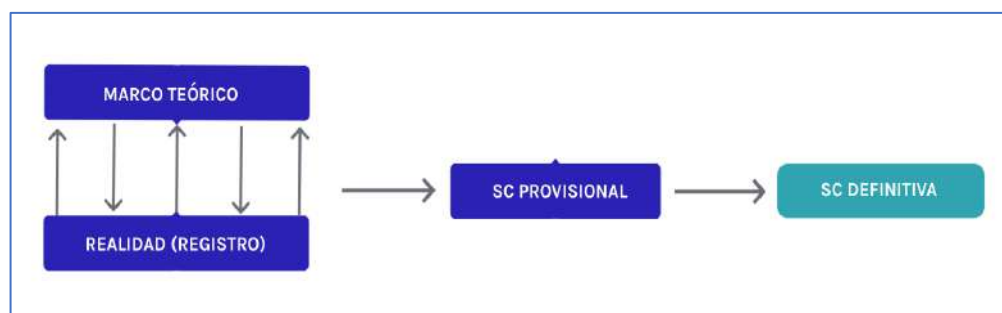
2.4.2 Metodología Selectiva

La metodología selectiva es un método de investigación en las ciencias sociales que se caracteriza por su grado medio de control interno. Entre otras singularidades que comporta la metodología selectiva, se encuentra *la elicitación de la respuesta*, que posibilita la formulación directa a los participantes, en función del objetivo pretendido y el propio uso de *Instrumentos Semi-estandarizados o Estandarizados* como la entrevista, el cuestionario y pruebas estandarizadas tipos tests. La postura del investigador en esta metodología le permite seleccionar las variables de su interés para intentar descubrir la *Relación de Covariación Existente entre las Variables* de interés del estudio. (Anguera & Violant-Holz, 2015).

Sistema de Categorías

Desde la metodología observacional, el sistema de categorías es un instrumento cerrado hecho a medida que precisa de un marco teórico ya sea de tipo constructivista, conductista o dinámico para su confección. Es de carácter unidimensional con codificación única y posee elevada rigidez (Anguera & Violant-Holz, 2015) (véase la Figura 13). La elaboración de dicho instrumento es un proceso recurrente entre la realidad y el marco teórico que “no sólo debe estudiarse la individualidad de cada una de las categorías, sino que es fundamental además la estructura de conjunto que forma el sistema” (Anguera, 2003, p. 17). Un aspecto fundamental durante la construcción de un sistema de categorías es tener en cuenta “la mutua exclusividad” que según Anguera (2003) consiste en el “no solapamiento de las categorías que componen un sistema, por lo que a cada comportamiento se le asignaría una y sólo una categoría” (p.18).

Figura 13 Proceso de Construcción del Sistema de Categorías



Nota. Anguera y Violant-Holz (2015).

El sistema de categorías entendido desde el sentido del análisis de contenido es una forma de estructurar el material que consiste en ordenar sistemáticamente las cosas, hacer que algo forme parte de un sistema o clasificación (Saldaña, 2021). La elaboración de un sistema de categorías gira en torno a la pregunta de investigación y se lleva a cabo mediante la categorización y la codificación de los datos.

Se entiende como categorización como el “proceso mediante el cual el contenido de la información cualitativa, transcrita en el texto de campo, se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea relevante del objeto de estudio” (Mejía Navarrete, 2011, p. 52). Dichas unidades temáticas se denominan categorías o dimensiones principales que especifican los aspectos relevantes del fenómeno y subcategorías que se designan para cada categoría principal la cual tiene la función de especificar los significados relevantes relativos a la categoría (Schreier, 2012). Cada categoría expresa una “idea en un proceso constante de integración y reintegración del todo y las partes a medida que se revisa el discurso y va emergiendo el significado de cada componente del texto” (Mejía Navarrete, 2011, p. 52).

La codificación, por otra parte, hace referencia a la operación que asigna a cada unidad categorial una determinada notación que expresa el contenido conceptual con el fin de categorizar fragmentos de datos similares, de forma que el investigador pueda encontrar, extraer y agrupar rápidamente los segmentos relacionados con una determinada pregunta, hipótesis, constructo o tema de investigación (Milles, et al., 2014). La codificación es un acto cíclico indica Saldaña (2021). En pocas ocasiones se logra concretar la codificación de datos a la perfección durante el primer ciclo. El segundo ciclo (y posiblemente el tercero y el cuarto, etc.) de recodificación gestiona, filtra, resalta y centra las características más destacadas del registro de datos cualitativos para generar categorías, temas y conceptos, captar el significado y/o construir la teoría (Saldaña, 2021). Los códigos pueden ser términos o abreviaturas que corresponden a los significados de las categorías definidas de un texto (Mejía Navarrete, 2011).

Para estructurar un sistema de categorías se puede considera lo que ya sabe antes de examinar el material que vendría siendo el hecho de trabajar en función de los conceptos (deductivamente), o bien examinar lo que hay en el material, esto es trabajar en función de los datos (inductivamente), o ambas cosas (Schreier, 2012). En este sentido,

Un sistema de categorías desde la metodología observacional tiene como finalidad la confección de un instrumento, mientras que desde el análisis documental corresponde a una forma de análisis cualitativo de la información. Por lo que, aunque el sistema de categorías puede responder a diferentes propósitos, si comparten similitudes respecto al proceso de elaboración, es decir, se recurre a la categorización, codificación, determinado marco teórico y otras decisiones metodológicas relacionados con criterios de inducción o deducción, y un evento mutuamente excluyente; entre otros.

Saturación Teórica

El concepto de Saturación Teórica es un aporte de la metodología de la teoría fundamentada que se ha extendido en la investigación cualitativa basada en entrevistas (Rowlands et al., 2015). La Saturación Teórica “es el punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis” (Strauss & Corbin, 2002/2016 p.158), pero que, si se sigue buscando con mayor esfuerzo, siempre es posible encontrar dimensiones adicionales.

Low (2019) por su parte, crítica el sentido que se le adjudica a la saturación en la literatura disponible, la cual se enfoca en términos de “repetición y redundancia (..) criterios de cantidad, incluyendo el tamaño de la muestra y la cantidad de datos recopilados” (p. 132) y a veces, el criterio para saturar se limita a cuestiones de financiamiento y otras presiones relacionadas con el tiempo. Por ello, Low (2019) argumenta que la saturación no debería limitarse a una simple falta de nueva información abogando por una definición de saturación que se cimente en la rigurosidad conceptual y en la capacidad de desarrollar modelos conceptuales y explicaciones teóricas sólidas. En otras palabras, la saturación debería centrarse en la calidad de la teoría y no en la cantidad de datos recopilados.

2.4.3 Contexto y Participantes

La cuestión en torno al acceso al campo le concierne más a la investigación cualitativa que a la cuantitativa (Creswell, 2012). De acuerdo con Flick (2012), el proceso para el acceso a los centros educativos es más complicado porque no solo requiere las respectivas autorizaciones por parte de las personas responsables del centro, sino que además el hecho de entrar a investigar desorganiza o las rutinas del instituto y, por ende, el día a día de sus miembros (alumnado, profesorado y/o equipo administrativo) sin beneficio obtener alguno a corto ni a largo plazo. El reto para el acceso al campo no subyace en sí en obtener la autorización para el ingreso sino lograr establecer una relación de confianza entre el equipo investigador.

En cuanto a los participantes se refiere, surge la cuestión de cómo llegar a las personas y cómo se seleccionan estas. Las inquietudes sobre el acercamiento y en la forma de relacionarse con los participantes fueron discutidas en primera persona en el apartado de “Yo investigadora”. No obstante, se considera relevante mencionar en este apartado en lo que Flick (2012) reflexiona, y tiene que ver con el rol de investigador en el campo al afirmar que “el investigador se enfrenta al problema de negociar la proximidad y la distancia en relación con la persona o personas estudiar” (p. 74).

En cuanto a la selección de los participantes, Creswell (2012) denota dos tipos de muestreo (1) aleatorio cuantitativo e; (2) intencionado cualitativo. Esto también aplica cuando se trata de la

selección del sitio. Por una parte, el muestreo de cuantitativo (*random quantitative sampling*) selecciona una muestra representativa de la población con el fin de generalizar el fenómeno de estudio, hacer teórica, probarla y comprobarla mediante. Por otra parte, el muestreo cualitativo intencionado (*purposeful qualitative sampling*), el investigador selecciona los participantes y el contexto intencionadamente para aprender o comprender el fenómeno estudio y para dar voz a los participantes.

Para la selección se debe identificar con antelación la estrategia de muestreo bajo el establecimiento de criterios de inclusión y exclusión. Creswell (2012) identifica 9 estrategias ampliamente usadas en la investigación educativa:

- De variación máxima: cuando el cometido de la investigación es presentar múltiples perspectivas de los participantes con el fin de poner de manifiesto las complejidades del mundo, la estrategia muestreo intencional es la indicada, donde el investigador y la investigadora toma muestras de casos o individuos que difieren en alguna característica o rasgo (por ejemplo, diferentes grupos de edad). Este procedimiento requiere que identifique la característica y, a continuación, se busque lugares o individuos que presenten tales rasgos diferenciadores.
- De casos extremos: es una forma de muestreo intencionado en el que se estudia un caso atípico o que presenta características extremas. Los investigadores identifican estos casos localizando a personas u organizaciones que otros han citado por sus logros o características distintivas.
- Típico: es muestreo intencional en la que el investigador estudia a una persona o lugar que es "típico" para quienes no están familiarizados con la situación. Por supuesto, lo que es típico está abierto a la interpretación. Sin embargo, se puede preguntar a las personas de un lugar de investigación o incluso seleccionar un caso típico recopilando datos demográficos o datos de encuestas sobre todos los casos.
- Teórico o Conceptual: es una estrategia de muestreo intencional en la que el investigador selecciona individuos o lugares porque pueden ayudarle a generar o descubrir una teoría o conceptos concretos dentro de ella. Para utilizar este método, es necesario una comprensión clara del concepto o teoría más amplia que se espera que surja durante la investigación.
- Homogéneo: puede seleccionar determinados lugares o personas porque poseen un rasgo o característica similar. En el muestreo homogéneo, el investigador muestrea intencionadamente individuos o lugares en función de su pertenencia a un subgrupo con características definitorias. Para este procedimiento, debe identificar las características y encontrar individuos o lugares que las posean.
- Crítica: consiste en estudiar una muestra crítica porque se trata de un caso excepcional en términos dramáticos, y el investigador puede aprender mucho sobre el fenómeno.

- Oportunista: una vez iniciada la recopilación de datos, es posible que descubra que necesita recopilar nueva información para responder mejor a las preguntas de la investigación. El muestreo oportunista es un muestreo intencionado que se lleva a cabo una vez iniciada la investigación, para aprovechar el desarrollo de los acontecimientos que ayudarán a responder a las preguntas de la investigación. En este proceso, la muestra surge durante la investigación. Los investigadores deben ser cautos a la hora de recurrir a esta forma de muestreo, ya que podría desviar la atención de los objetivos originales de la investigación. Sin embargo, capta bien la naturaleza emergente o en desarrollo de la investigación cualitativa y puede dar lugar a ideas novedosas y hallazgos sorprendentes.
- Efecto Bola de Nieve: en determinadas situaciones de investigación, es posible que no conozca a las personas más adecuadas para estudiar debido al desconocimiento del tema o la complejidad de los acontecimientos. Al igual que en la investigación cuantitativa, el muestreo cualitativo de efecto bola de nieve es una forma de muestreo intencional de un estudio y se produce cuando el investigador o la investigadora pide a los participantes que recomienden a otras personas para el muestreo. Los investigadores pueden plantear esta petición como una pregunta durante una entrevista o a través de conversaciones informales con los participantes en el lugar de la investigación.
- Confirmación y Desconfirmación: consiste en tomar muestras de individuos o sitios para confirmar o desconfirmar los hallazgos preliminares. Confirmar y desconfirmar el muestreo es una estrategia intencional utilizada durante un estudio para hacer un seguimiento de casos específicos para probar o explorar otros hallazgos específicos. Aunque este muestreo sirve para verificar la precisión de los hallazgos a lo largo de un estudio, también representa un procedimiento de muestreo utilizado durante un estudio.

Ahora bien, independiente de la estrategia de muestreo de la selección del sitio y de los participantes que el investigador incluya en su investigación, “el acceso a las personas en instituciones específicas, el investigador se enfrenta sobre todo al problema del consentimiento” (Flick, 2012, p. 72). Este proceso suele ir acompañado por un conjunto de permisos y aprobaciones por parte del instituto donde se adscribe la investigación, los participantes y el responsable del sitio. Esta temática será desarrollada en detalle en el apartado correspondiente a la fundamentación ética.

2.4.4 Instrumentos de Recogida de Datos

“Los instrumentos de recogida de información son aquellos materiales y modos de presentación de los mismos, que pueden ser empleados para la recogida y contraste de la información que se necesita.

Se trata de una herramienta utilizada para recoger la información necesaria, para que garantice la mejor validez, fiabilidad y sistematización posible” (Gento Palacios y Medina Rivilla, 2018).

Existe gran variedad de datos cualitativos y cuantitativos que pueden recogerse en un estudio de MM, por lo que el investigador debe examinar y sopesar cada opción para poder determinar qué fuentes de datos responderán mejor a las preguntas o hipótesis de la investigación (Creswell & Clark, 2017). En ese sentido, Miles et al., (2014) presentan en su manual *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook* una serie de argumentos donde exponen porqué están a favor y no de establecer los instrumentos de corte cualitativo antes de comenzar la investigación. Dicho abanico de razonamientos posibilita al investigador cavilar la adecuación de la instrumentación en su investigación.

Por una parte, Miles et al., (2014) están a favor de *no* predefinir los instrumentos de recogida de datos

- (1) Los instrumentos prediseñados y estructurados ciegan al investigador ante el campo. Si los fenómenos o constructos subyacentes más importantes sobre el campo no figuran en los instrumentos, se pasarán por alto o se tergiversarán.
- (2) La instrumentación previa suele despojarse del contexto en aras de la universalidad, la uniformidad y la comparabilidad. No obstante, la investigación cualitativa vive y respira a través de la observación del contexto; son las particularidades las que producen las generalidades, y no al revés.
- (3) La mayor parte del trabajo de campo consiste en tomar notas sobre el campo, registrar acontecimientos (conversaciones, reuniones) y recoger objetos (documentos, productos, artefactos). Por consiguiente, con algunas preguntas de carácter orientativo, epígrafes para observaciones y un formulario de análisis de documentos básico previsto es todo lo que se necesita al principio, incluso es quizá todo lo que se necesite en el transcurso del estudio.

Por otra parte, los autores en la misma obra indican por qué están a favor de establecer la instrumentación *a priori*.

- (4) No hay motivo para no planificar de antemano cómo recopilar la información si se tiene claro lo que se busca.
- (5) En caso de que el plan de trabajo para llevar a cabo entrevistas o hacer observaciones no es concreto, se recogerá demasiada información superflua por lo que una sobrecarga de datos comprometerá la eficacia y la potencia del análisis.
- (6) Utilizar los mismos instrumentos de estudios anteriores es la única forma de poder comparar los trabajos de distintos estudios, ya que, de lo contrario, no serán comparables, salvo de forma muy global. Es por ello por lo que se necesitan instrumentos comunes para construir la teoría, mejorar las explicaciones o predicciones y hacer recomendaciones sobre determinada práctica.

- (7) Un investigador sesgado o desinformado hará preguntas parciales, tomará notas selectivas, hará observaciones poco fiables y sesgará la información. Los datos no serán válidos ni fiables.

Observación Indirecta: Análisis Documental

Es considerado un instrumento que se inserta en la metodología observacional de tipo observación indirecta (Anguera & Violant-Holz, 2015). El análisis documental es la estrategia metodológica de obtención de la información que no solo permite al investigador apreciar la evolución histórica, la trayectoria de determinado fenómeno o participante, sino que también le posibilita ser flexible, ya que este tipo de instrumento no exige un protocolo predefinido para su análisis (Perakyla & Ruusuvuori, 2017).

Los documentos constituyen una buena fuente de datos textuales (palabras) para un estudio cualitativo y proponen un enfoque metodológico analítico, sostenible y sistemática ya que tienen la capacidad de reflejar las percepciones, interacciones, instituciones, políticas de una sociedad (Creswell, 2012; Rapley & Rees, 2018). En el ejercicio de leer y releer el material empírico, lo que se intentar es precisar los temas clave y, de este modo, trazar una imagen de los significados que constituyen el mundo cultural del que el material textual pertenece (Perakyla & Ruusuvuori, 2017). Por ejemplo, el lenguaje y las palabras de los participantes (Creswell, 2012).

En la actualidad, los textos o documentos impregnan la vida social en formatos digitales, y se requieren medios y competencias tecnológicas para tratarlos e interactuar con ellos (Jacobsson, 2022). De hecho, la inteligencia artificial pone en relieve un amplio arco de posibilidades que, en palabras de la misma autora, aquellos investigadores interesados en las prácticas documentales y sus consecuencias estarán ocupados durante años estudiando los avances en este panorama tecnológico.

Entre las bondades que ofrece este tipo de instrumento se encuentra su accesibilidad, su función complementaria, y en ocasiones corroboradora cuando se requiere contrastar información proveniente de otras fuentes. (Yin, 2018). También están listos para el análisis sin la transcripción necesaria que requieren los datos de observación o de entrevistas (Creswell, 2012). No obstante, el hecho de que la disponibilidad de documentos sea de fácil acceso, en particular, aquellos procedentes de sitios web, el investigador puede sesgarse y saturarse durante el proceso de selección del material a analizar (Yin, 2018). Por lo tanto, uno de los componentes cruciales del análisis documental es la selección de los documentos que se van a analizar. Si no se comprueba su autenticidad, credibilidad, representatividad y significado, los investigadores corren el riesgo de realizar estudios que queden desacreditados (Scott, 1990 en Grant, 2019).

- Autenticidad: se refiere a si es posible identificar quién fue el autor, incluida la consideración de la posible participación de otras personas en la redacción de elementos del texto.
- Credibilidad: hace referencia si el autor comunicó su opinión sincera sobre los hechos tal y como los vivió, o distorsionó los hechos o su opinión.
- Representatividad: se refiere a la población y el muestreo; los investigadores deben considerar hasta qué punto los datos disponibles son representativos de todos los documentos de esa población. La disponibilidad se subdivide en documentos que han sobrevivido y los que se han puesto a disposición de los investigadores (es decir, los que no se encuentran en colecciones privadas cerradas).
- Significado: Es la capacidad que tiene el investigador de comprender el significado dentro del texto. Esto puede verse de dos formas. (1) si la fuente está escrita en un idioma extranjero o con letra difícil de descifrar; (2) si el documento y nuestro conocimiento de las circunstancias nos permiten interpretar lo que quiso decir el autor. (Scott, 1990 en Grant, 2019).

En manuales de metodología de investigación se presenta el análisis documental como una técnica para el estudio sistemático de documentos (Gento Palacios & Medina Rivilla, 2018). En ese sentido, H. Morgan (2021) lamenta que el análisis documental no se le conceda el valor y prestigio como instrumento de recogida de datos. Según el autor en la misma obra, lo anterior podría ser una consecuencia al vacío bibliográfico sobre la investigación documental y más aún que desde el marco de la pandemia del COVID-19, donde el análisis de documentos demostró ser un instrumento de gran importancia. De hecho, a muchos investigadores se les dificultó concretar la etapa de trabajo campo en sus investigaciones. En algunos casos, las instituciones redujeron el número de personas autorizadas a entrar en sus instalaciones. En otros casos, el tiempo y el dinero que necesitan los investigadores para desplazarse a un lugar impidió realizar sus estudios cualitativos (H. Morgan, 2021).

Un aspecto fundamental en el que H. Morgan (2021) no considera nimiedad, está relacionado con cuestiones éticas en cuanto al uso de contenido en línea. En caso de que el contenido se considere de dominio público, entonces menor será la necesidad de proteger la confidencialidad y la privacidad de las personas que lo crearon. En contraste con el tipo de material que no está destinada al uso público, aquí será importante considerar cuestiones relacionadas con el anonimato, el consentimiento y la vulnerabilidad.

Observación Directa: Observar en el Aula

Observar desde el sentido cualitativo de la investigación y de la observación directa consiste en contemplar de forma sistemática y cómo se desarrolla la vida social, sin manipulación ni modificación alguna (Ruiz Olabuénaga, 2012). Este método resulta ventajoso para para recopilar, procesar información que no puede estudiarse en el entorno artificial de un laboratorio (Anguera, Portell, et al., 2018). El acto de recopilar datos de observación representa la generación de informes de primera mano: ver, escuchar, sentir y “estar presente” en el campo. El investigador escribe notas de campo que capturan partes de la práctica social que están subordinadas por sus intereses, experiencias previas trazadas por la perspectiva teórica del proyecto (Wästerfors, 2018).

La observación es más que un principio epistemológico o un método. El ejercicio de observar es una práctica arraigada en discursos e instituciones inmerso en lo que el autor denomina la ‘era de la vigilancia’ argumentando que lo que observamos se sitúa en prácticas sociales ya existentes de poder, por lo cual, los sentidos y significados que el investigador le atribuye a sus observaciones están predeterminadas por su clase social (clase, raza, género y orientación sexual) (Bratich, 2017) y por lo tanto, capturar una observación objetiva, completa o imparcial es imposible (Denzin & Lincoln, 2017). No obstante, Wästerfors (2018) indica que, si es posible realizar una observación de calidad teniendo en cuenta los detalles, las secuencias y la atmosfera del contexto como se describe a continuación.

- (1) Detalles: el investigador debe esforzarse por obtener detalles, y evitar llegar a conclusiones basadas en un razonamiento normativo.
- (2) Secuencias: hacer seguimiento de las observaciones preguntándose ¿qué ha pasado? dicha pregunta agudiza nuestros sentidos para no ignorar situaciones emergentes, y de esta manera, evitar una imagen estática de la sociedad.
- (3) Atmosfera: emplear contrastes y sinécdoques facilita la descripción y comprensión del contexto y los participantes que observamos.

La observación cualitativa está constituida por una triple tarea que se entrelaza para lograr su principal cometido ‘captación del significado’ (Ruiz Olabuénaga, 2012). La primera tarea consiste en la interacción social por parte del investigador con los participantes u agentes implicados. El observador generalmente intenta desarrollar relaciones con las personas en el entorno y acercarse lo más posible a sus actividades y experiencias hecho que no se debe considerado como una acción contaminante de datos (Wästerforst, 2018). La segunda tarea, es la técnica empleada para la recogida de información (Ruiz Olabuenaga, 2012) entendida por Bratich (2017) como un proceso de mediación que se lleva a cabo mediante “dispositivos de grabación instrumentos de prueba sistemas técnicos y entornos estructurados. El momento de la observación se construye en gran medida y no sólo mediante el lenguaje o marcos socio-mentales determinados” (p. 546). Y además consiste en el rol que asume el investigador para recoger los datos. Creswell (2012) por su parte identifica 3 roles:

(1) Observador Participante

El investigador observa se involucra y participa en las actividades del lugar donde se lleva a cabo el estudio y recoge los datos simultáneamente o después del momento de la observación.

(2) Observador No Participante

El investigador recoge los datos sin involucrarse con los participantes ni en sus actividades. Usualmente, el investigador se sitúa en un lugar alejado pero ventoso para observar y registrar el fenómeno estudiado y usualmente los participantes pueden sentirse más cómodos. Sin embargo, al no participar activamente, se alejará de las experiencias reales y las observaciones que haga pueden no ser tan concretas como si hubiera, por el contrario, participado en la actividad.

(3) Observador Intercambiable

El investigador puede asumir el rol de participante y no participante según la situación que se esté observando.

Finalmente, la tercera tarea está relacionada con el control de calidad de la observación, que para Ruiz Olabuénaga (2012), implica un ejercicio casi-policíaco donde se vigilan las condiciones de viabilidad y de validez de los datos para que estos puedan ser considerados como datos científicos. En suma, estar presente y asumir el rol de testigo son los cimientos de la observación (Wästerfors, 2018).

Entrevista

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. El oyente es una caja de resonancia en la que el otro se libera hablando. Así, escuchar puede tener para los otros efectos salutíferos.

(Han, 2022b p. 77)

A diferencia de otros instrumentos cualitativos, la entrevista es el método de investigación cualitativa más ‘objetiva’ cuando el interés se centra en comprender la experiencia humana, la conversación y la interacción (Brinkmann, 2013) mediante la voz activa del participante (Creswell, 2012) posibilitando a los investigadores “llegar a zonas de la realidad que de otro modo permanecerían inaccesibles tales como las experiencias y actitudes subjetivas de las personas” (Perakyla & Ruusuvuori, 2017 p.669).

La forma cómo se aborda la entrevista se construye con el sentido propio de la investigación y la cosmovisión de los investigadores que se compendia en la variedad de perspectivas teóricas de la entrevista (Roulston & Choi, 2018). Por ejemplo, si nos situamos en el paradigma constructivista,

el investigador crea, mediante la interacción, realidades para posteriormente ser analizada (Ruiz Oluebuénaga, 2012). Si el posicionamiento es dentro de la producción de conocimiento, entonces la entrevista “es un instrumento clave para explorar el modo en que los sujetos experimentan y entienden su mundo” (Brinkmann & Kvale, 2018, p. 10). O desde el punto de vista de Denzin y Lincoln (2017) donde la entrevista es considerada como “un texto negociado, un lugar donde se entrecruzan el poder, el género, la raza y la clase social” (p. 519). En la Tabla 18 se presenta el conjunto de perspectivas teóricas de la entrevista.

Tabla 18 *Perspectivas Teóricas de la Entrevista*

Corriente	Autor(a)	Interpretación
Fenomenológica	Van Manen (1990)	El investigador se centra en las experiencias de los participantes y los significados que surgen de dichas experiencias. Se producen descripciones detalladas de algún fenómeno a través de preguntas abiertas en función de las percepciones, sentimientos y el entendimiento del participante. Las descripciones son reconstruidas en forma de ‘manifestaciones’ del fenómeno. Explora los significados que las personas atribuyen a acciones y eventos en sus mundos culturales, expresados en su propio idioma.
Etnográfica	Heyl (2001) Roulston (2010)	Explora los significados que las personas atribuyen a acciones y eventos en sus mundos culturales, expresados en su propio idioma.
Hermenéutica	Dinkins (2005)	El investigador y los participantes entablan un dialogo que se centra en las reflexiones de los investigadores y los participantes, ya que ambos comparten ideas y reflexionan juntos. La interpretación es la parte esencial del proceso de la entrevista.
Epistémica	Brinkmann (2007)	Se enfoca en el desarrollo del conocimiento más que en la experiencia. El papel del investigador es desafiar al participante con sus preguntas para comprender su lógica.
Reflexiva Posmoderna	Denzin (2001)	El entrevistado no tiene un ‘yo esencial’, sino que ofrece varias actuaciones no unitarias de sí mismo a través de su relación con un entrevistador particular.
Intraviews	Kuntz y Presnall (2012)	La entrevista como un encuentro de compromiso, un medio para hacer accesibles las múltiples intersecciones del contexto material que confluyen en formaciones productivas de significado.

Feminista	DeVault & Gross (2014)	Se caracteriza por su énfasis en trabajar con participantes de manera respetuosa y ética dándoles una voz activa dándole importancia al uso del lenguaje y discurso inclusivo. Los investigadores se centran en aspectos del lenguaje como los gestos, expresiones, silencios que permiten elaborar significados.

Nota. Elaboración propia a partir de los autores citados en la tabla.

Para Devault y Gross (2014) la entrevista implica intercambios mediatizados por el lenguaje y los discursos que conforma la experiencia y el conocimiento entre los investigadores, participantes y lectores. Por ello, después de llevar a cabo la entrevista, habría que auscultar los posibles sesgos que pudieron tomar lugar durante el proceso de recogida de datos. Ya que, como esgrimen Brinkmann y Kvale (2018) el poder que el entrevistador ejerce sobre el entrevistado puede ocasionar que el entrevistador no logre seguir la polifonía del entrevistado perdiéndose de los significados a veces contradictorios que emergen durante la entrevista. Por consiguiente, esto genera una mala práctica ética ya que los datos obtenidos de las entrevistas podrían ser engañosos al ofrecer la perspectiva que el entrevistado quiere que el investigador escuche. (Creswell, 2012).

Cavilando en la situación de “poder” presente en las entrevistas, Kvale y Brinkmann (2018) desarrollan el concepto de Asimetría de Poder teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- *La entrevista implica una relación de poder asimétrica.* La entrevista no es una plática cotidiana abierta entre interlocutores pares. La persona que entrevista tiene, por tanto, una competencia científica, inicia y define la situación de la entrevista, determina el tema de la entrevista, plantea preguntas y decide qué respuestas seguir, y también da por terminada la conversación.
- *La entrevista es un diálogo unidireccional.* La entrevista es un interrogatorio unidireccional: el papel del entrevistador es preguntar y el del entrevistado responder.
- *La entrevista es un diálogo instrumental.* En la entrevista de investigación se produce una instrumentalización de la conversación. Una buena conversación ya no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para proporcionar al investigador descripciones, narraciones y textos que interpretar e informar según sus intereses de investigación.
- *La entrevista puede ser un diálogo manipulador.* Una entrevista de investigación puede seguir una agenda más o menos oculta. El entrevistador puede querer obtener información sin que el entrevistado sepa lo que el entrevistador busca.
- *El entrevistador tiene el monopolio de la interpretación.* El investigador suele mantener el monopolio de la interpretación sobre las declaraciones del sujeto. Como el "gran intérprete", el

investigador mantiene el privilegio exclusivo de interpretar e informar de lo que el entrevistado ha querido decir realmente.

- *Contracontrol* Como reacción al dominio del entrevistador, algunos sujetos retendrán información o hablarán en torno al tema, y algunos pueden empezar a cuestionar al investigador y también a protestar por sus preguntas e interpretaciones o, en raras ocasiones, retirarse de la entrevista.
- *Excepciones.* Algunos entrevistadores intentan reducir la asimetría de poder de la situación de entrevista mediante la entrevista colaborativa, en la que el investigador y el sujeto se acercan a la igualdad en las preguntas, la interpretación y la información. (pp. 18-19).

Tipología de Entrevistas

Las entrevistas comportan diferentes características dependiendo de los criterios fijados para demarcar la modalidad de la entrevista. Anguera y Violant-Holz (2015) clasifican las entrevistas **según el grado de estructuración** pudiendo ser de tipo estructurada, no estructurada y semi-estructurada:

- **Entrevista estructurada**
“Tiene una estructura y formulación de las preguntas inflexible, así como su orden y presentación” (Anguera & Violant-Holz, 2015, p. 105) es decir, que el entrevistador decide a priori qué tipo de información busca obtener, y a partir de ello, redacta un guion de entrevista fijo y secuencial (Folguerias, 2016). Por consiguiente, tiene formas estandarizadas para hacer preguntas que llevan a respuestas que pueden compararse entre los participantes y dan la posibilidad de cuantificarse (Brinkmann, 2013). Entre las bondades de este tipo de entrevista se destaca, según Anguera y Violant-Holz (2015), la reducción de sesgos del entrevistador. Pero, entre sus desventajas, se podría mencionar que no aprovecha el potencial de producción de conocimiento que proporcionan las conversaciones humanas y al ser preguntas cerradas, limita las respuestas ya que el participante no tiene la posibilidad de proporcionar más de lo que está planteado en el cuestionario o encuesta. Para muchos investigadores consideran que este tipo de entrevista son pasivas y revelan más bien poco sobre la producción conversaciones de la vida social en si (Brinkmann, 2013).
- **Entrevista no estructurada**
Tiene la finalidad de comprender más que de explicar con el fin de maximizar el significado (Ruiz Oluebuénaga, 2012). Se caracteriza por su flexibilidad y por carecer o tener poca estructura apriorística. De ahí que su uso principal sea en estudios exploratorios. Las respuestas son de tipo abiertas y no hay categorías de respuestas preestablecidas (Anguera &

Violant-Holz, 2015). El papel principal del entrevistador es alejarse de guion con preguntas específicas y centrarse en pensar en cómo facilitar la narración de la historia de vida del entrevistado siendo clave la escucha activa, evitar interrumpir, y esporádicamente hacer preguntas que para aclarar aspectos de la narración del entrevistado (Brinkmann, 2013).

- Entrevista semiestructurada

La entrevista semi-estructurada, según Kvale y Brinkmann (2018)

Intenta comprender temas del mundo cotidiano vivido desde las perspectivas de los propios sujetos. Esta forma de entrevista pretende obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se aproxima a una conversación cotidiana, pero, como entrevista profesional, tiene un propósito y conlleva un enfoque y una técnica específicos; es semiestructurada: no es ni una conversación cotidiana abierta ni un cuestionario cerrado (p. 14).

La diferencia entre la entrevista estructura y la semi-estructurada radica que las preguntas se elaboran de forma abierta permitiendo al entrevistador recoger información más rica y con más matices (Folgueiras, 2016). Este tipo de entrevista posibilita al investigador elegir la secuencia de las preguntas preestablecidas según considere conveniente (Anguera & Violant-Holz, 2015). En cuanto el rol del entrevistador es imperativo que “tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltado de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dados por la persona entrevistada” (Folgueiras, 2016, p. 4).

Otro tipo de tipología está relacionada con el criterio **de número de participantes** (Anguera y Violant-Holz, 2015). Se encuentra de tipo individual y grupal.

- Individual

“En la entrevista individual participan dos personas, una ejerce el rol de entrevistador y la otra de entrevistado” (Folgueiras, 2016, p. 4). Esta modalidad aporta mayores garantías de conseguir una comprensión a profundidad de las respuestas (Anguera & Violant-Holz, 2015).

- Grupal

Se emplea para recoger información de varios participantes, así como recopilar opiniones de personas específicas (Cresswell, 2012). El rol del investigador debe caracterizarse por ser

entrevistador y moderador simultáneamente, reflexivo, objetivo persuasivo, debe tener empatía y capacidad de escucha y lograr mantener a cada persona libre de la presión grupal, fomentar la participación para obtener respuesta de todo el grupo cubriendo la totalidad del tema estudiado (Del Rincón et al., 1995, en Anguera & Violant-Holz, 2015).

Por último, la **entrevista según la situación**

- Presencial

Como indican Anguera y Violant-Holz (2015) es de carácter presencial y es el tipo básico y más habitual de la entrevista.

- Sincrónicas

Son aquellas que se llevan a cabo en línea mediante aplicaciones y plataformas virtuales que ofrecen (Skype, ZOOM, GoToMeeting, Webex Adobe) en tiempo real. Aunque hacer investigación online data no es inédita, su auge se consolida con las restricciones experimentadas globalmente a causa de la pandemia de la COVID-19 (Lobe et al., 2022). En diversa literatura se pueden encontrar las bondades y hándicaps que esta modalidad comporta. Por una parte, Lobe et al. (2022) aseveran que las entrevistas individuales sincrónicas son eficaces porque coincide con la comunicación cotidianas con teléfono inteligentes y otras conexiones cotidianas. Pero, por otro lado, Roulston y Halpin (2022) tienen sus reservas frente al formato virtual al argumentar que el investigador no está exento de perder elementos claves del lenguaje corporal sin contar que hay cabida para fallos técnicos en cuestiones relacionadas con la conectividad y, según Lobe et al. (2022), esta modalidad exige que los participantes no solo tengan competencias digitales básicas, sino que además tengan a su alcance dispositivos funcionales que tengan cámaras y micrófonos. Lobe et al. (2022) realizaron una investigación comparativa entre las entrevistas sincrónicas y presenciales. En la investigación, los autores evaluaban cada modalidad considerando criterios relativos a la logística y presupuesto, cuestiones éticas, el reclutamiento de los participantes y problemáticas relacionadas con el diseño propio de la entrevista. Entre las variadas conclusiones a las que los autores de la misma obra llegaron, y se considera relevante mencionar aquí, es que la calidad de la entrevista en línea y en persona difieren en cuanto al nivel de profundidad y detalle con ventaja sustancial para la modalidad presencial. Según los autores, es la cantidad de palabras que se genera por entrevista. Mientras que online se producen conjuntos de datos más breves generando menos densidad de códigos, en formato presencial son más ricos.

- Asincrónica

Se realizan mediante plataformas, pero no necesariamente en tiempo real, es decir no acontecen en vivo o al mismo tiempo. De uso común se encuentra la aplicación de *WhatsApp* y los correos electrónicos. Es de gran utilidad porque no exige respuesta inmediato proporcionado tiempo al entrevistado a contestar (Roulston & Halpin, 2022).

- Telefónicas

Se realizan por teléfono y se caracterizan por tener un grado de impersonal ya que al no ser cara a cara facilita al participante sentirse cómodo durante la entrevista (Anguera & Violant-Holz, 2015).

Técnica del Diamante

Más allá de tener un guion de preguntas, las entrevistas también pueden incluir técnicas y estrategias que dinamicen la entrevista. Se puede realizar actividades que incluyan un grado de gamificación—especialmente útil cuando se trata de participantes menores de edad— o aportar ayudas visuales como fotografías durante las entrevistas para estimular al participante a que responda. Entre el sinfín de posibilidades didácticas que se pueden incorporar en la entrevista se encuentra la Técnica del Diamante (Reid et al., 1987). Es de gran utilidad cuando el cometido es determinar el grado de prioridad respecto a ciertos constructos que atañen al fenómeno de estudio. Consiste en atribuir un valor a ciertos conceptos. El participante debe organizar las palabras según el grado de prioridad. Por ejemplo, hay 6 conceptos y el entrevistador desea saber a cuál de ellos le da más prioridad. El entrevistador solicita al participante organizar de 1 al 6 los conceptos, siendo el 1 el más importante o prioritario y el 6 de menor relevancia. Entre las ventajas que proporciona esta técnica, según Reid et al. (1987), es la de otorgar al participante la oportunidad de profundizar en sus respuestas, da sentido de pertenencia, inclusión y responsabilidad frente a sus opiniones. Durante la fase de recogida de datos, se empleó esta técnica en las entrevistas individuales semi-estructuradas en el alumnado. Los resultados serán presentados en el siguiente capítulo.

2.5 FUNDAMENTACIÓN ÉTICA

Desde una postura filosófica la noción de Ética ha sido concebida desde múltiples formas de experimentar el mundo a lo largo de la historia (Cannella & Lincoln, 2018). Existe una gama de significados que se han otorgado a la Moral y a la Ética. Algunos filósofos consideran la Moral como un concepto que se relaciona con la vida personal, los hábitos y las normas (Noddings, 2012). Se ocupa de las intenciones y acciones que son buenas o correctas frente a las que son malas o

incorrectas. Por consiguiente, un juicio moral cuando el individuo decide cuál es el curso de acción correcto en determinada situación. Los dilemas éticos en la investigación implican que las personas emitan juicios morales (Wiles, 2013). la ética se entiende como el estudio filosófico de la moralidad (Noddings, 2012).

Desde la ética de la educación se ha discurrido sobre la ética del deber de Kant. Esta se basa en la racionalidad humana y esgrima en el hecho de que "somos responsables de nuestras elecciones, y nuestras elecciones son morales si y solo si se derivan lógicamente del principio absoluto del deber" (Noddings, 2012 p. 157). Se podría argumentar que hay algunas acciones que son moralmente aceptadas si se consideran de antemano los resultados predecibles. Para ejemplificar lo anterior, considere un estudiante brillante de matemáticas que comparte las respuestas de un examen con un compañero al que le cuesta mucho la asignatura. A primera vista, el alumno brillante está haciendo trampa de buena voluntad. Por tanto, su acción es moralmente aceptable. Sin embargo, desde una tradición kantiana, no podemos predecir las consecuencias, por lo que debemos hacer lo que es moralmente correcto desde el principio. En ese caso, el estudiante brillante debería haberse guardado las respuestas para sí mismo en lugar de compartirlas. Es decir, debemos tomar nuestras propias decisiones éticas y tener un valor moral enmarcado en el sentido del deber.

Se puede considerar que las ideas de Kant son rígidas y quizá obsoletas. De hecho, las feministas objetan que los principios kantianos proceden de la experiencia de los varones europeos de clase media, y que esa forma de razonamiento práctico se basa en la tradición, de modo que la racionalidad es un producto de su época. Sin embargo, los principios éticos de Kant han influido en debates relacionados con la justicia y la igualdad en la educación que siguen vigentes hoy en día. (Noddings, 2012).

También se ha auscultado en el mundo de la educación sobre la Ética de la Responsabilidad de Dewey, el cual considera la responsabilidad como el criterio principal del comportamiento ético. Un acto es éticamente aceptable o inaceptable en función de las consecuencias que produce. Es decir que uno está dispuesto a aceptar la responsabilidad y considerar anticiparse a los posibles resultados de las acciones desde múltiples ángulos. A diferencia de los kantianos, la perspectiva de Dewey no se basa en un conjunto de reglas de la vida. Por el contrario, el sentido de la ética de Dewey considera que los acontecimientos y las necesidades de los seres humanos son dinámicos y por tanto cambiantes las cuales traen nuevas necesidades e intereses (Noddings, 2012).

Así pues, el sentido de la ética y la moral ha dado lugar a teorías que han contribuido al desarrollo de la educación. Hoy en día, el debate ético dentro de la EI se centra en la necesidad de crear un principio ético común para responder a las necesidades de nuestro mundo global. Este dilema plantea cuestiones actuales como, por ejemplo, ¿cómo podemos incluir diferentes valores culturales para salvaguardar los derechos humanos? o ¿cómo podemos diseñar un plan de estudios

en el que se aborden métodos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la empatía y las responsabilidades hacia los demás? (Räsänen, 2015).

2.5.1 Ética de la Investigación

La ética de la investigación se ocupa del comportamiento moral en contextos de investigación (Wiles, 2013). Investigar en educación es un ensamblaje complejo asociado a normas culturales, creencias, valores y comportamientos (Mertens, 2018) y por ello, cada decisión que toma el investigador es un ejercicio moral (Cornejo Valle, 2005) que implica la revisión de una variedad de conceptos éticos para asegurar que el investigador no solo considere el bienestar de los participantes, sino que también demuestre que es capaz de entablar un diálogo entre los conceptos y cosmovisión del investigador (Denzin & Lincoln, 2017).

Según Cornejo Valle (2005), el desarrollo de la ética de la investigación ha coincidido con la apertura cualitativa. Estos avances han logrado dar voz propia, singular, compleja y no disciplinada a unos objetos investigación cuya característica es precisamente la posesión de su propia singularidad. Asimismo, la autora en la misma obra sostiene que la etapa de recogida de datos cualitativos ha ayudado comprender el papel de la ética como el cimiento de cualquier investigación, en lugar de una dimensión aislada que atañe exclusivamente al diseño de la investigación. La carencia de sensibilidad por parte del investigador respecto al sentido ético podría estar relacionado con hecho de que el investigador está atrapado por rutinas técnicas. También podría deberse a que el papel ético de la investigación suele quedar relegado a una serie de suposiciones como que el investigador debe ser agradable con los participantes y que estos tienen cierta disponibilidad para ser parte de la investigación.

Entre los grandes enfoques que se han desarrollado se encuentra la Ética del Cuidado, la cual busca que las decisiones éticas se tomen con compasión y deseo de actuar de forma que beneficie al individuo o grupo en el que se centra la investigación. Un enfoque de ética de cuidado significa que los investigadores toman decisiones sobre cuestiones éticas en relación con un caso concreto y basándose en la noción de "cuidado" de los participantes en la investigación, en lugar de aplicar normas universales (Wiles, 2013).

Este enfoque se desarrolló inicialmente como una alternativa a la tradición ética dominada por los hombres (Brooks et al., 2014) pero que, a partir de los aportes de Noddings (2012).

Noddings (2012) considera que “la gran contribución del cuidado ético es guiar la acción el tiempo suficiente para que se restablezca el cuidado natural y las personas vuelvan a interactuar con una consideración mutua y espontánea” (p. 232) y para lograrlo la autora desarrolla 4 componentes:

- (1) Modelamiento: Se preocupa por el cultivo del cuidado en el alumnado y se fomenta a través de nuestro comportamiento de cuidado hacia los demás.

- (2) Diálogo: el diálogo es clave en la educación moral y está implícita en la fenomenología de cuidado. Mediante el dialogo aprendemos más sobre el otro, el cual es clave para practicar el cuidado. A medida que se desarrolla el diálogo, participamos en una construcción mutua del marco de referencia donde la receptividad, reflexión, invitación evaluación revisión y exploración juegan un rol esencial.
- (3) Práctica: un aspecto de la práctica del cuidado en la que Noddings (2012) hace hincapié es en el reconocimiento de la diferencia del otro y como se mentalidad puede nutrir el sentido del cuidado particularmente en la relación jóvenes-adultos. En cuanto a la práctica del cuidado que se expresa en los programas de estudio mediante programas de voluntario o servicio comunitario, la autora expresa que, si bien aportan al desarrollo del cuidado del alumnado, habría que ver si estas prácticas no son superficiales.
- (4) Confirmación: es una forma de cuidado que consiste en reafirmar los talentos de los otros y fomentar su desarrollo. Para ello se necesita de la continuidad porque se requiere del conocimiento del otro y crear vínculos de confianza que reflejen genuinidad entre las partes.

Otro aporte a la ética que merita ser mencionado desde el ángulo político de la investigación es del Christians (2018) quien mediante su enfoque Feminista Comunitario (feminist-communitarian) hace hincapié en el respeto mutuo, la no coerción, la no manipulación y el apoyo de los valores democráticos (Denzin & Lincoln, 2017). Christian (2018) durante los años ochenta desarrolla un código de ética con énfasis en el fomento de consentimientos informados, el no engaño, la ausencia de daño psicológico o físico, la privacidad y confidencialidad, y el compromiso de recopilar y presentar material empírico fiable y válido. Christians (2018) quien critica el modelo Enlightenment argumentando que este general condiciones para el engaño, la invasión de la privacidad, el engaño a los participantes. Así pues, el marco ético que presenta Christians (2018) dibuja a una comunidad que prioriza al individuo; comparten valores morales en común; y una investigación fundamentada en el concepto de cuidado, (share governance) buena vecindad, amor, amabilidad y de buena moral. Esto permitiría que el lector se forme una idea crítica de la investigación. Por consiguiente, los textos deben excluir estereotipos de raza, de clase y de género; deben general crítica social que incite a la resistencia, el empoderamiento y la acción social, la justicia restaurativa, y el cambio positivo en la sociedad. (Denzin & Lincoln, 2017).

Finalmente, **Ética Crítica** que es desarrollada por Canella y Lincoln (2017) se fundamentan en el trabajo de Michel Foucault a partir de la premisa de que “ser crítico requiere una ética radical, una ética que siempre se preocupe por el poder y la opresión, aunque evite construir el "poder" como una nueva verdad” (p. 84). Según las autoras, la ética crítica debe incorporar retos feministas, poscolonialismo, postmodernismo y el poder opresivo ya que las condiciones sociopolíticas contemporáneas estimulan los privilegios a través de los discursos neoliberales de occidente y las

tecnologías que regulatorias que intervienen en la vida y por eso, crean “el otro” propagando un discurso para los intereses neoliberales. Por consiguiente, hay que tener cautela con las estructuras de poder y los sistemas de dominación. Aquí, las autoras hacen hincapié en la construcción de fundamentos críticos dialógicos anticoloniales, así como en la reconceptualización de la indagación y de las formas de regulación de la investigación (y del investigador). La perspectiva crítica se sitúa en la continua alianza con posiciones contra coloniales y con el reconocimiento de formas de privilegio/opresión que se entrecruzan en los contextos contemporáneos.

2.5.2 Guías Éticas

Las guías y códigos éticos profesionales ofrecen marcos que permiten a los investigadores reflexionar sobre los dilemas y desafíos éticos que encuentran en su investigación (Wiles, 2013). Estas guías éticas institucionales surgieron con el fin de prevenir las atrocidades que se descubrieron durante los juicios de Nuremberg en la Alemania nazi y, posteriormente, en los Estados Unidos y en otros lugares del mundo. En respuesta a esta tragedia, en 1978 en Estados Unidos, la Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de la Investigación Biomédica y del Comportamiento (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research) elaboró el Informe Belmont para orientar la revisión ética y la realización de investigaciones. De ahí el origen de las Institutional Review Board (IRB) (Brooks et al., 2014).

Los investigadores que soliciten permiso para estudiar a individuos en un proyecto cualitativo deben pasar por el proceso de aprobación por parte del comité bioético del establecimiento. Entre los pasos para solicitar el permiso otorgado por una IRB, se incluye elaborar una descripción del proyecto, diseñar un formulario de consentimiento informado y someter el proyecto a revisión (Creswell, 2012) que el caso de la Universitat de Barcelona (2023) es la Comisión de Bioética de avalar los proyectos de investigación como se muestra a continuación:

La Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona (CBUB) tiene el objetivo de evaluar los proyectos y actividades de investigación de los investigadores de la UB que así lo requieran, de debatir y reflexionar sobre los problemas éticos suscitados por la investigación científica, y de promover la formación en bioética e integridad en la investigación del personal investigador doctor y de los investigadores e investigadoras en formación. El dictamen favorable del comité de ética del centro donde se quiere llevar a cabo el proyecto es un requisito legalmente establecido por la (Ley 14/2007) para iniciar cualquier investigación en seres humanos, con muestras biológicas de origen humano y con datos personales. (sección de presentación).

Según Wiles (2013) la mayoría de las guías son muy generales y, con la excepción de algunas cuestiones concretas como la confidencialidad o acusaciones de mala conducta en la investigación, no ofrecen respuestas sobre cómo deben gestionar los investigadores situaciones específicas que pueden encarar en su investigación. De acuerdo con Christians (2018) las IRB protegen a las instituciones y no a los participantes de la investigación. También ocurre que las guías no son jurídicamente vinculantes. No obstante, un investigador puede ser expulsado de una organización profesional, dañar su reputación y tener dificultades para publicar sus trabajos u obtener subvenciones si hace caso omiso de estas normas y vulnera disciplinariamente su comportamiento ético (Wiles, 2013). Se presenta a modo resumen el conjunto de guías y principios éticos que enmarcan la investigación en la Tabla 19.

2.5.3 Protocolos Bioéticos

Consentimiento Informado

“El consentimiento informado implica proporcionar a los participantes información clara sobre lo que implicará participar en un proyecto de investigación y darles la oportunidad de decidir si quieren participar o no” (Wiles, 2013, p. 6). El consentimiento informado se proporciona a los y las participantes al comienzo de la investigación y al ser de carácter voluntario los y las participantes comprenden y consienten su participación, así como los detalles y procedimientos prácticos relacionados, de manera voluntaria y sin ningún tipo de presión, antes de que comience la investigación (Asociación Británica de Investigación Educativa, 2019). De acuerdo con Benedico Martínez (2017) Para elaborar un consentimiento informado que cumpla los requisitos bioéticos cuando la investigación incluya participantes menores de edad detalla que los siguientes puntos deben estar incluidos:

- Información sobre él o la investigadora y la entidad a la que se afilia la investigación.
- Información sobre el objetivo de la investigación
- Colaboración que se solicita.
- Lugar y momento de recogida de datos.
- Información sobre la finalidad de los datos.
- Información sobre el procedimiento de protección de datos.
- Consentimiento informado.
- Firma del padre, madre, tutor o tutora legal.
- Firma del niño o niña.

- Lugar y fecha.

Hojas Informativas

Este documento está dirigido ya sea a los posibles participantes de la investigación o a la persona responsable para lograr el acceso al campo. Benedico Martinez (2017) propone incluir un conjunto de información que lista a continuación:

- Información sobre el objetivo de la investigación.
- Información sobre la metodología de la investigación.
- Colaboración que se solicita.
- Información sobre la finalidad de los datos.
- Información sobre el uso que se hará de los datos.
- Información sobre los instrumentos y técnicas de recogida de datos.
- Información sobre el tipo de datos.
- Información sobre el procedimiento de protección de datos.
- Información sobre cómo contactar con el investigador o la investigadora.
- Firma del investigador.

Confidencialidad y Anonimización

Es definida por el *diccionari de Bioètica* como la obligación ética y jurídica de no revelar datos de carácter personal de otra persona. La confidencialidad es uno de los deberes ligados al derecho a la intimidad, y, por consiguiente, no se divulgará la información identificable sobre las personas que se recopile durante el proceso de investigación (Termcat, Centre De Terminologia, 2023). Además, el deber de confidencialidad puede significar que la información específica proporcionada en el proceso de investigación no se utilizará en absoluto si el participante así lo solicita. La confidencialidad está estrechamente relacionada con el anonimato, es decir con el proceso de anonimización que es la principal forma en que los investigadores tratan de proteger a los participantes de la ruptura accidental de la confidencialidad. Para lograrlo, se usa la aplicación de seudónimos aplicados a los participantes en la investigación, organizaciones y lugares u otras formas con el fin de no revelar la identidad real de los participantes (Wiles, 2013).

Tabla 19 Guías y Principios Éticos que Enmarcan la Investigación

Guías	Principios
Guía Ética para la Investigación Educativa (Asociación Británica de Investigación Educativa, 2019)	Responsabilidades para con los patrocinadores Responsabilidades para con la comunidad de investigadores en educación Responsabilidades con el bienestar y el desarrollo
Code of Ethics (American Educational Research Association, 2011)	Principle A: Professional Competence Principle B: Integrity Principle C: Professional Scientific, and Scholarly Responsibility Principle D: Respect for People's rights, Dignity and Diversity Principle E: Social Responsibility
Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas (Universitat de Barcelona, 2019)	Libertad académica Responsabilidad profesional Integridad científica y académica Honestidad Igualdad de derechos Respecto Privacidad y confidencialidad Sostenibilidad y relaciones solidarias Conductas de riesgo Interpretación
Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. (BOE, 2018)	“Derecho fundamental de las personas físicas a la protección de datos personales, amparado por el artículo 18.4 de la Constitución, se ejercerá con arreglo a lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679 y en esta ley orgánica” (p. 119795).
Pauta de Protección de Datos en Centros Educativos (Autoritat Catalana de Protecció de Dades, 2018)	Tratamiento de datos en las escuelas Licitud; lealtad; transparencia; integridad; y confidencialidad
Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2006)	Dignidad y derechos humanos Beneficios y efectos nocivos Autonomía y responsabilidad individual Consentimiento Personas carentes de la capacidad de dar su consentimiento Respeto de la vulnerabilidad humana y la integridad personal Privacidad y confidencialidad Igualdad, justicia y equidad No discriminación y no estigmatización Respeto de la diversidad cultural y del pluralismo Solidaridad y cooperación Responsabilidad social y salud Aprovechamiento compartido de los beneficios Protección de las generaciones futuras Protección del medio ambiente, la biosfera y la biodiversidad Bioética.
Investigación Ética con Niños (Graham et al., 2013)	“Los investigadores son responsables de garantizar que los niños gocen de la oportunidad de tomar sus propias decisiones y se respete el ejercicio de sus derechos, al tiempo que se les protege de acuerdo con su edad y sus facultades en constante evolución.” (p. 7)

Nota. Elaboración propia a partir de las obras citadas en la tabla.

CAPÍTULO 3

Desarrollo del Diseño de Investigación



Elementos clave



**Diseño Exploratorio
Secuencial**



**Selección y Confección
de Instrumentos de
Recogida de Datos:**

1. Análisis Documental
2. Observación en el Aula
3. Entrevistas



**Contexto de la
Investigación:**

1. Momento Documental
2. Momento de Trabajo de Campo



**Participantes de la
Investigación**



Adecuación Ética

Resumen

En este capítulo, se aborda el proceso de desarrollo del diseño de la investigación. Se justifica la selección del Diseño Exploratorio Secuencial. Acto seguido, se describe el contexto, los participantes y el proceso de selección basado en criterios de inclusión y exclusión. Asimismo, se detalla la confección de los instrumentos de recogida de datos y sus implicaciones. El capítulo cierra con la adecuación ética de la tesis doctoral, incluyendo los protocolos bioéticos correspondientes.

3 DESARROLLO DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1 DISEÑO EXPLORATORIO SECUENCIAL

Este trabajo se desarrolla con el DES de la metodología MM, que como se describe en el capítulo 2, se caracteriza por su orientación cualitativa (Creswell, 2012; Creswell & Plano-Clark, 2017;). La razón que sustenta la elección del DES para esta investigación, es que se alinea con las subjetividades de la investigadora, y también porque implica la implementación del mismo diseño en dos colectivos: el Programa PD y el Programa BN, en su versión intercultural (Schrauf, 2018).

Durante las sesiones formativas con la directora de tesis y en el proceso de revisión bibliográfica discutimos cómo nos acercaríamos a cada programa, el PD y el BN. Se podría argumentar que la Educación Comparada (EC) hubiera sido más apropiada para este tipo de investigación. Sin embargo, la tradición de la EC se centra en el estudio de programas nacionales y cuestiona el papel de la EI (Bray, 2015) y la evolución de la EI en sí ha mostrado que puede ser pensada como un campo transdisciplinario que se deslinda de la EC porque los educadores se ocupan de examinar fenómenos de la EI desde diferentes dimensiones como movilidades, ciudadanía, hibridez, cosmopolitismo, multilingüismo (Tarc, 2019). Huelga decir que, el PD pone de manifiesto ratifica su enfoque internacional en su propuesta educativa. Por lo tanto, contrastar dos grupos posibilita acercarse a los programas y entender la incidencia de la MI sin encasillarse en representaciones nacionales o regionales lo que facilita abordar el fenómeno de una forma más amplia (Resch & Enzenhofer, 2018).

Para desarrollar el DES de esta tesis doctoral, nos apoyamos de la metodología observacional, más específicamente, de tipo observación indirecta a través del análisis documental y el sistema de categorías. Asimismo, nos apoyamos en la metodología selectiva llevando a cabo entrevistas semi-estructuradas durante la fase de recogida de datos. A continuación, se detalla los criterios de inclusión de exclusión para la selección del contexto, participantes. También, se detalla la confección de los instrumentos de recogida de datos sus implicaciones y la adecuación ética de la tesis doctoral, junto con los respectivos protocolos bioéticos.

3.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto de la presente investigación doctoral se desarrolló en dos momentos. El primer momento que a partir de ahora será denominado como “Momento Documental” corresponde al análisis documental que se llevó a cabo para cumplir con el objetivo 1 de la investigación: describir el modelo educativo del PD y del BN en Cataluña, España y que se materializó en el artículo Programa

Internacional de Cataluña. Excelencia y Compromiso Global (Bohorquez & Violant-Holz, 2023). El Momento Documental es la antesala a la fase de recogida de datos.

El segundo momento que en adelante será llamado “Momento de Trabajo de Campo” es relativo a lo acontecido en el marco de la fase de recogida de datos y describe todos los aspectos relacionados a la entrada al campo. Los resultados del Momento Documental alimentan el Momento de Trabajo de Campo. Se explicará en qué consistió cada momento y cómo se enlazan.

3.2.1 Contexto del Momento Documental

Como contexto para el momento documental se tuvo en cuenta las páginas web de los centros educativos de la comunidad autónoma de Cataluña sostenidos con fondos públicos EPu, privados EPr y Epr.C concertados con oferta del PD del IB, en el curso académico 2020-2021 y la página web de la OBI (noviembre de 2021). Documentos extraídos de las páginas web de los colegios que cumplieran con los criterios de inclusión y los documentos página web oficial de la OBI respecto al contenido relativo a la misión y la visión del centro educativo y al enfoque globalista e internacionalista en ambos contextos (Bohorquez & Violant-Holz, 2023).

3.2.2 Contexto del Momento de Trabajo de Campo

Como contexto para el momento de trabajo de campo se tuvo en cuenta todos los colegios que ofertaban el BN y el PD simultáneamente durante el periodo académico 2020-2021 pudiendo además ofertar un tercer programa curricular. La selección en base a la estrategia de muestreo de tipo homogénea. Los detalles de la selección del centro educativo y lo relativo al trabajo de campo se presentará más adelante.

3.3 PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de la investigación tal como se ha presentado en el capítulo II es la de, analizar y contrastar cómo el PD del IB y el BN influyen en el desarrollo de la MI en el alumnado de Bachillerato matriculado en estos programas en centros educativos que ofrecen ambos programas en Cataluña, España. En virtud de la finalidad de la investigación, se establece que los participantes de la investigación son:

- (1) Colegios en Cataluña que ofrecen la modalidad el PD con el fin de establecer una panorámica del PD en la comunidad autónoma. Estos participantes corresponden al momento documental que, a partir de sus resultados, guio el proceso de selección del contexto de la investigación *in situ* (momento de trabajo de campo).

- (2) Modalidades curriculares del BN y el PD.
- (3) Alumnado de primer año de Bachillerato del BN y PD.
- (4) Profesorado del alumnado participante de Bachillerato del BN y PD.
- (5) Asignaturas del BN y del PD equivalentes. Huelga decir que cuando hablamos de asignaturas equivalentes, se refiere a que las asignaturas tienen paralelismos en cuanto a las temáticas que comportan.

3.3.1 Criterios de Inclusión y Exclusión

Momento Documental

Participantes: Colegios Educativos ofertando el PD en Cataluña.

Para el análisis documental sobre los colegios del PD en Cataluña se establecieron dos criterios de inclusión. Para ser elegible se tienen que dar las dos condiciones:

- (1) Ser un centro educativo que oferta el PD, ya sea financiado con fondos públicos EPu como financiado con fondos privados EPr y EPr.C – criterio por tipo de colegio.
- (2) Disponer de una página web que permita analizar la visión y misión o proyecto educativo en base a los enfoques: globalista e internacionalista, de la EI – criterio por disponibilidad de análisis del tipo de enfoque. Se consideraron como instrumentos los apartados de las páginas web participantes, disponibles en abierto y que no requieran un permiso previo para su uso y posterior análisis.

Momento de Trabajo de Campo

Participantes: Centro Educativos

- (1) Se eligen aquellos colegios que oferten la modalidad del BN y PD simultáneamente ya sea financiado con fondos públicos EPu como financiado con fondos privados EPr y EPr.C – criterio por tipo de colegio, pudiendo ser que los centros educativos oferten un tercer programa curricular.

Participantes: Asignaturas equivalentes del BN y PD

- (1) Se eligen todas aquellas asignaturas ofertadas obligatorias equivalentes de cada tipo Bachillerato (IB-BN) ofertadas en los institutos.
- (2) Se eligen las asignaturas equivalentes propias de cada línea de estudio de bachillerato de la línea científica y de continuidad al siguiente año de Bachillerato.
- (3) Se eligen las asignaturas equivalentes de cada tipo de bachillerato que correspondan a la línea humanística-social y de continuidad al siguiente año de Bachillerato.

- (4) Se excluyen aquellas asignaturas donde el profesor no sea de planta, es decir un sustituto.
- (5) Se excluyen las asignaturas equivalentes donde el enfoque de la asignatura que este diseñada para cada tipo de línea de Bachillerato.

Participantes: Alumnado de Primer Año de Bachillerato del BN y PD

- (1) Se elige al alumnado de primer año de Bachillerato matriculado al BN y alumnado matriculado al PD, pudiendo ser que el alumnado curse ambas modalidades simultáneamente.

Participantes: Profesorado del BN y PD

- (1) Se elige al profesorado ya sea del BN o PD programa de Bachillerato en cualquiera de sus modalidades en asignaturas obligatorias y equivalentes de cada programa, pudiendo ser que el profesorado imparta en ambas modalidades.
- (2) Se excluye al profesorado de sustitución.

3.4 PROCEDIMIENTO

3.4.1 Momento Documental

Participantes: Colegios Educativos ofertando el PD en Cataluña.

Respecto al criterio número 1 – Ser un centro educativo que oferta el PD, ya sea financiado con fondos públicos EPu como financiado con fondos privados EPr y EPr.C – se encontraron entre los meses de mayo 2020 y noviembre 2021 un total de 29 centros educativos que ofrecían el PD en Cataluña, como se muestra en la Tabla 20. No obstante, dos de los 29 colegios no cumplían con el criterio 2, el de disponer de una página web que permita analizar la visión y misión o proyecto educativo en base a los enfoques: globalista e internacionalista, de la EI. Por ende, fueron excluidos.

Tabla 20 *Centros Educativos con PD en Cataluña a 2021*

Nombre del Colegio
Agora International School of Barcelona
Agora Sant Cugat International School
American School of Barcelona
Aula Escuela Europea
Bell-lloc del Pla
Benjamin Franklin International School
British School of Barcelona
Centro Cultural Esportiu XALOC
Colegio Montserrat
Col·legi Sant Miquel dels Sants de Vic
Escola Internacional del Camp
Escola Voramar
Fundación Privada Oak House School
Gresol International-American School
Hamelin-Laie International School
Institut d'Educació Secundària Josep Lladonosa
Institut Dertosa
Institut Forat del Vent
Institut Gabriel Ferrater i Soler
Institut Jaume Vicens Vives
Institut Moisès Broggi
La Salle Bonanova
Lestonnac-L'Ensenyaça
Les Alzines
Lycée français de Gavà Bon Soleil
Maristes Sants Les Corts
Salesians Sant Angel (Salesians de Sarrià)
SEK International School Catalunya
St. Peter's School

Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales de la OBI.

3.4.2 Momento Trabajo de Campo

Participantes: Centros Educativos

A partir de la información recabada durante el análisis documental ulterior, se describe el procedimiento relativo al Momento de Trabajo de Campo. Este momento corresponde a la fase de recogida de datos in situ, en el que se incluye, además, el momento en que se contactan los colegios que cumplían con el criterio de inclusión para ser invitados a la participación. Así pues, se identificaron un total de 25 colegios que cumplían con el criterio de inclusión con los datos proporcionados por el momento documental. Se habían identificado 29 colegios ofertando el PD en Cataluña. Así que, bajo la estrategia de muestreo homogéneo (Creswell, 2012), se seleccionaron 25 colegios que ofertaban la modalidad del BN y PD simultáneamente (véase la Tabla 21).

Los colegios podían ser financiados con fondos públicos EPu como con fondos privados EPr y EPr.C pudiendo ser que los centros educativos oferten un tercer programa curricular. De los 29 colegios que cumplían criterios, se excluyeron 4 colegios: American School of Barcelona; Benjamin Franklin International School; Escola Voramar; Les Alzines; St. Peter's School, por no cumplir con el criterio de oferta de dualidad curricular.

Por consiguiente, se contactaron entre el 22 de diciembre y el 8 de enero de 2021 por correo electrónico a 25 colegios para hacer la invitación para participar en la investigación. En el mensaje enviado se solicitaba una entrevista telemática para presentar con más detalle el proyecto. Se estableció una fecha límite para obtener respuesta por parte de los colegios invitados - hasta el 22 de enero de 2021.

Tabla 21 *Centros Educativos en Cataluña con el PD y BN y/u Otro Programa en 2021*

Nombre del Colegio
Agora International School of Barcelona
Agora Sant Cugat International School
Aula Escuela Europea
Bell-lloc del Pla
British School of Barcelona
Centro Cultural Esportiu XALOC
Colegio Montserrat
Col·legi Sant Miquel dels Sants de Vic
Escola Internacional del Camp
Fundación Privada Oak House School
Gresol International-American School

Hamelin-Laie International School
 Institut d'Educació Secundària Josep Lladonosa
 Institut Dertosa
 Institut Forat del Vent
 Institut Gabriel Ferrater i Soler
 Institut Jaume Vicens Vives
 Institut Moisès Broggi
 La Salle Bonanova
 Lestonnac-L'Ensenyança
 Lycée français de Gavà Bon Soleil
 Maristes Sants Les Corts
 Salesians Sant Angel (Salesians de Sarrià)
 SEK International School Catalunya

De los correos electrónicos enviados, 4 institutos respondieron el mensaje expresando su interés en participar en la investigación. Las reuniones telemáticas tuvieron lugar entre el 13 y el 21 de enero del 2021 con los directores de los institutos; en una de ellas participó el coordinador del IB.

Se presentó el proyecto y se solicitó el acceso al campo para llevar a cabo la investigación. En las reuniones el equipo directivo de los colegios describió cómo operaban bajo las restricciones implementadas por la Generalitat de Catalunya a causa del COVID-19. La información aportada en dichas reuniones (véase la Tabla 22) me llevó a reajustar el calendario previsto y el plan de trabajo de campo que fueron diseñados antes de la pandemia. También se incluyó un plan de contingencia dadas las circunstancias.

Los nombres de los colegios han sido anonimizados, y a partir de este momento, serán enumerados con el fin de resguardar la identidad de los centros educativos.

Tabla 22 *Características Reportadas en la Entrevista con la Directiva de los Centros Educativos*

Tipología y Año de Implementación del PD	Características del Instituto
Centro Educativo 1 (Público-2015)	Los estudiantes cursan ambos programas simultáneamente y obtienen la doble titulación. El colegio da prioridad al PD. Actualmente, las clases se imparten telemática y presencialmente: un día, los estudiantes asisten a clase, como de costumbre, y al día siguiente tienen clases en línea.
Centro Educativo 2 (Concertado-2010)	Los estudios se realizan tanto en español como en catalán. El colegio tiene una orientación laica. Se da la misma importancia a ambos programas. El PD se ofrece en tres idiomas: catalán, español

Centro Educativo 3 (Público-2014)	e inglés. No hay diferencia entre el valor de la matricula entre un programa y otro. Actualmente, las clases se imparten <i>in situ</i>. El instituto está situado en la provincia de Lérida. Como todas las escuelas públicas en Cataluña que ofrecen el PD, los estudiantes obtienen ambos diplomas. El instituto entrevista al alumnado candidato para optar por el PD y el BN. según el director, el perfil psicológico para el proceso de selección es imprescindible, ya que el PD requiere un alumnado de bachillerato comprometido. Los centros públicos que ofrecen el PD en Cataluña trabajan de forma similar en su visión y en la cantidad de carga de trabajo.
Centro Educativo 4 (Privado-2017)	Situado en la zona norte de Barcelona. Actualmente, los estudiantes asisten a clases telemáticas.

Los colegios 1 y 4 contactados rechazaron la invitación de participar en la investigación debido a la emergencia sanitaria del COVID-19. Los colegios en cuestión consideraron que era un riesgo que la investigadora accediera al centro educativo. El colegio 2 aceptó la participación en la investigación, pero no autorizó el ingreso al campo ni entrevistar al alumnado ni al profesorado. El colegio 2 solo permitió la recogida de datos proporcionados en las clases telemáticas mediante la observación no participante u el uso de otro instrumento que no demandase contacto físico/directo. El instituto público 3 aceptó la invitación siempre y cuando me ajustara y ciñera a las restricciones sanitarias y no hubo condicionamientos respecto al plan de trabajo.

3.4.3 Selección y Confección de Instrumentos de Recogida de Datos

En el caso de la presente investigación que se enmarca desde la metodología con MM el periodo donde se discutió la selección de los instrumentos de recogida de datos estuvo sujeta a varios factores. En primer lugar, fue esencial entender el tipo de dato al que nos acercaríamos y en cómo posiblemente se analizarían dichos datos para dar respuesta a las preguntas de investigación. El ejercicio fue más allá en diferenciar y clasificar los datos cualitativos y cuantitativos porque desde el sentido propio del diseño de la investigación DES que comienza con una fase cualitativa y se integra con la fase cuantitativa (Creswell & Plano Clark, 2018). Por eso, el proceso previo al trabajo de campo implicó un ejercicio inductivo-deductivo-inductivo para el diseño de los instrumentos que se hincó en gran medida en la visión actualizada del IB respecto a su interpretación de la MI y de los lineamientos y competencias propias del BN para lograr una adecuación acertada de cada instrumento respecto a los datos que se pretendían recoger.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta en mantener cierta estandarización de los instrumentos para que los resultados pudieran cotejarse durante el análisis (Miles et al., 2014). Finalmente, se procuró

impulsar una flexibilidad metodológica para la confección de los instrumentos debido a la incertidumbre que generaba la emergencia sanitaria del COVID-19 en el momento que se realizaba la investigación. Esta coyuntura nos llevó a replantear el formato de los instrumentos con el fin de crear una distensión metodológica sin desorientarse en el proceso (Bohorquez, et al., 2021). Por ello, indistintamente de los argumentos de Miles et al., (2014) para predeterminar o no el tipo de instrumentos en emplear, estos no contemplan situaciones inéditas.

3.4.4 Análisis Documental

En el marco de esta investigación doctoral, el análisis documental como estrategia metodológica de obtención de la información nos permitió:

- Establecer una sólida panorámica de la realidad del IB en Cataluña a partir de los documentos oficiales de la OBI y de la información disponible respecto a misión y visión que se desprendía de las páginas web de los colegios participantes de Cataluña.
- Elaborar un sistema de categorías mediante en el análisis de contenido a partir de los enfoques internacionalista y globalista de la EI situado en Cataluña y de la revisión literaria que constituye el marco teórico.
- Organizar y analizar los datos obtenidos fruto del análisis de documentos oficiales del IB y del BN de España que ayudo a concretar la entrada al campo y a la vez apoyó la confección de otros instrumentos cualitativos.
- Realizar un diario de campo, que, si bien es considerado como un instrumento cualitativo de la metodología observación indirecta, las anotaciones en el diario de la investigadora proporcionaron datos exploratorios durante las dos primeras semanas en el campo.

3.4.5 Confección de los Sistemas de Categorías: Globalista e Internacionalista

El proceso de confección de dos sistemas de categoría que atañen la investigación circunda el objetivo 1 de la tesis: - Describir el modelo educativo del PD y del BN en Cataluña, España. Este además corresponde al Momento Documental de la investigación y que nos encaminará al momento de trabajo de campo con el fin de responder al objetivo 1 de la tesis: -Describir el perfil del alumnado del PD y del BN. Para lograrlo se siguió el criterio inductivo-deductivo de análisis de contenido por lo que se acudió al marco teórico que diserta sobre enfoque globalista y enfoque internacionalista de la EI que permitieron plantear macro categorías e hilvanarlas con las siguientes preguntas de investigación.

- (1) ¿cómo los centros educativos de la comunidad autónoma de Cataluña entienden la EI desde su visión educativa como institución?
- (2) ¿qué perspectiva siguen estos colegios desde los modelos de la EI con enfoque globalista e internacionalista?
- (3) ¿qué tipologías de colegio han implementado en España y de manera específica en la comunidad autónoma de Cataluña el PD?
- (4) ¿cómo se refleja el concepto de EI desde una mirada de enfoque globalista e internacionalista en las propuestas educativas de los colegios que ofrecen el PD del IB en la comunidad autónoma de Cataluña?

Con el fin de responder a estas preguntas, se plantea el siguiente objetivo general: Describir los enfoques globalista e internacionalista de la EI de los colegios de la comunidad autónoma de Cataluña que ofrecen el PD del IB como antesala a la educación superior; y los siguientes

objetivo específico: Analizar la mirada, a partir la concepción de la EI respecto al enfoque globalista e internacionalista, de los colegios participantes.

Se llevó a cabo un análisis documental de la información disponible respecto a misión y visión que se desprendía de las páginas web de los colegios participantes de Cataluña (España) que ofrecen dicho programa, así como la página web oficial de la OBI (Organización del Bachillerato Internacional, 2021). De cada página web participante se visitaron las secciones donde aparecía la información relativa a la misión y visión (propuesta educativo o ethos) con el fin de extraer sus propuestas y llevar a cabo su posterior análisis de contenido y consecuente desarrollo de un sistema de categorías relativo a los enfoques globalista e internacionalista. El proceso de codificación se llevó a cabo de forma colaborativa por consenso (Arana et al., 2016). Teniendo en cuenta que la agrupación y la visualización de los fragmentos condensados preparan el terreno para el análisis posterior y la extracción de conclusiones (Milles, et al., 2014) se extrajeron las palabras clave de cada misión y visión y se clasificaron según su orientación (globalista e internacionalista) presentamos a modo de ejemplo parte de dicho proceso a continuación (véase la Tabla 23).

Tabla 23 *Proceso de Agrupación de Fragmentos Analizados*

Colegio	Misión y visión	Palabras Clave	Globalista	Internacionalista
19	“Nuestro proyecto (...)	humanismo cristiano;	personas	humanismo
	fundamentado en el	personas íntegras;	íntegras;	cristiano;
	humanismo cristiano y (...)	ciudadanos solidarios;	profesionales	ciudadanos
	a ser personas íntegras, ciudadanos solidarios y	profesionales competentes	competentes	solidarios

3.4.6 Observación en el Aula de Clase

En el marco de esta investigación doctoral se incluye la observación directa que proporciona:

- Describir el perfil del alumnado del PD y del BN a partir de las interacciones dadas en el aula de clase.
- Identificar el tipo de participación del alumnado y aquellos elementos que surgen o no de cada modalidad curricular.
- Establecer el tipo de comunicación del alumnado del PD y del BN empleado en el aula basándose en las interacciones que se dé entre el alumnado (entre pares) y entre el profesorado-alumnado siendo el foco el alumnado.

Se opta por la observación sistemática (Izquierdo & Anguera, 2021) de tipo no participante (Cresswell, 2012) con la finalidad de registrar de forma continua aquellas formas de comunicación del alumnado del IB y del BN durante las clases presenciales. La construcción del instrumento observacional se llevó a cabo desde un ejercicio deductivo (Anguera & Violant-Holz, 2015) a partir de Competencia Global a Largo Plazo que desarrollan los autores Boix-Mansilla y Wilson (2020). Se incluyeron algunas de las dimensiones que propone este marco teórico: Se comunica a través de las diferencias (Communicate Across Difference) (véase la Tabla 24).

Tabla 24 *Categorías de Comunicación de la Competencia Global a Largo Plazo.*

Dimensión	Categorías
Se comunica a través de la diferencia	1. Busca comprender cómo diversas audiencias perciben el significado y cómo eso afecta a las normas de comunicación y escucha.
	2. Escucha con respeto, apertura, empatía y reflexión a través de las diferencias.
	3. Adapta y cambia de código el lenguaje verbal, visual y corporal, la tecnología y los medios para expresarse y comunicarse con audiencias diversas, prestando atención al contexto y respetando los lazos sociales y la armonía.
	4. Reflexiona sobre las normas comunicativas para abordar malentendidos o desacuerdos con humildad intelectual.

Nota. Tomado de Boix-Mansilla y Wilson (2020).

El instrumento se diseña a medida (ad hoc) (véase el Anexo 17) (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada & Portell, 2018) considerando los siguientes pasos:

- (1) Demarcación del Problema: dada la amplitud de la Competencia Global a Largo Plazo que plantean Boix-Mansilla y Wilson (2020) y que no todos sus elementos pueden ser abordados desde la observación directa, se acotaron los comportamientos que responden a los intereses de esta investigación y que fuesen perceptibles.
- (2) Agenda del Proceso: se estableció que se llevaría a cabo durante la fase de recogida de datos in-situ de acuerdo con los calendarios académicos de los institutos participantes. El instrumento se emplearía después de las dos primeras semanas exploratorias con el fin de dar espacio para realizar ajustes al diseño prístino del registro de observación.
- (3) Niveles de respuesta: Este paso consiste en la selección de los niveles de respuesta que se fundamentan en un marco teórico. En este caso corresponde a las formas de comunicación que surgen en el aula desde la óptica de la Competencia Global a Largo Plazo. Por ejemplo, la categoría 3. “Adapta y cambia de código el lenguaje verbal, visual y corporal, la tecnología y los medios para expresarse y comunicarse con audiencias diversas, prestando atención al contexto y respetando los lazos sociales y la armonía” (véase la Tabla 24) aborda formas de comunicación en una sola dimensión, por lo que se propuso la subcategoría “Levanta la Mano para participar voluntariamente” con el fin de abordar una forma de comunicación respetuosa.
- (4) Unidades de comportamiento: se detalla el grado de las unidades a observar teniendo en cuenta que no sean mutuamente excluyentes.
- (5) Temporalidad: consiste en la distribución temporal de los momentos de observación con el fin de obtener muestras representativas. En ese sentido, se establece que la observación se lleve a cabo lo que dure una clase en el aula de tipo presencial.
- (6) Aceptación de sesiones: Para que la sesión de observación sea válida o aceptada, debe ser realizada durante una clase oficial de las asignaturas participantes. Por ende, no se aceptan observaciones fuera de clase, ni tutorías, ni clases virtuales. Se necesitan de un mínimo de 3 observaciones de la misma asignatura participante para que sean aceptadas.

3.4.7 Entrevista

En el marco de esta investigación doctoral, la entrevista como estrategia metodológica de obtención de la información posibilita:

- Describir el perfil del alumnado del PD y del BN
- Aportar datos demográficos de los participantes de la investigación.

- Delimitar el perfil del profesorado en función de su quehacer docente, la gestión del aula, la relación con sus estudiantes y con el currículo teniendo en cuenta la modalidad educativa que imparte.
- Analizar la percepción del alumnado y del profesorado respecto a la MI
- Establecer, mediante las voces del alumnado y el profesorado, aquellos elementos que surgen o no de cada modalidad.
- Determinar aquellos elementos de un programa que inciden en el otro.
- Establecer si aquellos elementos del discurso del docente acaban siendo igual o diferenciado cuando imparten en determinada modalidad.
- Posibilitar contrastar aquellos elementos que surgen o no de cada modalidad.

La construcción de las entrevistas semi-estructuradas dirigida al alumnado y al profesorado se hincia en las categorías propias de cada modalidad de bachillerato (IB y BN) y del instituto (misión y visión), en otros instrumentos cualitativos complementarios como notas de campo y documentos oficiales de cada programa curricular. El instrumento se confeccionó pensando en adentrarse en las percepciones y experiencias del alumnado y del profesorado de cada modalidad para lograr ver que elementos se dan o se ausentan en el BN o en el IB respecto a la Mentalidad Internacional. Dado que se exploran dos modalidades distintas, se crearon paralelamente dimensiones equivalentes para abordar las particularidades de cada una como se describe a continuación:

Dimensión Trayectoria

Esta dimensión busca indagar en la trayectoria de los participantes.

- Alumnado del PD y el BN se centra en las categorías (1) vivencia del bachiller; (2) motivaciones para elegir BN o IB; (3) percepción curricular; (4) Expectativa Académica (4) Expectativa Profesional y; (5) Percepción de la visión y misión del centro educativo participante. Esta dimensión consta de 12 preguntas (ver Anexo 9).
- Profesorado del PD, BN se centra en las categorías (1) desarrollo profesional; (2) motivación profesional; (3) vivencia del docente; expectativa profesional; (4) relación alumnado-profesorado; (5) percepción curricular; (6) percepción de la visión y misión del centro educativo participante. Esta entrevista está conformada por 12 preguntas. (Ver Anexo 14).

Dimensión Mentalidad Internacional

Se construye a partir de las perspectivas de los participantes con el objetivo de explorar sus percepciones y puntos de vista acerca del concepto central de la investigación: la MI.

- Para la entrevista del alumnado se abordan las categorías (1) imaginario del alumnado respecto a la MI; (2) vivencia del Bachiller respecto a la MI; (2) compromiso global; (3) multilingüismo, elementos clave del MI. Esta dimensión consta de 7 preguntas (Ver Anexo 10).
- Para el profesorado consiste en un guion de aborda las categorías (1) convivencias de las modalidades BN/PD; (2) percepción de la MI en el instituto. El guion está constituido por 5 preguntas (Véase en el Anexo 15).

Los resultados de las entrevistas se analizarán bajo el sistema de categorías fruto del análisis documental de los cuales están hechos sobre la base de colegios que ofertan el IB (pudiendo ofertar otras modalidades simultáneamente) en lo que respecta sobre la misión y visión de los colegios participantes en la etapa del momento documental. Las entrevistas fueron validadas por consenso, con la participación de dos investigadoras (Arana et al., 2016).

3.4.8 Entrevista Semiestructurada

La entrevista semi-estructurada porque me permitía recabar información existente y posibilita terminar de recabar aquellos aspectos que le interesan al investigador (Anguera & Violant-Holz, 2015). La construcción de las entrevistas semi-estructuradas dirigida al alumnado y al profesorado se llevó a cabo desde el sistema de categorías elaborado desde lo inductivo-deductivo. Para la entrevista al alumnado se optó por la modalidad grupal. Dado que el alumnado participante es el protagonista de la investigación, su voz activa a través de la entrevista grupal no solo responde a los objetivos 2 y 3 de la investigación, sino que nos da cuenta de su realidad cuando nos comparten sus experiencias, expectativas y vivencias sin precedentes desde la pandemia del COVID-19.

Para las entrevistas dirigidas al profesorado se optó de tipo individual. Las entrevistas semi-estructuradas pretenden dentro de la investigación recoger datos que me orientara a dar respuesta al objetivo 4 del proyecto: *Identificar el perfil del profesor en función de su quehacer docente, la gestión del aula, la relación con sus estudiantes y con el currículo*. La transcendencia de la voz del profesorado en la entrevista subyace en que su día a día transcurre bajo el paraguas de dos modalidades educativas que puede tener o no una repercusión en su universo pedagógico. La trayectoria del profesorado también brinda una mirada del sentido de la MI a partir de la experiencia docente y desde la formación educativa que recibió ya sea que fuese dada por el IB o el BN o desde la reflexión de su quehacer docente.

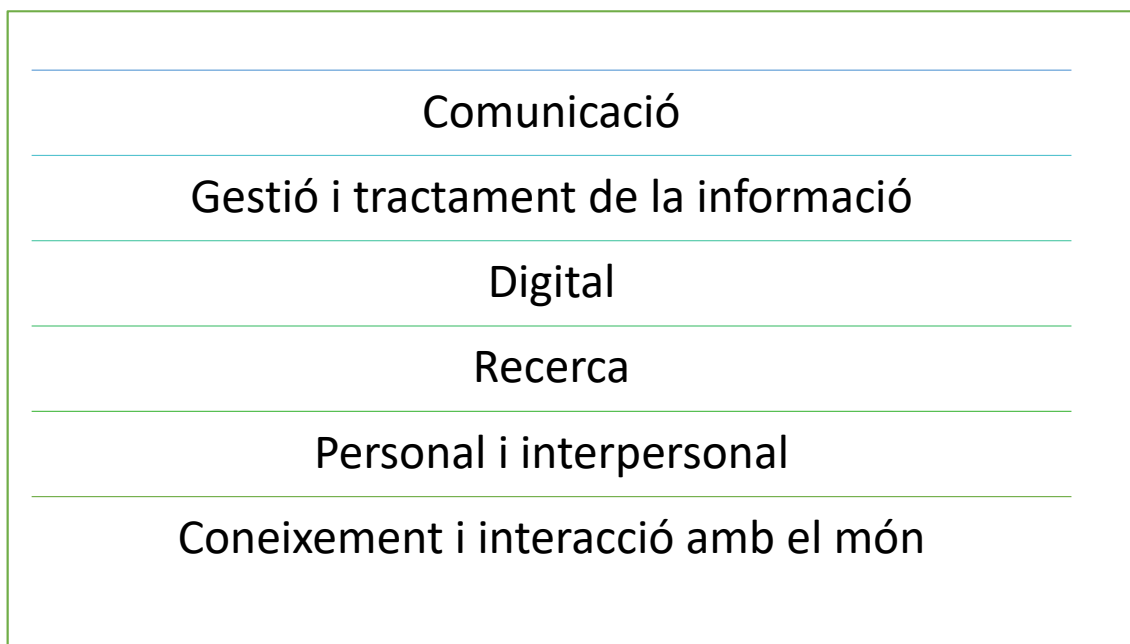
Entrevista Alumnado

Para invitar al alumnado del PD y del BN de primer año a participar de las entrevistas grupales, se visita cada una de las aulas de clase con previa autorización y en presencia del profesorado responsable. Se explica al alumnado el por qué y para qué de la entrevista grupal y se pregunta a quién le gustaría participar voluntariamente. Por lo que los participantes serán seleccionados aleatoriamente. Los grupos de estudiantes participantes estará compuesto entre 3 y 4 adolescentes. El único criterio de inclusión para participar en la entrevista consiste en haber entregado la ficha del consentimiento informado firmado por sus respectivos padres de familia o guardianes previamente.

Las entrevistas grupales se dividen en dos rondas. La primera se centra en la dimensión trayectoria del alumnado; y la segunda en la dimensión de la MI. Cada ronda de entrevista tiene una duración de 45 minutos aproximadamente. Las entrevistas se llevan a cabo en formato presencia de ser posible y durante el transcurso del año académico en horas escolares. Se solicitará un espacio dentro del instituto que procure el protocolo sanitario de distanciamiento sin olvidar el uso permanente de tapabocas. Un alumno o una alumna que participe en la entrevista tiene la posibilidad de participar en las dos rondas, es decir tanto en la entrevista de enfocado en la dimensión de Trayectoria del Alumnado o la relativa a la MI. En la entrevista grupal no tiene relevancia ni el género ni el sexo del alumnado participante porque los datos se analizarán desde las voces participantes.

Las entrevistas grupales se realizan sin presencia del profesorado o de algún miembro administrativo del instituto. Antes de comenzar las entrevistas, se pide autorización al alumnado para grabar las sesiones en la grabadora de programa de Microsoft OneNote (versión 16.45) y se le recuerda al alumnado de cómo se tratará la información recogida como se detalla en el consentimiento informado y en la hoja informativa. La entrevista tendrá el apoyo de una breve presentación hecha con el software de Microsoft de Power Point (versión 16.49) (ver Anexos 11, 12 y 13) donde se incluye fotografías del instituto, el horario de clases y palabras clave propias de cada modalidad. En el caso del alumnado del BN, se le pregunta al alumnado sobre las competencias propias del BN (véase los Anexos 11 y 12 respectivamente) y del alumnado del PD (Ver Anexo 13 sobre las habilidades que describe el IB en su programa. La intención detrás de estas interacciones visuales es la de estimular al alumnado y lograr una enriquecida respuesta. A modo de ejemplo se presenta la Figura 14 que corresponde a las competencias del BN (Generalitat de Catalunya, 2015).

Figura 14 *Competencias del BN en Entrevista Grupal*



Nota. Las competencias del BN incluidas en la presentación de PowerPoint (véanse los Anexos 11 y 12, respectivamente).

Entrevista Profesorado

Para concretar las entrevistas, se invita al profesorado que imparte las asignaturas participantes en la entrevista telemática. Se consultará cuando es conveniente para llevar a cabo las entrevistas teniendo en cuenta que su carga laboral de cara a la clausura a un año académico y bajo las condiciones dadas por la pandemia de la COVID-19 a las que se enfrentan. Se hará un ajuste al calendario de la Etapa de recogida de datos del Momento de Trabajo de Campo dependiendo de la disponibilidad del profesorado.

Las entrevistas se llevan a cabo en formato sincrónico a través de la plataforma Teams or Zoom o de preferencia de los participantes. Cada entrevista tiene una duración aproximada de 1 hora. Siguiendo el protocolo ético, se solicita el consentimiento para grabar la sesión antes de empezar cada entrevista. Después, se procede a explicar brevemente en qué consiste la entrevista y los dimensiones a tratar: (1) Dimensión Trayectoria Personal (véase el anexo 14); (2) Mentalidad Internacional (véase el anexo 15) siguiendo las recomendaciones de Kvale y Brinkmann (2018). Además, se recuerda al profesorado participante - como se estipula en la carta informativa - su derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento y de la no compensación de cualquier índole por participar en la investigación. En caso de que el profesorado prefiera las entrevistas en catalán, se acudirá a un hablante nativo para que realice la transcripción de la entrevista con el fin de verificar la calidad de la transcripción, no perder detalles relevantes y resguardar la fidelidad del dato.

Durante la entrevista semi-estructurada se empleará la técnica del diamante (Reid et al., 1987). Se seleccionarán palabras claves extraídas de la Misión y Visión de los centros educativos

participantes. Las palabras clave extraídas se presenta durante la entrevista sin orden específico y se le pide al profesorado que las ordene en orden de prioridad. Es decir, lo que el profesorado participante considere que se vivencia más en su centro educativo, siendo la 1ª palabra la más vivenciada y la 6ª la menos vivenciada y se agrega una séptima palabra de libre elección por si el profesorado no se identifica con ningunas palabras clave que se presentan. Así pues, se ofrece la opción a los docentes participantes de sugerir una nueva palabra y asignarle la prioridad que considere. (Ver Anexo 16).

Ahora bien, aunque en variada literatura se critica las entrevistas por medio de formatos sincrónicos. El argumento radica en que un formato virtual el investigador o la investigadora no está exento de perder elementos claves del lenguaje corporal, sin contar con el hecho de que hay cabida para fallos técnicos en cuestiones relacionadas con la conectividad (Roulston & Halpin, 2022). No obstante, considerando la temporalidad en que se está llevando la presente investigación bajo la pandemia del COVID-19 y sus respectivas restricciones, el formato sincrónico a través de la videollamada en determinada plataforma, y su posterior grabación, brinda oportunidad de “verse las caras”. Por lo que se considera que será una ganancia fenomenológica al interactuar con el profesorado en un formato 1:1 de manera cercana entre la investigadora-profesorado participante donde ya se habrán conocido previamente en persona, pero usando tapabocas, y en vía telemática donde se verán cara a cara por primera vez.

3.5 ADECUACIÓN ÉTICA

Para la adecuación ética de la investigación del proyecto nos fundamentamos en el enfoque de la ética del cuidado apoyándonos en el Comunismo Feminista de Christians (2017) y Noddins (2012) quienes invitan a los investigadores e investigadoras a comprometerse a cuidar, proteger e incluir a los participantes con la finalidad de preservar su dignidad y confidencialidad de los que comparten un contexto cultural, racial e histórico.

3.5.1 Compromiso Ético de la Investigadora

Selección de los Participantes

Me comprometo a operar dentro de una ética del respeto y del cuidado reconociendo la diversidad dentro de los grupos e individuos, así, ningún grupo es incluido o excluido injustamente de la investigación como lo estipula la Asociación Británica de Investigación Educativa (2019). En este sentido, también contemplé situaciones hipotéticas en las que podría encontrar participantes con una necesidad especial, por ejemplo, una discapacidad visual que requiera un ajuste del instrumento.

Reconocimiento de la Diversidad Lingüística

Me comprometo a reconocer la diversidad lingüística a nivel de grupos sociales y a nivel individual (Enzenhofer & Resch, 2018). Dado el caso de que un participante hable una lengua diferente al inglés, castellano o catalán, me comprometo a buscar alternativas que garanticen la voz activa de los participantes.

Atención al Investigar con Adolescentes

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este proyecto es analizar cómo el PD y el BN influyen en la adquisición de la MI en adolescentes, se prestó especial atención al concepto de relaciones de poder entre el investigador y el joven participante. Según Brooks et al. (2014) cuando se trata de investigación con menores, las preocupaciones éticas de protección tienden a infantilizar a los niños. Se les considera participantes vulnerables que carecen de conocimientos/experiencia, lo que puede dar lugar a una interpretación errónea de las percepciones, los valores y los comportamientos de los niños en el momento de analizar los datos. De ahí la importancia de volver a consultar a los participantes menores de edad acerca de los resultados y conclusiones para evitar relaciones de poder diferenciales que puedan traer como consecuencia resultados desiguales e irrespetuosos en la investigación.

Atención a los Instrumentos de Recogida de Datos

La doctoranda también se compromete a tener en cuenta aspectos éticos relacionado con la adecuación de los instrumentos de recogida de datos. Ya que, por ejemplo, la entrevista transcurre en un escenario artificial, donde los y las participantes suelen ser desconocidos y desconocidas y se les pide contestar preguntas concretar en un tiempo limitado. Por ello, la importancia de fomentar un espacio de compromiso y reflexión mediante lineamientos éticos durante las fases de la entrevista Husband (2020).

Procedimiento Bioético

Se redactaron el conjunto de procedimientos de implicaciones éticas al interactuar con seres humanos y se obtuvo la aprobación formal de los protocolos por parte de la CBUB – (IRB00003099) (ver el Anexo 2). Y, también se envió a la CBUB la documentación relativa al compromiso ético por parte de la investigadora y de la directora de la tesis. (Ver anexo 3).

Los protocolos se desarrollaron teniendo en cuenta la importancia del proceso de construcción de confianza entre la investigadora-participantes. Ya que esta se inicia incluso antes de

entrar al campo de trabajo mediante la elaboración de protocolos éticos (Creswell, 2012). En el caso de esta tesis doctoral, se apoyó principalmente en los lineamientos éticos de la Asociación Británica de Investigación en Educación (2019). De guías locales como la “Pauta de Protección de Datos en Centros Educativos” (Autoridad Catalana de Protección de Datos, 2018) y los Códigos de Buenas Prácticas de la Universitat de Barcelona (2019) en el marco legal, la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Se diseñaron las Cartas informativas para el alumnado, familiares y/o tutores legales (véase el Anexo 4); el profesorado (ver el Anexo 5). Carta de Compromiso de la Doctoranda con el/los institutos participantes de la investigación (Anexo 6) Los consentimientos informados dirigido al alumnado (Anexo 7) y al alumnado (Anexo 8). Se presenta a modo resumen el conjunto de protocolos bioéticos aprobados en la Tabla 25.

Tabla 25 *Conjunto de Protocolos Bioéticos Aprobados*

Protocolo	Participantes
Cartas informativa	Alumnado BN - IB Padres de familia y/o guardianes del alumnado IB-BN
	Profesorado
Consentimientos informados	Alumnado BN - IB
	Profesorado
Carta de Compromiso de la Doctoranda con el/los institutos participantes de la investigación	Directiva del Centro Educativo

CAPÍTULO 4

Resultados



Elementos clave



**Resultados de la Fase
Cualitativa**



**Resultados del IB y
BN en Cataluña**



**Resultado del Sistema
de Categorías**



Entrada al campo



**Selección de
Participantes**

1. Asignaturas
2. Profesorado
3. Alumnado



**Resultado de las
Entrevistas al
Profesorado y al
Alumnado**

Resumen

Este capítulo atañe a los resultados de la investigación. La presentación de los resultados sigue el orden establecido por el Diseño Exploratorio Secuencial. Se comienza por los resultados relacionados con el Momento Documental, que incluye el análisis documental del IB y BN en Cataluña y el Sistema de Categorías. Después, se detallan los resultados obtenidos en el Momento de Trabajo de Campo, que abarca los resultados relativos al contexto y a los participantes de la investigación. Se describe la entrada al campo y, por último, se exponen los resultados de las entrevistas semiestructuradas.

4 RESULTADOS

La presentación de los resultados sigue el orden establecido por el Diseño Exploratorio Secuencial. En primer lugar, se exponen los hallazgos de la Fase Cualitativa, comenzando por los resultados relacionados con el Momento Documental, que incluye el análisis documental del IB y BN en Cataluña, así como el Sistema de Categorías. Después, se detallan los resultados obtenidos en el Momento de Trabajo de Campo, que abarca los hallazgos relacionados con el contexto (centro educativo) y los participantes de la investigación, que incluyen asignaturas, profesorado y alumnado. También se describe la experiencia de ingreso al campo y, por último, se exponen los resultados de las entrevistas semiestructuradas.

4.1 RESULTADOS DEL MOMENTO DOCUMENTAL

Este apartado es relativo al objetivo 1 de la tesis “describir el modelo educativo del Programa de Diploma y del Bachillerato Nacional en Cataluña, España”. y hace parte de los resultados del Momento Documental fruto del análisis documental.

4.2 BACHILLERATO EN CATALUÑA

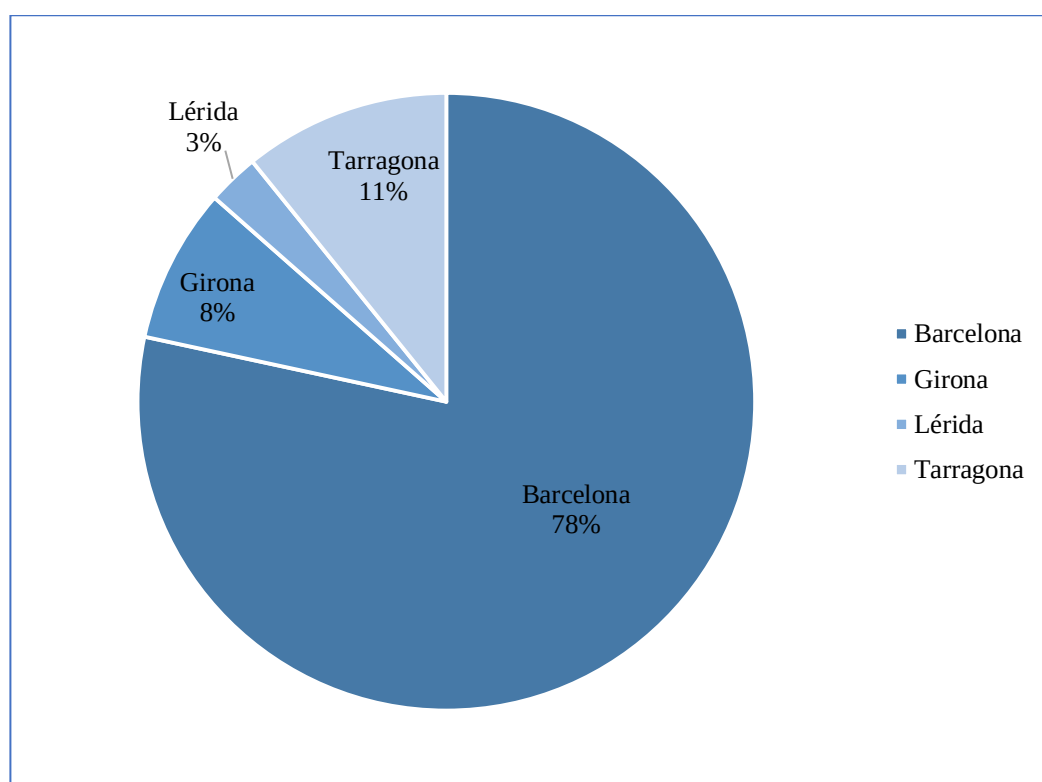
Programa del Diploma en Cataluña

Para presentar los datos relativos al PD en Cataluña, se extrajeron los datos de la página web oficial de la OBI a febrero de 2023. El PD es impartido en 37 centros educativos en Cataluña de los 173 en España. Este dato representa el 21,4 % de colegios en el país. De los 37 centros educativos, se identificaron 10 colegios sostenidos con fondos públicos (27%), 27 colegios son sostenidos con fondos privados (73%) de los cuales 4 de los privados son concertados (11%). La presencia del PD se extiende en las 4 provincias de la comunidad autónoma de Cataluña (véase la Figura 15). La provincia de Barcelona (78%) en la actualidad es el territorio más poblado de Cataluña, agrupando la mayoría de los centros educativos. Dicha provincia cuenta con 29 colegios: de tipo privado (20), de tipo concertado (3) y de tipo público (6). La provincia de Tarragona (11%) agrupa 4 centros: de tipo privado (2) y de tipo público (2). La provincia de Girona (8%) reúne 3 centros: de tipo privado (1) de tipo público (1) y de tipo concertado (1). Finalmente, la provincia de Lérida (3%) cuenta con 1 centro: de tipo público.

La llegada de la OBI a Cataluña se originó en 1986 con la implementación del PD (ver Figura 16) en un EPr.C, el primer EPr en 1996 y el primer EPu en 1999 todos ellos ubicados en la provincia

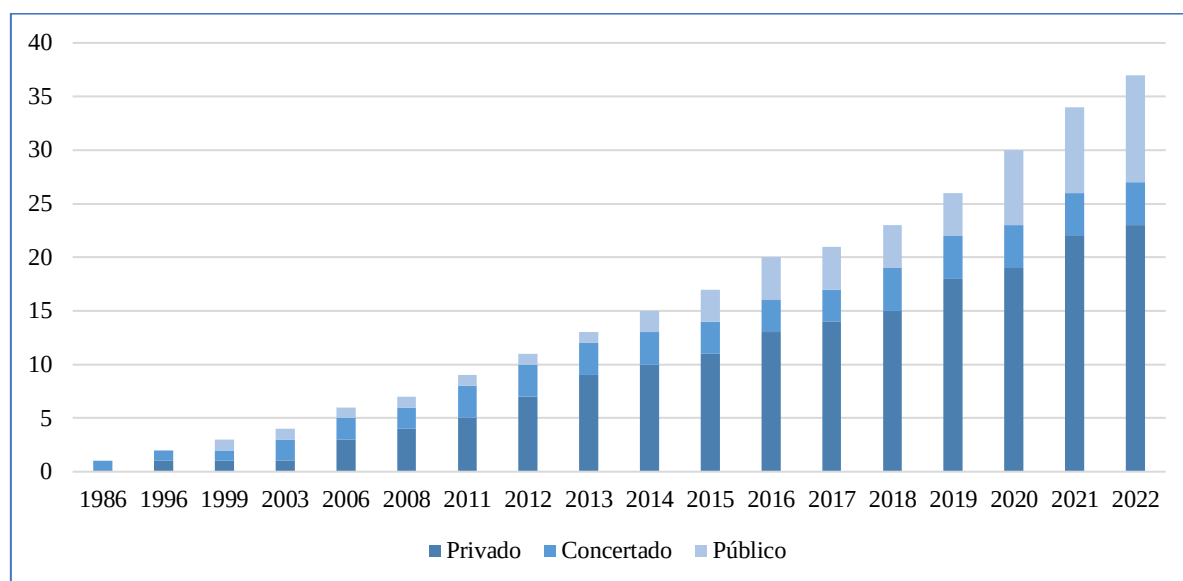
de Girona. Los inicios del PD en Cataluña durante las dos primeras décadas (1980-2000) se dieron de forma paulatina. A partir del 2008, la curva de crecimiento ha sido significativa para los EPu, a pesar de que hay una brecha de 15 años (1999-2014) desde la implementación del PD en un centro a otro. La ascendencia de la curva se ha dado de manera gradual en la última década con la incorporación de 7 colegios. A diferencia de los EPr y EPr.C que se ha dado a partir del 2010, donde la curva asciende de forma progresiva, la mayoría de los colegios son de carácter co-educacional, a excepción de 2 de los centros, ambos EPr.C que ofrecen una educación separada por sexos (un centro solo para niñas y otro para niños).

Figura 15 *Presencia del Programa del Diploma en las Provincias de Cataluña a 2023*



Nota. Tomado de Bohorquez y Violant-Holz (2023).

Figura 16 Implementación del PD por tipo de centro educativo y año (1986-2022)



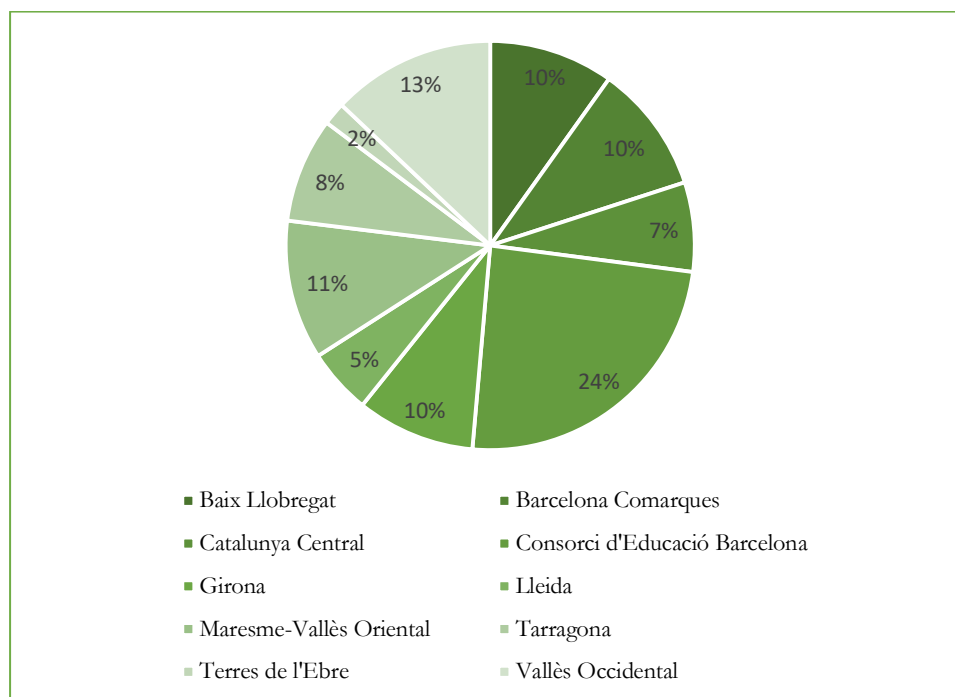
Nota. Tomado de Bohorquez y Violant-Holz (2023).

Datos Demográficos del Bachillerato Nacional – Curso 2020-2021

De acuerdo con los datos proporcionados por el Departament d'Educació (2022), se registró un total 97.960 estudiantes de Bachillerato (primer y segundo año) durante curso académico 2020-2021. Según el MEFP esta cifra representa 14,6 % de los estudiantes que cursaron el BN a lo largo del país. A nivel de comunidades autónomas, Cataluña ocupa el tercer lugar en esta categoría. En el primer puesto corresponde a la comunidad autónoma de Andalucía (19.4%) seguida por el segundo Comunidad de Madrid (16,1%) respectivamente.

En relación con la distribución geografía del alumnado de BN a lo largo del territorio catalán (ver Figura 17). De acuerdo con el número de estudiantes del BN por servicio Territorial (ver la Tabla 26), se denota que es el Consorci d'Educació de Barcelona es el servicio territorial que agrupó la mayor cantidad de estudiantes cursando bachillerato en comparación con los otros territorios. Este dato representa el 24% del alumnado de bachillerato respecto al resto de la comunidad autónoma. Se destaca un dato interesante: mientras que en el curso del 2020-21 habían 97.960 para el curso siguiente 2021-2022 se registraron 99.274 que muestra un crecimiento del 1,34 % respecto al curso académico anterior. Se podría pensar que el aumento en el número de estudiantes se debe al leve levantamiento de las restricciones de la pandemia de la COVID-19. En este punto, se podría profundizar si el aumento en el número de estudiantes ha afectado de alguna forma la calidad de la educación o la distribución de recursos en las diferentes áreas territoriales de Cataluña.

Figura 17 *Porcentaje de Alumnado de Bachillerato por Servicio Territorial*



Nota. Departament d'Educació (2022).

Tabla 26 *Número de estudiantes del Bachillerato Nacional por Servicio Territorial de Cataluña*

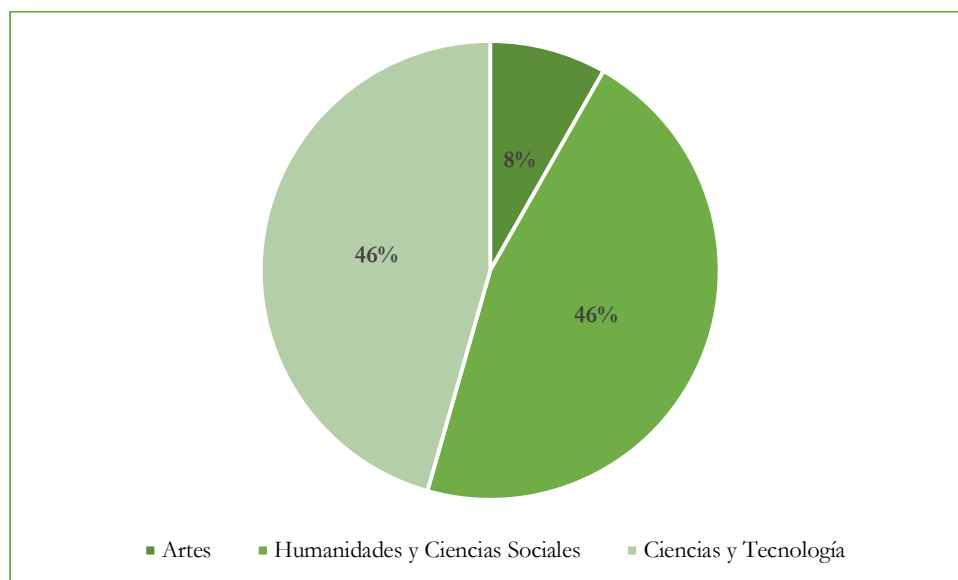
Servicios Territoriales de Cataluña	Número de Estudiantes
Baix Llobregat	9.659
Barcelona Comarques	9.935
Catalunya Central	6.925
Consorci d'Educació Barcelona	23.826
Girona	9.166
Lleida	5.067
Maresme-Vallès Oriental	10.803
Tarragona	8.133
Terres de l'Ebre	1.762
Vallès Occidental	12.684
Total	97.960

Nota. Datos proporcionados por Departament d'Educació (2022).

En cuanto a las distintas modalidades de BN se refiere, las cifras revelan que durante el curso académico 2020-2021 las siguientes preferencias del alumnado: Un total de 8.061 estudiantes (8,2%) optaron por modalidad de Artes. 45.247 estudiantes (46 %) se inclinaron por la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que 44.652 estudiantes (46%) eligieron la de Ciencias y Tecnología. Estos datos reflejan que la preferencia del alumnado de BN en Cataluña se distribuyó principalmente entre por la línea de Humanidades y Ciencias Sociales, y lo precede la línea de Ciencias y Tecnología con una diferencia mínima de 0.6 % (595 estudiantes). Por último, la línea de Artes fue la menos elegida durante dicho año académico (véase la Figura 18).

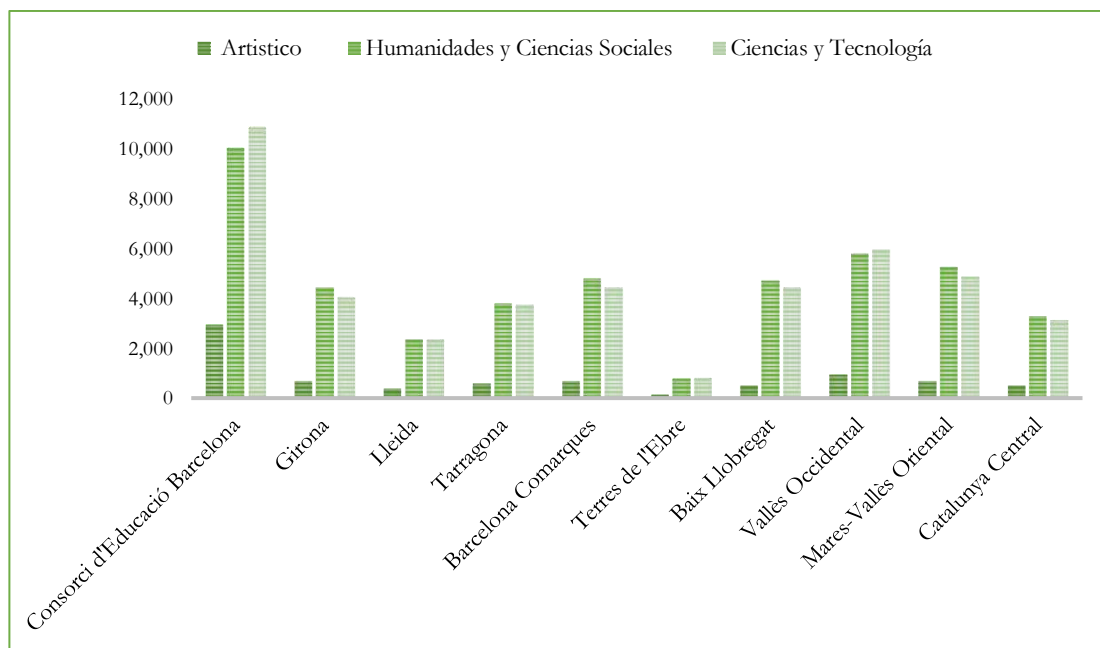
Sobre la preferencia por modalidad según el Servicio Territorial, se denota que la modalidad de Artes presenta la elección más baja en todos los servicios territoriales. Por otro lado, las modalidades de Humanidades y Ciencias y modalidad de Ciencias y Tecnología tienen una representación más equilibrada en los diferentes territorios (véase la Figura 19).

Figura 18 *Línea de Bachillerato de Preferencia Curso Académico*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales del Departament d'Educació (2022).

Figura 19 *Número de Estudiantes por Modalidad de Bachillerato por Servicios Territoriales*



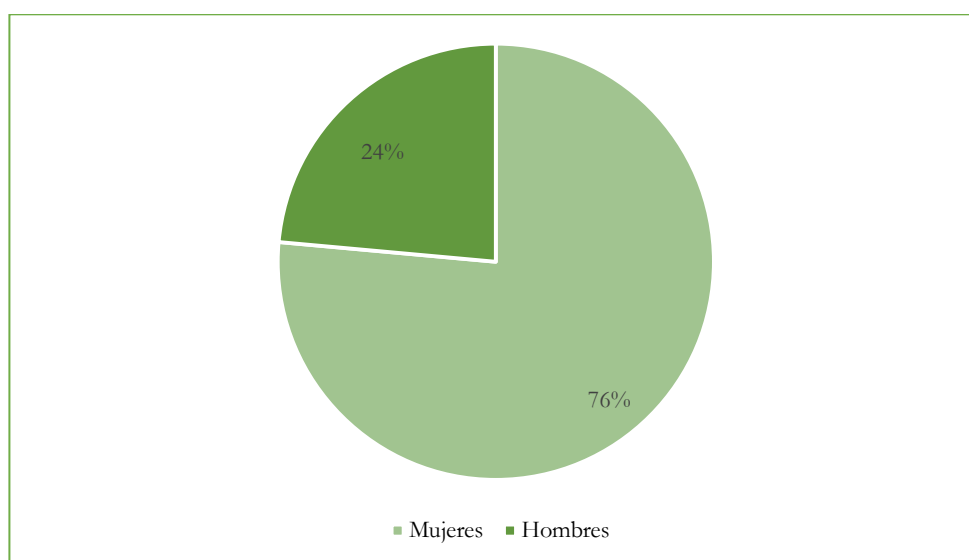
Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales del Departament d'Educació (2022).

Bachillerato Nacional Por Género

Modalidad de Artes

Los resultados muestran una marcada diferencia de género en cuanto a la elección de la modalidad artística en todos los servicios territoriales de Cataluña. Mientras que 6.162 estudiantes del género femenino optaron por esta modalidad, solamente 1.899 estudiantes del género masculino eligieron tal modalidad. En términos porcentuales corresponde a un 76 % al género femenino y al 24 % al masculino como se visualiza en la Figura 20. Esta discrepancia es notoria como se visualiza en la y plantea interrogantes sobre las razones detrás de esta tendencia. Sería significativo investigar si esta diferencia de género en la elección de la modalidad artística ha sido una tendencia recurrente en años académicos anteriores o si es un fenómeno reciente.

Figura 20 *Modalidad de Bachillerato Artístico por Género*



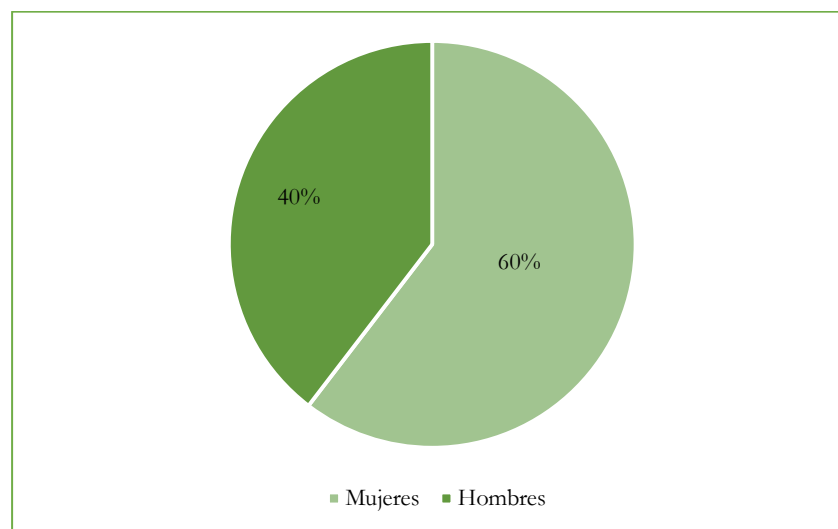
Nota. Elaboración propia a partir de las cifras oficiales del Departament d'Educació (2022).

Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales

De acuerdo con la distribución de estudiantes por género en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los datos del año académico 2020-2021 reflejan que un 60% (27.335 estudiantes) corresponde al género femenino y el 40 % (17.912 estudiantes) al género masculino como se visualiza en la Figura 21. Se encontró, además, que en todos los 10 servicios territoriales de Cataluña la representación femenina para esta modalidad del BN supera a la masculina. La discrepancia entre géneros en el BASH es de 9.423 estudiantes, lo que visibiliza una brecha significativa entre géneros. La proporción no es equitativa y aunque el género femenino ocupa el primer el lugar en esta

modalidad, diferencia entre géneros es menos pronunciada al contrastarla con los resultados con la línea de Artes, donde el género femenino lidera exponencialmente.

Figura 21 Modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales por Género

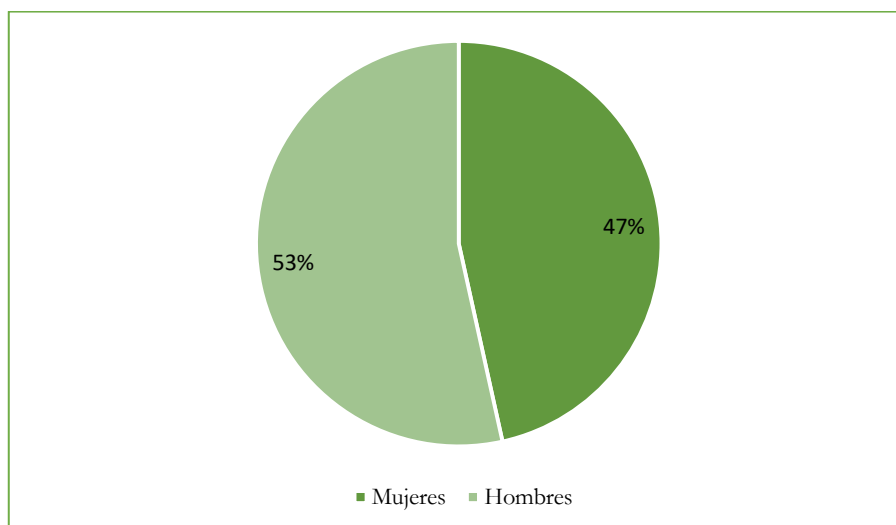


Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales del Departament d'Educació (2022).

Modalidad de Ciencias y Tecnología

Para el periodo académico 2020-2021, la modalidad de Ciencias y Tecnología del BN registró un total de 44.652 estudiantes inscritos. De estos, el 47% (20779 estudiantes) corresponden al género femenino, mientras que el 53% (23.873 estudiantes) para el género masculino (véase la Figura 22). Lo que representa una diferencia de 3.094 estudiantes reflejando así una mayor representación masculina para esta modalidad. Es relevante resaltar que, en la mayoría de los servicios territoriales, la proporción de hombres superó ligeramente a las mujeres, con excepción de los territorios de Consorci d'Educació Barcelona, donde se contabilizaron 5.058 mujeres en comparación a 5.802 hombres representando una diferencia de género del 48.3 % de mujeres y 51.3 % hombres. Asimismo, en el servicio Terres de l'Ebre se denota una diferencia mínima de dos estudiantes, 415 mujeres (49.9%) y 413 hombres (50.1%).

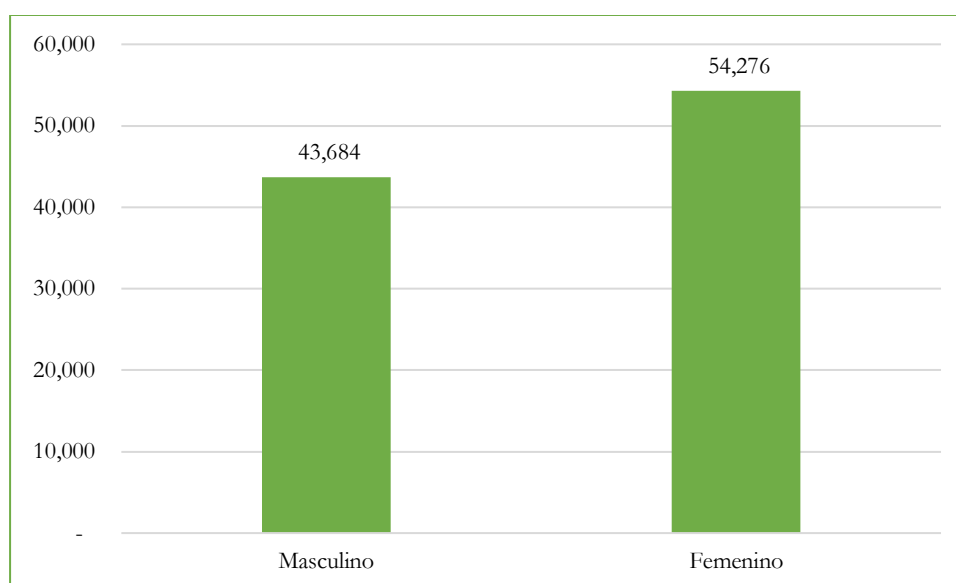
Figura 22 *Modalidad de Bachillerato de Ciencias y Tecnología por Género*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales del Departament d'Educació (2022).

En resumen, los resultados reflejan diferencias de género significativas en la elección de modalidades de BN en Cataluña durante el periodo 2020-2021. Con un total de 54.276 de estudiante del género femenino, representan el 55.4 % mientras que el género masculino contabilizó 43.684 estudiantes representando el 44.6% (véase la Figura 23). Es importante destacar que el género masculino solo tiene una representación significativa en la modalidad de Ciencias y Tecnología. Estas diferencias podrían influir en la percepción de las carreras y áreas de estudio tradicionalmente asociadas con géneros específicos, y sugieren la necesidad de analizar más a fondo las razones detrás de estas tendencias y su impacto en la educación y la sociedad.

Figura 23 *Número de Estudiantes del BN por Género en Cataluña.*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos oficiales del Departament d'Educació (2022).

4.3 SISTEMA DE CATEGORIAS

4.3.1 Concepción del PD - enfoques globalista e internacionalista

El sistema de categorías surge a partir del análisis documental para establecer la concepción del PD en relación con los enfoques globalista e internacionalista de la EI, siguiendo el criterio inductivo. se analizaron la misión y visión de 27 centros educativos disponibles y extraídos de las páginas web que cumplieran con el criterio de inclusión de oferta del PD en el curso académico 2020-2021. El análisis de contenido arrojó un sistema de categorías para cada enfoque -globalista e -internacionalista con diversos ejes, dimensiones, categorías, subcategorías y temáticas de la subcategoría desarrollado de manera inductiva pero construido teniendo presente el marco teórico de base (Tablas 27 y 28, respectivamente) (Bohorquez & Violant-Holz, 2023).

Tabla 27 *Sistema de categorías del enfoque globalista*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia académica	Habilidades académicas	preparación calidad	competentes educación superior
			aprendizaje	continuado
			intelectual	placer conocimiento
			ética	
			inclusión personalización	
	Excelencia personal	Habilidades personales	constancia	
			responsabilidad	
			seguridad	
			rigor	
			solidaridad	
			participativo	
			inquisitivo	
			exigencia	
			regulación	conflicto emocional
			iniciativa	
	Excelencia profesional	Habilidades profesionales	disciplina	
			adaptación	
			autoconfianza	
			autorrealización	
			autoestima	
			autonomía	alcanzar personal autogestión económica
			espíritu crítico	
			excelencia física	
			competente	
			creativo resolución conflictos	

	iniciativa	
	esfuerzo	
	intelectual	
	responsabilidad	
	digital	
	trabajo en equipo	
	compromiso	
	innovación	
	superación	
Trabajador global	sociedad	satisfacción
		logro futuro
		lenguas
	comunicación	información
		eficacia

Con relación al *enfoque globalista*, los resultados mostraron que los centros educativos entienden el éxito del alumnado (Yo éxito) a partir de tres dimensiones: (1) excelencia académica (2) excelencia personal y (3) excelencia profesional como los conceptos relacionados con la educación internacional.

La excelencia académica conduce a la preparación de un alumnado desde las habilidades académicas y se enfoca fundamentalmente en relación con la calidad de la preparación, se encamina a un alumnado competente para la etapa de la educación superior, con una visión de aprendizaje continuado e intelectualmente indagador, integral, hacia el conocimiento y que muestra placer por aprender.

La excelencia personal visualiza, desde las habilidades personales, que llevan al alumnado a estar en búsqueda de su autoconfianza y su autorrealización y alcance su autonomía respecto a su económica, autogestión y su alcance personal, así como iniciativa enmarcada por una ética fundamentada en el rigor, la disciplina, la exigencia, la excelencia física y la responsabilidad. Se reconoce como individuo con espíritu crítico, con seguridad y constancia, participativo, inquisitivo, con iniciativa y, que sabe adaptarse a los cambios mediante la regulación como estrategia para solucionar conflictos y manejar sus emociones. Se apoya en la solidaridad y en la personalización, como valor clave para lograr el éxito propio y común.

La excelencia profesional abarca dos elementos: (1) las habilidades profesionales, que contribuyen a la formación de un profesional competente y de manera específica con competencia digital, creativo hacia la resolución de problemas, con iniciativa, que se esfuerza, intelectual, responsable y que trabaja en equipo; y, (2) la visualización del trabajador global con valores que necesita el futuro profesional para lograr sus metas y navegar con éxito en el mundo laboral tales como el compromiso, la innovación y la superación, que busca alcanzar la satisfacción y logro futuro en la sociedad y que se comunica de manera eficaz, estando informado y ayudado por el conocimiento de más de una lengua extranjera.

Algunos ejemplos relativos al Yo éxito, correspondientes a la excelencia académica, personal y profesional son presentados a continuación:

- Excelencia académica

“Prepara a su alumnado para acceder a los estudios superiores...”
(YEXT_EAc_HabAc_calidad_es; Colegio 20 público, Girona).

“Esta misión implica desarrollar... un método intelectual...”
(YEXT_EAc_HabAc_intelectual_co; Colegio 25 privado, Barcelona).

“Proceso de aprendizaje a lo largo de la vida...”
(YEXT_EAc_HabAc_aprendizaje_cont; Colegio 29 Privado, Barcelona).

- Excelencia personal

“Maximizar su potencial... emocional individual” (YEXT_EPr_HabPr_regulacion_emo;
Colegio 6 privado, Barcelona).

“La cultura del esfuerzo...” (YEXT_EPr_HabPr_esfuerzo; Colegio 10 concertado,
Barcelona).

- Excelencia profesional

“Una educación que creemos que debe estar basada en ... el impulso de los idiomas...”
(YEXT_EPr_TrabGlob_comunicacion_leng; Colegio 16 público, Lérida).

“Capaces de insertarse en el mundo laboral...” (YEXT_EPr_TrabGlob_sociedad_logrofut;
Colegio 21 público, Barcelona).

Tabla 28 *Sistema de categorías del Enfoque Internacionalista*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría	
Yo Mentalidad	En internacional	Educación	humanismo		
		Competencia global a largo plazo	desarrollo académico		
			comunicación diálogo		
			ciudadano del mundo		
			con abreacción		
			con actitud activo	diálogo	
			con visión internacional		
			con creatividad		
			con confianza		
			con compromiso		
	con crecimiento				
	En el mundo	Carácter	con cuidado		
			con curiosidad	lenguas	
			con desarrollo personal		
			con empatía		
			equilibrado		
			con esperanza		
			con espiritualidad		
			con honestidad		
			con honradez		
			con religiosidad reflexivo		
			con imaginación indagador		
			independiente		
			integral	arriesgado	
			con integridad		
			con respeto		
				felicidad vínculo motivación bienestar del otro bienestar propio positividad	
			con salud mental		
			con tolerancia único		
			con perspicacia		
			con intimidad		
		Valores democráticos	comunidad		
			convivencia		
			cooperación		
			diálogo		
			diversidad	inclusión	
			ética		
			justicia		
			moral		
			En comunidad	Valores sociales	ciudadanía
civismo					
colaboración					
compromiso					
cultura					
familia					
habilidades sociales					
sociedad	servicio				
solidaridad					
sostenibilidad					
voluntariado					
participación					

En cuanto al enfoque internacionalista los resultados mostraron que los centros educativos visualizan la mentalidad del alumnado (Yo mentalidad) a partir de tres dimensiones: (1) yo internacional (2) yo en el mundo (3) yo en comunidad, como los valores principales asociados a la educación internacional.

El *yo internacional* representa la preparación académica del alumnado desde la filosofía de la educación internacional del PD en relación con la formación en el humanismo, el fomento del desarrollo académico y desde la competencia global a largo plazo que lo equipara para perfilarse como ciudadano del mundo capaz de comunicarse de manera consciente y respetando los puntos de vista del otro mediante diálogo.

Desde otra perspectiva, el *yo en el mundo* es la dimensión que describe las características que forman el carácter del alumnado internacionalista en dos sentidos: (1) veintitrés aspectos relativos al carácter mostrado frente a una situación, unos más relacionados con la ética, tales como el individuo con respecto, honestidad, honradez, integridad y tolerancia; otros orientados al humanismo tales como el alumnado con compasión, empatía, esperanza, confianza; otros relacionados con la creatividad tales como, el estudiantado con abreacción, imaginación, perspicacia, curiosidad, en particular por las lenguas, visión internacional, actitud frente al diálogo y finalmente otros más relacionados con la salud emocional y el desarrollo personal tales como, el ser con crecimiento, cuidado salud emocional en conjunto con bienestar propio y del otro, felicidad, motivación, positividad y vínculo y; (2) siete aspectos relativos al carácter como forma interna y directa, tales como el ser activo, indagador, independiente, integral arriesgado, reflexivo único. En definitiva, un yo en el mundo que forma el carácter del alumnado internacionalista con una mentalidad con base en unos valores duraderos que dan un sentido de la vida en el mundo.

El *yo en comunidad* agrupa dos conjuntos de categorías: (1) los valores democráticos, que guían al alumnado para vivir en colectividad y que comprende la importancia de la cooperación, la convivencia, el diálogo, que celebra la diversidad e inclusión rigiéndose por una ética con sentido de justicia y moral; y, (2) los valores sociales dibujan al individuo que practica la ciudadanía, el civismo y la sostenibilidad, y que está comprometido con la mejora de la sociedad y mediante la participación, la colaboración y al servicio del otro mediante el voluntariado; un ciudadano que tiene como valor social la cultura y la familia.

Algunos ejemplos relativos al Yo mentalidad, correspondientes al yo Internacional, yo en el mundo y yo en comunidad, son presentados a continuación:

Yo internacional

“Se esfuerza por ofrecer a sus alumnos una sólida formación humana...”
(YMENT_I_Edu_humanismo Colegio 5, privado Girona)

Yo en el mundo

“Forjamos una visión internacional de la vida...”

(YMENT_M_Carac_visionI; Colegio 13, Privado, Barcelona).

“La razón de ser de nuestro colegio es educar... desde una perspectiva humanista-cristiana”

(YMENT_M_Carac_religiosidad; colegio 23, privado Tarragona).

“Cuidadosos con naturaleza y el medio ambiente...” (YMENT_M_Carac_cuidado; Colegio 14, privado Barcelona).

“Valores: resiliencia...” (YMENT_M_Carac_saludemocional_biepro; Colegio 3, Privado, Barcelona).

Yo en comunidad

“De la conducta ética: con uno mismo y con los demás” (YMENT_C_ValDem_etica; Colegio 28 Privado, Barcelona).

“Promover los valores de... el compromiso social...” (YMENT_C_ValSoc_compromiso; Colegio 11 privado, Tarragona)

“Buenos ciudadanos...” (YMENT_C_ValSoc_ciudadania, Colegio 8, Concertado Barcelona)

4.4 RESULTADOS DEL MOMENTO TRABAJO DE CAMPO

Este apartado presenta los resultados relativos al contexto y a los participantes de la investigación. Se describe la entrada al campo, y por último, se exponen los resultados de las entrevistas semiestructuradas. Los resultados del Momento de Trabajo de Campo están destinados a dar respuesta a los objetivos 2-6 de la tesis doctoral, complementándose con los datos obtenidos del Momento de Documental.

4.4.1 Resultado de Centros Educativos

Dado que los centros educativos 1 y 4 declinaron participar en la investigación debido a la emergencia sanitaria del COVID-19, y el centro educativo 2 aceptó únicamente la recopilación de datos proporcionados en las clases telemáticas mediante la observación no participante o el uso de otros

instrumentos que no requirieran contacto físico directo, la elección se centró en el instituto público 3 que aceptó la invitación sin restricciones. El colegio 3 aceptó los términos propuestos en el plan de investigación y cumplió con los criterios de selección e inclusión. Es importante señalar que, durante el período en el que se llevó a cabo esta tesis, toda la comunidad educativa en la comunidad autónoma se adhirió a las restricciones sanitarias impuestas por la Generalitat de Cataluña (2020).

4.4.2 Entrada al Campo

El colegio 3 es donde se desarrolla el contexto de la investigación del Momento de Trabajo de Campo. Se trata instituto de carácter público localizado en la ciudad de Lérida en la provincia de Lérida. Es el único instituto de la provincia de Lérida que ofrecía el PD del IB en Cataluña en la temporalidad en la que se llevó a cabo la investigación. El instituto 3 implementó el PD en el año 2014. El acceso al colegio 3 durante este viaje doctoral facilitó el acceso al resto de los participantes de la investigación: alumnado de primer año del BN y PD, profesorado del BN y PD y asignaturas equivalentes del BN y PD que también hacen parte Momento de Trabajo de Campo.

La fase de recogida de datos durante la estadía en el centro educativo se llevó a cabo durante en el segundo semestre del año académico 2020-2021 (4 de marzo – 10 junio 2021) de forma presencial. La entrada al campo se dio inicio con dos semanas exploratorias para familiarizarse con el centro educativo 3. Bajo la guía del coordinador del IB, la investigadora conoció al equipo docente. Debido a las restricciones sanitarias de acuerdo con el *Pla d'actuació per al curs 2020-2021* (Generalitat de Catalunya, 2020) ese año académico, el colegio 3 decidió impartir las clases de Bachillerato de ambas modalidades BN y PD en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) (ver Imagen 2) de la ciudad en vez de su campus habitual con el fin de controlar el aforo permitido en espacios cerrados. Asimismo, toda la comunidad educativa debía portar mascarillas y mantener la distancia social, las puertas y ventanas de las aulas de clase siempre abiertas para garantizar un espacio seguro para los presentes.

4.4.3 El Bachillerato en el Instituto Educativo 3

Durante el año académico 2020-2021 el instituto 3 ofertó además las siguientes líneas de Bachillerato:

- (1) Línea Científica y Tecnológica (BAC) del BN.
- (2) Línea de Ciencias y Humanidades (BASH) del BN.
- (3) Programa del Diploma del IB.

Teniendo en cuenta las modalidades de estudio, el horario académico y que el foco de estudio sería el primer año de bachillerato de todas las modalidades, se delimitaron las asignaturas participantes de la investigación bajo los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. A continuación,

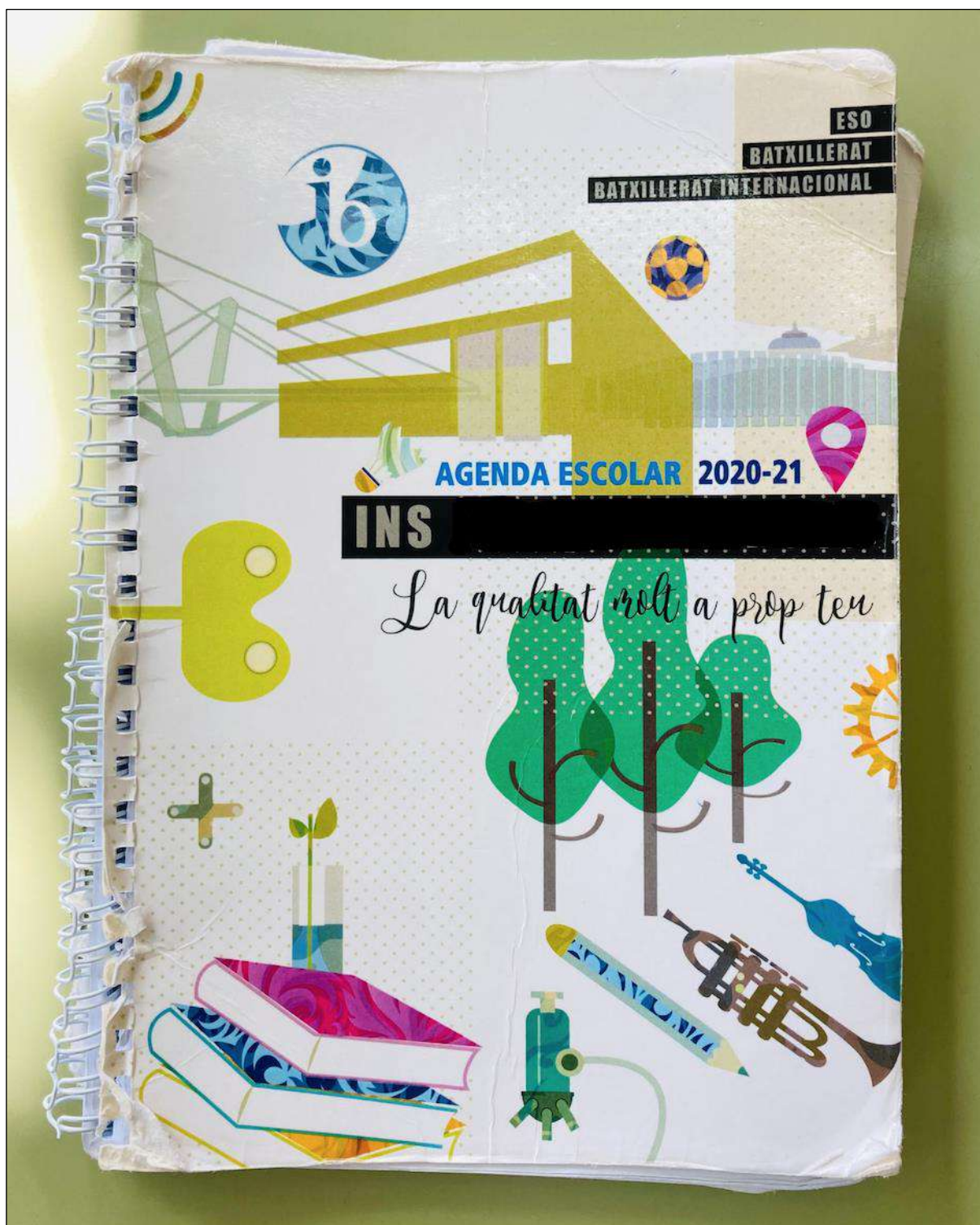
se presenta el conjunto de asignaturas matriculadas equivalentes del PD y del BN de a las líneas BAC y BASH durante el año académico 2020-2021 y el resultado después de aplicar los criterios.

Imagen 2 *Pasillo de la EOI*



Nota. Fotografía tomada por la doctoranda.

Imagen 3 *Agenda Escolar del Instituto 3*



Nota. Fotografia tomada por la doctoranda.

4.4.4 Resultados de los Criterios de Inclusión y Exclusión

4.4.5 Resultado Asignaturas Participantes

- (1) Se eligen todas aquellas asignaturas ofertadas obligatorias equivalentes de cada tipo Bachillerato (IB-BN) ofertadas en el instituto sin que se adapten a una línea propia del cada bachillerato. Se excluyen las Matemáticas y Economía. (ver las Tablas 29 y 30, respectivamente).
- (2) Se eligen las asignaturas equivalentes del PD y del BN que correspondan a la línea BAC y de continuidad al siguiente año de Bachillerato. De las materias ofertadas se podía optar por Química y/o Física. Se eligió la asignatura de Química y se excluyó Física ya que el docente a cargo era un sustituto. (ver la Tabla 31).
- (3) Se eligen las asignaturas equivalentes del PD y del BN que correspondan a la línea BASH y de continuidad al siguiente año de Bachillerato. Se incluyó Historia de ambas modalidades, PD y BN (véase la Tabla 32).
- (4) Se excluyen aquellas asignaturas donde el profesor no sea de planta, es decir, un sustituto. Se excluyó Biología y Física eran suplentes.
- (5) Se excluyen las asignaturas donde el enfoque esté diseñada para cada tipo de línea de Bachillerato. Se excluyeron las asignaturas de Latín y Griego del BASH, CAS y Sistemas Ambientales y sociedades del PD; Dibujo técnico y T. industrial del BAC.

Tabla 29 *Grupo de Asignaturas del IB y BN*

Grupo de Asignaturas IB	Asignaturas Ofertadas	BN	Asignaturas Ofertadas
TdC	TdC	Filosofía	Filosofía (BAC y BASH)
Estudios de Lengua y Literatura	Literatura Catalana	Lengua Catalana y Literatura I	Lengua Catalana y Literatura I (BAC y BASH)
Adquisición de Lenguas	Inglés	Lengua Extranjera I	Inglés (BAC y BASH)
Matemáticas	Matemáticas: análisis y enfoques	Matemáticas	Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I (BASH)
	Matemáticas: aplicaciones e interpretaciones		Matemáticas (BAC)
Individuos y sociedades	Gestión empresarial	Economía	Economía organizativa empresarial (BASH) Economía (BAC)
Individuos y Sociedades	Historia		Historia Contemporánea del Mundo (BASH)

Ciencias	Química NM*	Ciencias	Química I (BAC)
	Física		física I (BAC)
	Biología		Biología I (BAC)
	Sistemas ambientales y sociedades		

Nota. Química NM* hace referencia al nivel de la asignatura.

Tabla 30 *Conjunto de Asignaturas Obligatorias Equivalentes*

Criterio de inclusión	Tipo de Bachillerato			
	IBC	IBS	BAC	BACS
1		TdC		Filosofía
		Catalán L		Catalán
		Matemáticas		Matemáticas
		Inglés		Inglés
2		Química	Química	
		Física	Física	
		Biología	Biología	
3		Historia		Historia C.
		Economía		Economía

Nota. Para clasificar las dos líneas del IB, IBC hace referencia a las asignaturas con enfoque científico y el IBS a aquellas con orientación a las ciencias sociales.

Tabla 31 *Criterio 1 de inclusión - Asignaturas Obligatorias Equivalentes Participantes*

IB	BN
TdC	Filosofía
Literatura catalana	Lengua Catalana y Literatura I
Inglés	Inglés

Tabla 32 *Criterio 2 - Asignatura Equivalente de Modalidad Participante*

IB	BAC del BN
Química	Química

Tabla 33 *Criterio 3 - Asignatura equivalente de Modalidad participante*

IB	BASH del BN
Historia	Historia del Mundo Contemporáneo

4.4.6 Resultado Profesorado Participante

Participantes: Profesorado del BN y del PD.

Considerando las asignaturas participantes, se seleccionó al profesorado que las impartía. Se presentó el proyecto a cada uno de ellos en persona y se entregó la carta informativa. El profesorado participante está compuesto por un equipo de docente de 8 personas (ver la Tabla 34) y permitieron el ingreso a su aula de clase. Es importante tener en cuenta que dos de los profesores imparten en dos modalidades en el PD y en el BAC y BASH del BN.

Tabla 34 *Profesorado Participante de la Investigación*

Participantes	Asignaturas	Modalidad
Profesorado Bachillerato (N=8)	Catalán	BAC/BASH
	Filosofía	BAC/BASH
	Historia	BASH
	Historia	IB
	Inglés	IB-BAC/BASH
	Literatura Catalana*	IB/BN a IB
	Química	IB-BAC
	TdC	IB

Nota. *La docente que imparte Literatura Catalana imparte la asignatura de Castellano al alumnado del IB para cumplir con las horas que exige el BN para la selectividad. Dado que la asignatura de Castellano no hace parte del conjunto asignaturas participantes, se considera que la docente solo imparte en el IB.

4.4.7 Resultado Alumnado Participante

Participantes: Alumnado de Primer año del BN y del PD.

Para la selección del alumnado, se habló con el profesorado participante para lograr el acceso a las aulas donde imparten las asignaturas y presentar el proyecto al alumnado. El profesorado titular de las 3 modalidades BAC y BASH del BN y el PD del IB facilitaron el acceso a las 3 aulas de clase (véase la Tabla 35) y presentó el proyecto a todo el alumnado y a entregar las hojas informativas y los consentimientos informados.

Tabla 35 *Alumnado Participante de la Investigación IB y BN*

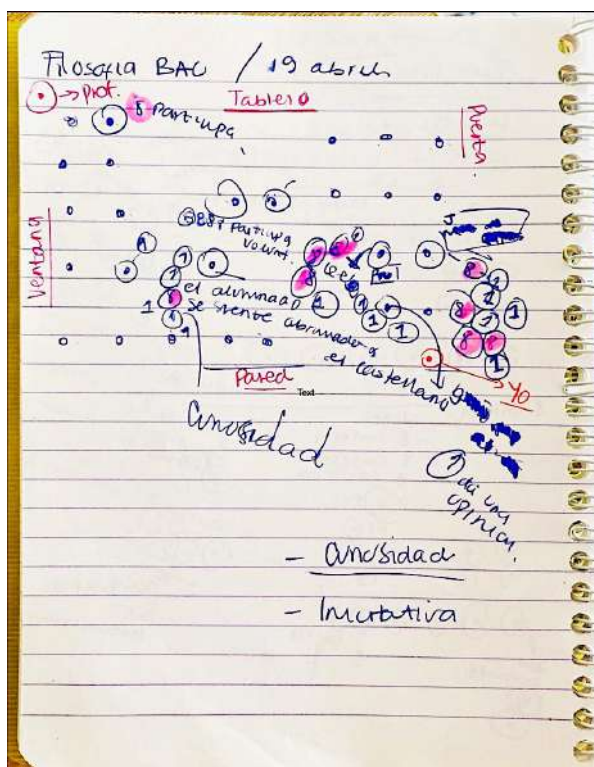
Participantes	Modalidad	Número de Participantes
Alumnado de Primer año de Bachillerato	BAC	n = 27
	BASH	n = 36
	PD	n = 15

4.4.8 Observación en el Aula

Durante las dos primeras semanas exploratorias en el campo, se evidenciaron las dificultades iniciales para observar comportamientos perceptibles debido a las restricciones impuestas por la Pandemia de la COVID-19. Antes de aplicar el primer diseño en el aula, se intentó hacer una prueba sin el instrumento donde la doctoranda se familiarizaba con el aula de clase a través de notas de campo (véase la Imagen 4 e Imagen 5, respectivamente), se notó que las unidades relacionadas con las formas de comunicación no podían ser observadas debido a varios factores que se detallan a continuación.

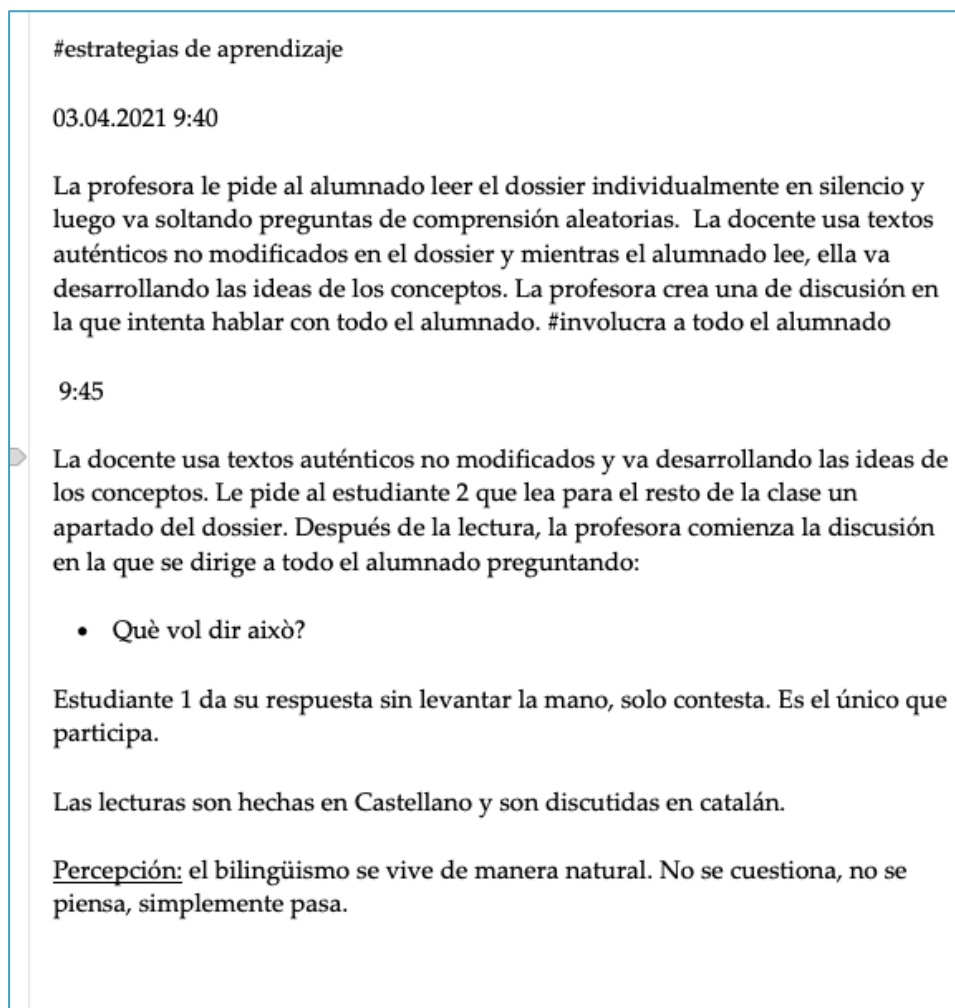
En primer lugar, por la posición en la que la investigadora se situaba para observar (parte de atrás del aula y el alumnado daba la espalda) y por la alta proporción del alumnado en las aulas de clase, en especial, en el BASH. En segundo lugar, se dificultaba identificar el participante que estaba ejecutando determinado comportamiento por el uso del tapabocas. Por ejemplo, la categoría 1 que aborda los detalles individuales del lenguaje verbal, visual y corporal del alumnado no fue posible capturar su comportamiento asertivamente (véase el Anexo 17).

Imagen 4 Croquis Borrador de Observación en el Aula de Clase



Nota. Notas de campo de la doctoranda. En la foto es un diario de la doctorando donde sus apuntes son un primer intento por capturar en el orden en el que se sienta el alumnado en la clase de filosofía.

Imagen 5 *Notas de Campo Exploratorias*

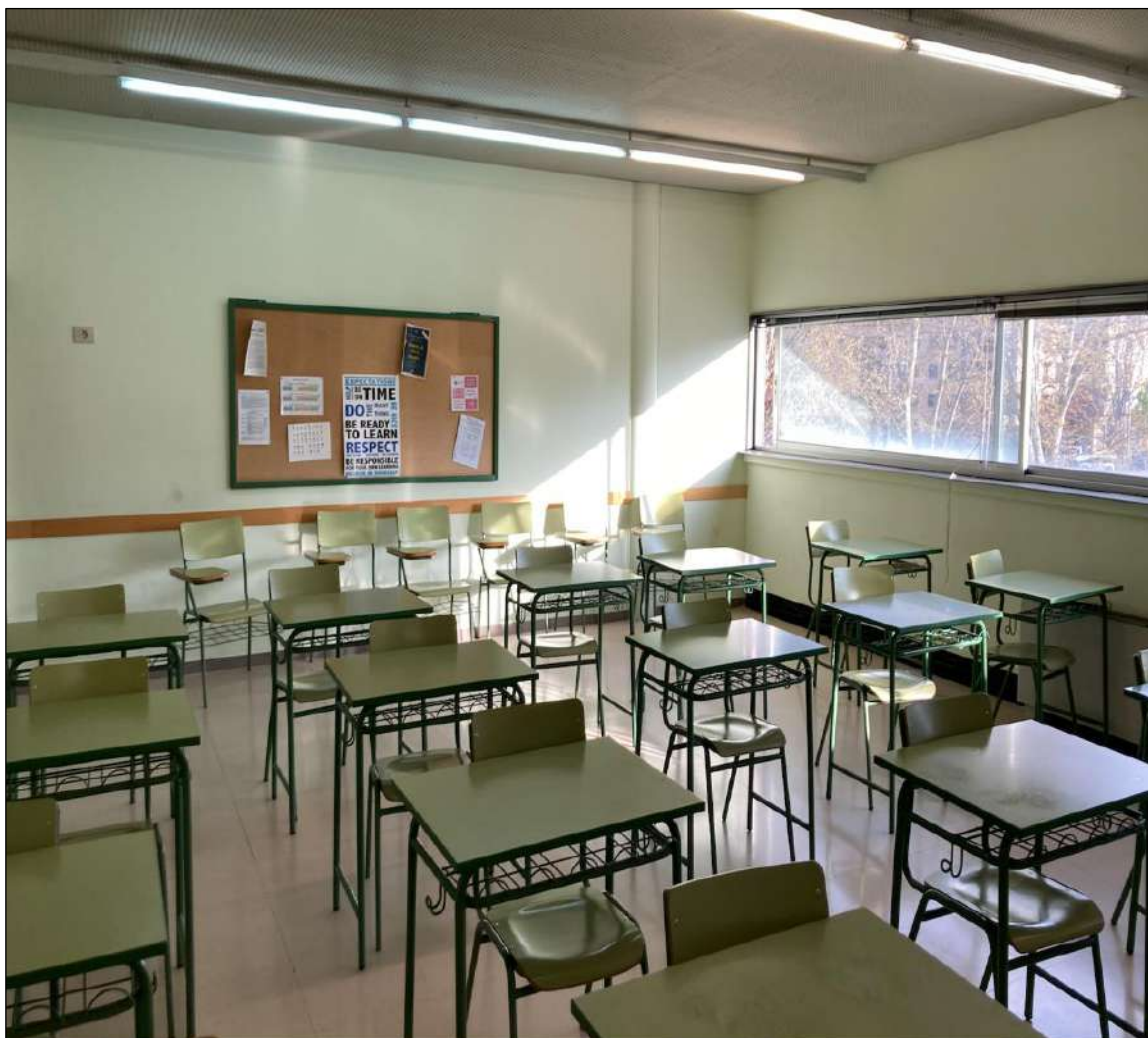


Nota. La doctoranda registró durante la semana exploratoria en su diario digital de campo en el Software de Microsoft OneNote (versión 16.45) momentos clave en la asignatura de filosofía impartida en el BASH.

Para ello, se intentó rediseñar el instrumento y cambiar aquellos aspectos no perceptibles en el momento por otros como la participación (cuando el alumnado levanta la mano voluntariamente) y en las intervenciones críticas del alumnado. La categoría 4 fue abordado directamente en la entrevista grupal del alumnado en la Dimensión Mentalidad Internacional cuando se abordan las competencias (BN) y las habilidades (IB).

Dada dificultad para observar los comportamientos perceptibles previstos en el primer diseño de observación tuvo un impacto en los primeros datos recogidos, ya que las dimensiones planteadas apriorísticamente estaban concebidas para un entorno escolar cotidiano, es decir, sin restricciones sanitarias debido a la pandemia. Ante la imposibilidad de obtener datos concretos, se decidió a reconsiderar la calidad del registro observacional, concluyendo que el instrumento no mostraba consistencia ni tampoco se daban las condiciones para registrar datos de alta calidad y por ende no se toma la decisión de desechar la observación en esta investigación.

Imagen 6 *Aula de Clase del IB*



Nota. Fotografía tomada por la doctoranda. Es el aula de clase del IB en la EOI.

4.4.9 Entrevista Individual al Profesorado

Para coordinar las entrevistas, se extendió una invitación profesorado que impartían las asignaturas participantes. El equipo docente me manifestó su interés siempre y cuando fuese al final del año académico (2020-2021) en formato virtual. Esto se debió a la alta carga de trabajo que implicaba clausurar un año lectivo bajo las condiciones dadas por la pandemia de la COVID-19. En respuesta a su solicitud, contacté por correo electrónico a 8 profesores y profesoras de los cuales 6 (véase la Tabla 36) contestaron al llamado y accedieron a participar.

Las entrevistas se llevaron a cabo en formato sincrónico a través de la plataforma Zoom (Versión 5.0.5) por preferencia de los participantes. Ya que las entrevistas tomaron lugar después de la recogida de datos *in-situ*, el profesorado no solo era conocedor del proyecto, sino que también me conocían personalmente cuando asistí a sus clases. Cinco de las entrevistas se llevaron a cabo en

castellano y una en catalán por lo que la transcripción de la entrevista en catalán fue revisada por una hablante nativa con el fin de verificar la calidad de la transcripción con el fin de no perder detalles importantes resguardando su fidelidad. La entrevista al profesorado se divide en dos etapas. La primera ausculta en la Trayectoria Personal y la otra en la Mentalidad Internacional.

Tabla 36 *Profesorado Participante de la Entrevista Individual Semiestructurada*

Instrumento	Participantes	Asignaturas	Modalidad	Dimensión
Entrevista individual semi-estructurada telemática	Profesorado Bachillerato (n=6)	Catalán	BN	1. Trayectoria del Profesorado
		Filosofía	BN	
		Historia	BN	
		Literatura catalana	IB	2. Mentalidad Internacional
		química	IB-BN	
		TdC	IB	

Características del Profesorado Participante

El conjunto de docentes que participaron en las entrevistas está compuesto por un equipo de 6 docentes, divididos equitativamente entre géneros con 3 hombres y 3 mujeres (véase la Figura 24). Todos los integrantes del equipo docente han incursionado en el sector público en Cataluña previamente y han trabajado en el instituto 3 durante diferentes períodos, que varían entre 2 y 21 cursos académicos hasta el momento de las entrevistas. Destaca que los docentes 4 y 5, con la mayor antigüedad en el instituto 3 (21 cursos académicos cada uno) ocupan cargos directivos importantes, incluyendo la coordinación del PD del IB y la posición de Jefe de Estudios (*Cap d'estudis* en catalán) del instituto 3 dentro del marco del Sistema Educativo de España.

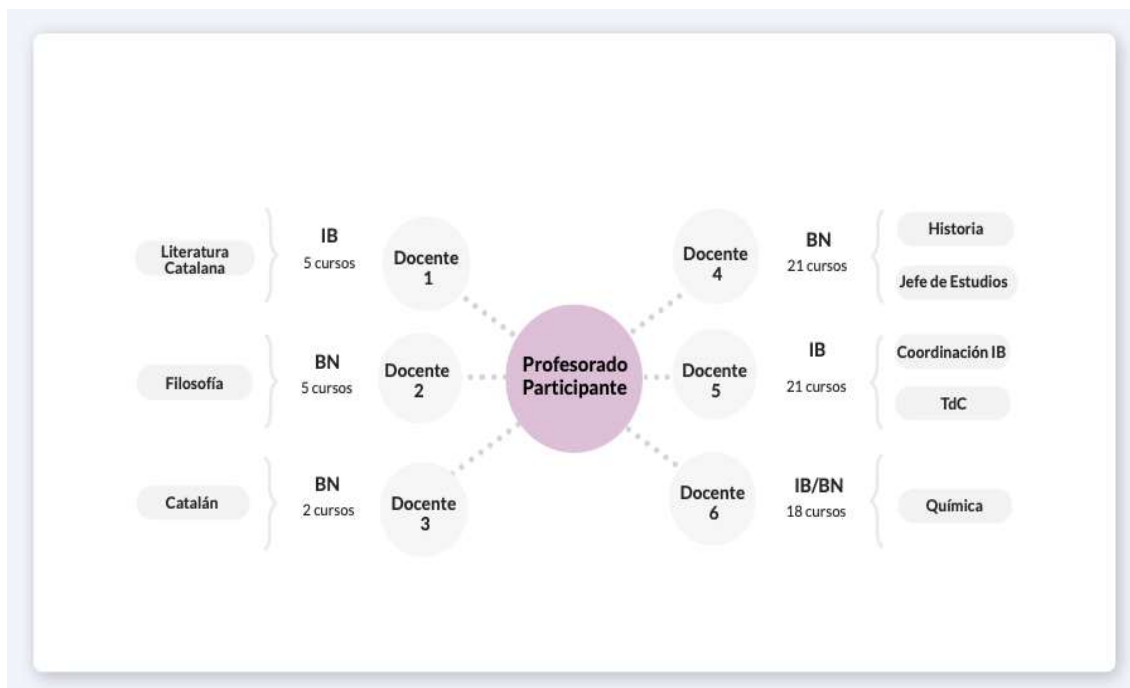
Entre los docentes 3 y 6, se destaca que han tenido experiencias previas en el sector industrial y empresarial además de su recorrido en el mundo educativo. los docentes 1, 5 y 6, que imparten en la modalidad del IB, manifestaron que no contaban con experiencia previa en este programa. El docente 6 tiene la particularidad de enseñar la asignatura de química en ambas modalidades, tanto en P del IB como en el BAC del BN.

En relación con la implementación del programa del PD en el instituto 3, se denotó que el profesorado recibió formación en Madrid, España, a través de talleres impartidos por el IB para formarse en las asignaturas correspondientes.

En cuanto a las motivaciones personales para laborar en el instituto 3, la mayoría del profesorado participante mencionó que su elección se debió a la proximidad geográfica entre su lugar de residencia y el lugar de trabajo.

Es importante destacar que la docente 1, quien enseña Literatura Catalana en el PD, también imparte la asignatura de Castellano en el BN a los estudiantes del PD para cumplir con las horas requeridas para la selectividad. Sin embargo, dado que la asignatura de Castellano no formó parte de las materias de interés en esta investigación, no se considera que estuviera enseñando en ambas modalidades.

Figura 24 *Características del Profesorado Participante*



Para analizar las entrevistas, se reutilizó el sistema de categorías del Enfoque Globalista e Internacionalista de la Educación Internacional (ver las Tablas 27 y 28, respectivamente) fruto del análisis documental que hace parte del Momento Documental. Los datos fueron analizados mediante el Software ATLAS.Ti (Versión 23.2.1). Se exploraron las perspectivas del profesorado participante, centrándonos en las categorías que se han identificado con mayor frecuencia, siguiendo el orden inherente a cada sistema de categorías, incluyendo aquellas que surgen de manera emergente. Por último, se mencionarán las categorías que no se manifestaron durante el análisis o que tuvieron una representación limitada.

Dado que el profesorado participante imparte en una o dos modalidades se presentan los resultados en diferentes colores para distinguir la hermenéutica del PD, el BN, la ESO o la etapa del Bachillerato en general (véase la Tabla 37)

Tabla 37 *Referencias de Colores para Diferenciar la Hermenéutica*

Color de la Fuente	Hermenéutica
Verde	Todo lo relacionado al BN y sus respectivas líneas de Bachillerato, BAC y BASH.
Azul	Todo lo relacionado al IB y su respectivo programa de Bachillerato el PD.
Violeta	Todo lo relacionado con la ESO
Gris (en negrilla)	En referencia a la etapa Bachillerato en general sin definir en cuál modalidad se afilia la voz.

4.4.10 Voz del Profesorado desde el Enfoque Globalista

Los resultados se expondrán siguiendo el orden de aparición de la columna correspondiente a "Categoría", junto con sus respectivas subcategorías y temas relacionados. Comenzaremos con la categoría de "Habilidades Académicas", seguida por "Habilidades Personales" y "Habilidades Profesionales", y concluiremos con la categoría "Trabajador Global". Categorías emergentes: ratio, ESO, élite)

Categoría Habilidades Académicas

Preparación Calidad

Dentro la categoría “Habilidades Académicas” se destaca la subcategoría “preparación calidad” y su respectiva temática de la subcategoría “competentes educación superior” (véase la Tabla 38).

Tabla 38 *Preparación Calidad*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia académica	Habilidades académicas	preparación calidad	

Los resultados ponen de manifiesto la determinación del profesorado para equiparar al alumnado con una formación académica de calidad para que encaren los exámenes preuniversitarios. Según, la docente 1, quien imparte en el PD, su meta para con los estudiantes respecto a la asignatura de lengua catalana es la siguiente “*estos alumnos lo que tienen que hacer es salir bien preparados para poder hacer el examen de selectividad*”.

La equiparación académica de calidad se vincula con la identificación de elementos propios de cada modalidad educativa correspondiente. En el caso del alumnado del PD del instituto 3 opta por la doble titulación. En ese sentido, la docente 3 basándose en su experiencia con el IB y con el

BN y considerando las necesidades académicas del alumnado de doble titulación expresa en catalán lo siguiente:

...perquè nosaltres el que sí que hem comprovat és que de tots els alumnes que cursen batxillerat internacional pràcticament el 100% també fan l'examen de selectivitat nacional i per tant necessiten una mica d'ajuda mm de cara a ... preparar-los per aquest examen específic que és la Llengua Catalana del, de selectivitat de les PAU...

Resultado: Desde la categoría de Habilidades Académicas, la subcategoría preparación de calidad se visualiza como un objetivo esencial del profesorado, que consiste en preparar académicamente al alumnado para que alcancen un rendimiento óptimo en los exámenes nacionales de ingreso a la educación superior y proporcionales los cimientos esenciales de conocimiento de cara a su futura proyección universidad.

En cuanto a la temática de la subcategoría Competentes educación superior (véase la Tabla 39), el profesorado reconoce desde su experiencia como educadores, las habilidades que el futuro universitario necesitará en palabras del docente 6 “yo con tantos años creo que ya sé lo que tengo que explicar y qué es lo más importante y cuáles son los conceptos más importantes que van a necesitar para estudios posteriores”.

Tabla 39 *Competentes educación superior*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia académica	Habilidades académicas	preparación calidad	competentes educación superior

Resultado: La experiencia del profesorado de Bachillerato es esencial para equiparar al alumnado con competencia para enfrentarse a la etapa de la educación superior.

Categoría Habilidades Personales

Inclusión Personalización

La inclusión personalización es una subcategoría que hace parte de la Categoría de Habilidades Personales (véase la Tabla 40). Se denotó que se abordó a partir de 3 aspectos como se presenta a continuación.

Tabla 40 *Inclusión Personalización*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	inclusión personalización	

En primer lugar, se plantea como un rasgo intrínseco de la personalidad del docente. A modo de ejemplo, la docente 1 ilustra el apersonamiento en la educación a través del compromiso de su colega, la docente 2 del BN, con su alumnado expresando: “porque tú, por ejemplo, has conocido a la docente 2 que es una profesora entregadísima que es una tutora ... ¿no? está con ellos no las 24 horas del día ¡no! las 100 horas del día”.

En segundo lugar, se aprecia la inclusión y personalización como una pieza esencial durante el proceso del aprendizaje. La docente 2 hace hincapié en la importancia del acompañamiento brindando espacio para el error como una faceta natural del aprendizaje y otorgando voz al alumnado como un medio de empoderamiento y apropiación de su experiencia escolar. Desde su perspectiva, la docente 2 considera que:

el hecho de que tú estés allí y le des apoyo y les digas: -Yo te acompaño a la lectura y no pasa nada, la cagamos, bueno tú has entendido ¡esto! ¡vale! ¿cómo lo entiendes tú? ...]pero sí me he dado cuenta que el hecho de sentarte, estar con ellos, ellos realmente sienten que estás ahí, tengo la sensación de que los empoderan.

En tercer lugar, se visualiza la subcategoría inclusión y personalización desde la tipología del alumnado que requiera un acompañamiento específico para dar apoyo acorde a sus necesidades. La docente 2 comenta:

hay personas por ejemplo que les cuesta ¿no? por ejemplo, tenemos una alumna este año que le cuesta porque tiene TDAH entonces le cuesta más, ¿no? entender las cosas, tienes que sentarte más con ella para que entienda para que ¿no? Entonces, claro, la relación es más próxima”.

Resultado: Desde la categoría de Habilidades Académicas, la subcategoría inclusión y personalización se plantea desde tres perspectivas: como una característica intrínseca del docente, esencial en el proceso de aprendizaje al permitir el error y empoderar al alumnado y adaptada a las necesidades individuales del estudiante. Esta subcategoría no solo reconoce, sino que también empodera al alumnado, favoreciendo así un vínculo sólido entre el profesorado y el alumnado.

Temática de la Subcategoría Emergente: La Ratio

La ratio emerge como una temática de la subcategoría de inclusión y personalización como se observa en la Tabla 41. La consideración de la ratio se integra en el sistema de categorías del enfoque globalista al poner al descubierto los desafíos y obstáculos que el tamaño de las clases presenta para los profesores.

Tabla 41 *La Ratio*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	inclusión personalización	ratio

El impacto negativo del número de estudiantes por aula en el BN es evidente. El docente 5, que enseña en el IB, reconoce desde su experiencia previa en el BN las dificultades que plantea tener un gran número de estudiantes en una clase. De acuerdo con el docente 5 “el problema que hay en el bachillerato que hay son las ratios, son demasiadas elevadas, hacer una clase con 35 y 40 alumnos puede llevar a los grupos del bachillerato ordinario no es una cosa factible para el bachillerato, no funciona”.

Desde su perspectiva, el docente 4 quien imparte en el BASH, manifiesta que muchos estudiantes limitan las posibilidades de enseñar de manera personaliza y de explorar estrategias didácticas de enseñanza:

Me ha tocado cursos o años haciendo bachillerato con 30 y pico alumnos, y claro, es diferente que trabajar con 20 porque, porque evidentemente con 20 te da la posibilidad de trabajar de otra manera, hasta... incluso más, un pelín más personal, ¿no?.

En contraste, la ratio más baja en el IB plantea otra panorámica. La docente 2 del BN al comparar al IB con el BN en función de su quehacer docente piensa que “son clases con menos ratio pero te he dicho si tengo 6 en clase y puedo hacer 40,000 cosas porque yo sé lo que sabe ni lo que dejan de saber” (Docente 2). Además, la misma docente hace énfasis en la tipología del alumnado señalando el hecho de que si “son clases homogéneas, ¡claro! la problemática disminuye”.

Resultado: La ratio de estudiantes por aula impacta en la labor docente, ya que la cantidad de alumnos influye significativamente en el enfoque de enseñanza.

Exigencia

La noción de exigencia (véase la Tabla 42) es abordada desde diferentes puntos de vista. Para empezar, a nivel curricular se denota particularmente desde el PD. La docente 3 quien enseña en el BN considera que el PD implica un nivel de exigencia más elevado al afirmar que “és un ensenyament que té un grau de exigència més alt, i que té un grau també de treball i de dedicació més alt”.

El docente 6, quien imparte tanto en el PD como en el BN valora la exigencia positivamente, destacando que el nivel es más alto en el PD en comparación con el BN.

Y el nivel de exigencia está un pelín más alto que el bachillerato normal de aquí. Entonces para eso, eso lo encontré bastante bien para mí. Yo veía una cierta relajación en el bachillerato de aquí, y esto fue recuperar el nivel de exigencias

También se evidencia la exigencia en relación con el alumnado. Además, se reconoce la demanda académica que el PD es considerada exigente. Una profesora del IB comparte que el PD es percibido como un programa que demanda dedicación. Según las palabras de la docente 1: “el coordinador ya les dice no que en el IB no son dos cursos, sino que son dos años enteros y, que el verano de primero a segundo es un verano para trabajar ¿no? y que eso lo tienen que tener clarísimo”. Este punto de vista deja entrever cómo el instituto 3 presenta el PD como un programa exigente para el alumnado.

La exigencia también se refleja como una apreciación personal, como lo expresa la docente 3 “m'agrada l'exigència”.

Tabla 42 Exigencia

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	exigencia	

Resultado: La exigencia se considera como una característica del PD del IB. La exigencia se valora tanto en lo académico como en lo personal, y se reconoce como un elemento fundamental en la formación académica y del carácter del alumnado.

Autonomía

La autonomía se manifiesta de manera latente en el Instituto 3 con la acepción de que es un concepto esencial en la etapa del bachillerato, abordándose a través de 3 temáticas de la Subcategoría: alcanzar; personal, y autogestión (ver la Tabla 43).

Tabla 43 *Autonomía*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	autonomía	alcanzar personal autogestión económica

La percepción de la autonomía por parte del profesorado está intrínsecamente vinculada a su enfoque de enseñanza. Esto se relaciona con las oportunidades que ofrece el BN durante el primer año, permitiendo a los profesores elegir o adaptar las actividades según su criterio como lo ilustra el Docente 4: “También te he de decir que, por ejemplo, en primero de bachillerato ordinario, te da más margen para hacer cosas alternativas con los alumnos” La cita anterior sugiere que una mayor flexibilidad para implementar enfoques pedagógicos alternativos o personalizados, lo que implica un nivel más alto de autonomía para los profesores en la toma de decisiones curriculares en el primero año.

No obstante, esta autonomía está condicionada al primer año de Bachillerato, ya que en el Segundo año el profesor experimenta una pérdida de esta autonomía curricular debido a las demás de preparación del alumnado para los exámenes de la Selectividad. De esta manera lo expresa el Docente 4 cuando se le preguntó por aquellos elementos positivos que favorecen en su quehacer docente

¿Qué funciona? funciona que tú puedes trabajar de forma más autónoma...pero, por otra parte, esta autonomía o está capacidad que tú tengas para intentar hacer otras cosas en primero pueden hacerlo, pero en cambio en segundo te viene marcado muy estrechamente...para el tema de la selectividad. (Docente 4).

Así pues, la autonomía docente se ve limitada en el segundo año debido a las demandas de la preparación para los exámenes de Selectividad.

Esta diferencia en la autonomía docente en relación con el currículo que plantean el BN genera opiniones divergentes entre los docentes. Mientras que para el Docente 4 valora positivamente la autonomía que concede el BN durante el primera año, el docente 5 lo considera una desventaja y lo describe de la siguiente manera:

¿Cuál ha sido la traducción práctica de esto? que cada profesor hace la asignatura de primero cómo le parece, es decir, si tú por ejemplo ves al (Docente 2) haciendo sus clases de filosofía, y vas a otro profesor de filosofía de otro centro veras que hay muy pocas coincidencias y en algunos casos ninguna, pues porque cada profesor ha intentado hacer esta asignatura, digamos, una asignatura más próxima a lo que se encuentra más cómodo a la forma ... pero

esto es debido a que la asignatura de primero de bachillerato no está bien planificada. No lo ha estado nunca. (Docente 5).

La falta de una planificación más sólida en el primer año del BN conduce a una variabilidad significativa en la forma en que se imparten las asignaturas entre diferentes profesores de filosofía, lo que puede ser perjudicial para la coherencia del BN.

El Docente 4 manifiesta su preferencia por impartir en el BN debido a la autonomía que le proporciona tal programa. “Por eso me dedico más hacer el bachillerato ordinario...tienes más margen de movimiento que el bachillerato internacional que tiene un programa muy específico y tienes que seguir a rajatabla este programa” (Docente 4). Esta preferencia reafirma la libertad de adaptar su enfoque de enseñanza de acuerdo con su criterio y estilo pedagógico. Su preferencia por el BN puede ser un factor motivador, en lugar del IB, donde percibe menos margen de maniobra.

Resultado: La autonomía destaca la importancia de encontrar un equilibrio entre el estilo pedagógico del docente y la estructura curricular que plantea determinada modalidad educativa. Además, la autonomía resalta las preferencias y percepciones individuales del profesorado.

Alcanzar

Desde la perspectiva del Bachillerato Nacional (BN), la Docente 3 enfatiza la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades de autonomía para alcanzar sus metas personales, como se evidencia en su afirmación: “el alumno está casi obligado, está obligado a apañárselas por sí mismo, para... para... para lograr, ¿no? su... su objetivo” (Docente 3). Lo anterior cita pone de manifiesto que la temática de la subcategoría “alcanzar” es un elemento intrínseco del BN.

Resultado: Se entiende como la habilidad de avanzar hacia los objetivos personales y académicos que el alumnado del BN se propone de manera independiente.

Personal

- Rol de la Familia

Los resultados muestran que la autonomía personal está relacionada con la familia de alumnado. El proceso de dejar atrás la etapa de la ESO para convertirse en Bachiller conlleva cambios en las dinámicas entre el alumnado y su familia que no contribuyen al proceso de desarrollo de la capacidad de autonomía personal. Sin ambages, el Docente 5 da su punto de vista de la siguiente forma: “yo pienso que el alumno cada vez menos tiene esta capacidad de autonomía personal, depende demasiado de lo que se le dice, depende demasiado muchas veces de las familias”. Esta

dependencia puede deberse a una falta de comprensión del salto entre etapas educativas, y el profesor observa que el papel de las familias a veces puede ser perjudicial para el desarrollo de los estudiantes. “El rol de las familias puede ser perjudicial para el proceso del desarrollo del alumnado” (Docente 5).

El docente 5 continúa exponiendo su opinión respecto a las familias así: “Las familias ... intervienen yo creo que incluso demasiado en lo que es la educación. No, lo he dicho mal, no en la educación, sino que se entrometen demasiado en el proceso educativo y creo que eso no es correcto ... y esto hace que el alumno cada vez sea menos autónomo, es decir, siempre está dependiendo de otra cosa” (Docente 5). El docente expresa su preocupación por la creciente intervención de las familias en el proceso educativo de los estudiantes, lo que considera una interferencia perjudicial. Aunque el docente inicialmente utiliza la palabra "educación", corrige su afirmación y señala que las familias se entrometen en el "proceso educativo", lo que indica una distinción importante. El Docente 5 argumenta que esta intervención excesiva de las familias hace que los estudiantes sean cada vez menos autónomos en su aprendizaje. En otras palabras, al depender en exceso de la guía y la dirección de sus familias, el alumnado puede perder la capacidad de tomar decisiones independientes y de asumir la responsabilidad de su propio proceso educativo.

En este sentido, la Docente 1 ilustra cómo las familias pueden intervenir negativamente en el proceso del desarrollo de la capacidad de autonomía personal desde su experiencia docente. Menciona un ejemplo en el que algunos padres solicitan que se anoten las tareas de sus hijos en la agenda para el día siguiente, y cómo esto va en contra de la autonomía personal que los estudiantes deben desarrollar. “Un ejemplo a veces hay padres ¿no? que nos piden que pongamos en la agenda los deberes que tienen los niños para el día siguiente ¿no? y esto el profesorado se niega ¿por qué? porque lo que estamos haciendo es coartar la autonomía personal ¿no? el alumno tiene que, pues tiene que, que, que conseguir el solo” (Docente 1).

- Desarrollo de la Autonomía Personal en Etapas: ESO → BN → UNIVERSIDAD

La autonomía Personal también se aborda desde las etapas propias del sistema Educativo y su incidencia en el alumnado. El Docente 5 identifica en su experiencia que alumnado de la ESO a menudo carece de habilidades relativas a la Autonomía Personal al arribar a la etapa del Bachillerato “el alumno ha perdido capacidad de autonomía personal ¿no? y esto es un problema porque quizás la ESO no está bien diseñada y hace que el alumno, pues, no acabe desarrollándose como persona” (Docente 5) “Y en el bachillerato ¡a ver! podríamos decir que como no hay tiempo, creo que en el bachillerato tienes que ir a por lo que hay que hacer ¿no? (Docente 5). La cita refleja la fractura en cuanto al desarrollo de la autonomía se refiere entre una etapa y otra. El Docente 5 sugiere que esto podría ser resultado de un diseño deficiente en la ESO, lo que limita el desarrollo de la autonomía

del alumnado en el Bachillerato, donde el tiempo es limitado ya esta etapa se centra en tareas académicas, lo que puede agravar la brecha en el desarrollo de la autonomía entre ambas etapas educativas.

El mismo docente 5 enfatiza que el problema es sistemático en Cataluña y España: “Yo creo que es una asignatura pendiente... del modelo educativo, te iba a decir español o catalán que es lo que conozco yo. No sé si esto pasa en otros ámbitos, pero en todo caso en nuestro ámbito es un problema con la autonomía personal” (Docente 5) y se extiende a la etapa Universitaria, donde “hay una infantilización del alumno...en lo que es la enseñanza. Bueno, y esto, es que lo comentan profesores de la universidad que cada vez, nos están viniendo alumnos con unos planteamientos que no son los que teníamos hace unos años”. (Docente 5). Es decir, no es un caso aislado o esporádico del instituto 3, sino que parece ser una tendencia constante o un problema generalizado en el Sistema Educativo Nacional y requiere atención basado en las percepciones del profesor 5 quien concluye afirmando que “creo que la autonomía personal que, aunque es una cosa que siempre se dice, yo creo que en eso siempre nos quedamos cortos, pero no como centro sino como sociedad” (Docente 5).

El Perfil del Alumnado IB

La autonomía Personal también se percibe desde el Perfil del alumnado del IB quien el Docente 5 describe como unos estudiantes equipados con un conjunto de habilidades entre ellas la autonomía personal “son alumnos ... que les suele acompañar otras destrezas y entre ellas también la autonomía personal” (Docente 5). Hay una connotación interesante y es que no necesariamente la Autonomía Personal se deba categóricamente a la incidencia del Bachillerato Internacional en el alumnado, sino que es por su propia personalidad. En palabras del Docente 5

...no todo es mérito del bachillerato internacional, sino que ya de entrada los alumnos que forman parte del bachillerato internacional de ese centro son alumnos que ya de por sí ya de serie traen una autonomía personal porque si no, no podrían enfrentarse a este reto de un doble bachillerato.

En últimas la cita sugiere que para ingresar al PD es intrínseco la autonomía personal porque de lo contrario no logre culminar su meta académica satisfactoriamente. Esto nos lleva el siguiente punto respecto a la tipología del alumnado que ingresa al PD y al tipo de acceso al programa. “a ver hay una cosa hablando de autonomía personal...no solo si es un mérito del Bachillerato Internacional, sino que también por la forma de acceder al Bachillerato Internacional de los centros públicos que

yo conozco...claro hay una selección del alumnado” (Docente 5). El docente matiza en el proceso de acceso al IB difiere del BN, por ende, el perfil del alumnado es diferente.

Resultado: La autonomía personal es intrínseca en la etapa del bachillerato, pero sufre detrimento debido a la intervención negativa de los familiares del alumnado durante su desarrollo y al actual planteamiento del Sistema Educativo Español, particularmente de la modalidad que antecede el Bachillerato, la ESO.

Autogestión

La autogestión se considera como un aspecto favorable porque concede flexibilidad curricular el PD al profesorado que lo imparte. En palabras de la Docente 1:

Esto que te den tanta libertad a la hora no que te dan una lista de horas programadas, pero que te den libertad a la hora de gestionar, digamos el currículum que tú llevas a cabo etc. ¿no? ¡mmm! pues esto me resulta interesante.

La flexibilidad curricular mencionada por la Docente 2 también influye positivamente en el BN, como lo destaca: “hay muchas cosas de IB que acabo añadiendo al bachillerato nacional, yo creo que esto enriquece” (Docente 1). Como resultado el IB incide a nivel curricular en el BN. Por otra parte, el Docente 6, preferiría impartir en una sola modalidad.

Yo, si únicamente tuviésemos que dar el bachillerato internacional, para mí sería mucho más fácil, porque yo me pondría, me pondría el chip de bachillerato internacional. Sé los comentarios, los contenidos que tengo que explicar, y sé para qué, los tengo que hacer y cómo los tengo que ligar y cómo los tengo que ordenar. (Docente 6).

En cuanto al alumnado del PD, debido a las características curriculares que comporta este programa, se espera que desarrollen habilidades de autogestión para hacer frente a las demandas académicas del PD y además cumplir con los requisitos del BN para optar por la doble titulación. Como menciona el Docente 5:

...de esta edad de 17 y 18 años tiene que ser capaz de tener un control muy exhaustivo de todo su ambiente académico pues para controlar la monografía, para las evaluaciones internas, controlar los exámenes, controlar todo el trabajo que han hecho de CAS, controlar

que después vienen los exámenes del bachillerato internacional, y controlar que después tienen que prepararse para la selectividad.

La anterior cita pone de manifiesto la importancia de la capacidad de autogestión para cumplir con las numerosas responsabilidades académicas que deben sobrellevar tanto del PD como del BN.

Si bien la Docente 3 hace referencia a la Autonomía Personal en la próxima cita que se presentará, se ha categorizado bajo el paraguas de Autogestión debido a su énfasis en la importancia de que los estudiantes aprendan a autogestionar su día a día en la etapa del Bachillerato y a comprender el propósito de BN y de cada una de sus asignaturas. La Docente 3 indica que “es importante esta autonomía personal, el hecho de desarrollarse de manera un poco independiente, autónoma, organizar el trabajo, saber lo que se requiere en cada materia, ¿no? La autonomía personal, creo que es una de las primeras cosas aquí”. En otras palabras, se enfatiza que los estudiantes deben aprender a identificar la mejor manera no solo de estudiar, sino también de organizar su rutina de estudio.

Desde la perspectiva del IB, la Docente 1 también destaca la importancia de autogestionar los estudios para que el alumnado tenga un aprendizaje significativo al hacer referencia a la forma que el alumnado debería estudiar en primera persona. “yo me organizo y ...hago que ese libro de texto en el que hay un montón de elementos que a mí me interesan funcionen, pero funcionan porque yo lo hago funcionar”. (Docente 1). Ambas citas, subrayan la relevancia de la autogestión durante la etapa del Bachillerato.

Resultado: La autogestión concede al profesorado flexibilidad curricular el cual beneficia al docente al enriquecer lo contenido y enfoques del BN a través del PD. Los estudiantes, especialmente los que optan por la doble titulación, requieren habilidades de autogestión para una gestión eficiente de sus responsabilidades académicas, organizando su rutina de estudio de manera independiente.

Económica

La autonomía económica se pone de relieve como un limitante para el alumnado para acceder a la educación superior.

...porque hay todo un contexto laboral social económico que les impide subir... es verdad que se empieza a encontrar chavales y chavalas que la han dado, han sacado notas y las becas universitarias ...y de repente no me puedo ir a Barcelona estudiar lo que yo quería” (Docente 2).

La autonomía económica es un factor limitante para que algunos estudiantes accedan a la educación superior. A pesar de haber tenido un buen desempeño académico y obtener becas universitarias, estos estudiantes pueden encontrarse en una situación en la que no puedan permitirse estudiar en la universidad o en la institución de su elección debido a restricciones financieras. Otro aspecto que resalta la docente es el contexto laboral y social en las decisiones de los estudiantes. Esto implica que las oportunidades laborales y las condiciones económicas generales en la región o el entorno en el que viven pueden ser un factor importante que limita su capacidad para acceder a la educación superior. La docente 2 resalta el hecho de que algunos estudiantes pueden haber tenido expectativas de continuar su educación en la universidad, pero se ven obligados a reconsiderar esas expectativas debido a restricciones económicas inesperadas. Esto puede ser un reto emocional y una fuente de frustración para el alumnado. Finalmente, la mención de las becas universitarias destaca la importancia de estos programas como una forma de apoyar alumnado. Sin embargo, es posible que que incluso con becas, los obstáculos económicos a veces pueden ser insuperables.

Resultado: La autonomía económica, o la falta de ella, puede ser un factor determinante en las decisiones de los estudiantes con respecto a su educación superior.

Espíritu Crítico

El espíritu crítico se inserta en el sistema de categorías como una subcategoría de la dimensión Habilidades Personales (véase la Tabla 44). El espíritu crítico es visualizado desde dos puntos de vista por el profesorado participante.

Tabla 44 *Espíritu Crítico*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	espíritu crítico	

Por un lado, se reconoce como un concepto intrínseco del IB. La docente 1 subraya el Espíritu Crítico, tal como se entiende por el IB es trabajado específicamente con el alumnado del IB. Aunque este concepto no es exclusivo del BN, se extiende a esta modalidad, lo que confirma la incidencia del IB en el BN dentro del instituto 3. En palabras de la docente 1:

el pensamiento crítico y la mentalidad global y abierta al mundo esto forma parte del IB sobre todo ¿de acuerdo? Eso no quiere decir que, que no se trabaje en el, digamos en el en

el bachillerato nacional, pero esto básicamente digamos trabajado de la manera que lo hacemos forma parte del IB.

Por otro lado, el espíritu crítico se consolida desde la didáctica docente. La voz de la docente 3 del BN que refleja la intención de cultivar el espíritu crítico en los estudiantes a través de su enfoque de enseñanza. Según la docente 3:

...sobretot el que m'interessa molt és que sàpiguin elaborar textos argumentatius, ¿no? Per a que veguin que realment les coses, doncs no són blanques o negres, sinó que sempre tenen aquests avantatges i desavantatges ¿no? ... per exemple, amb el... amb les redaccions, amb les expressions escrites, pots treballar molt bé tot el tema de... d'aquesta mentalitat oberta, d'aquesta... d'aquest pensament crític ¿no?.

Esta cita demuestra cómo la docente 3 tiene la meta de alentar a su alumnado a considerar diferentes puntos de vista, analizar las complejidades y sea capaz de presentar argumentos sólidos. En síntesis, la cita sugiere que el docente valora el espíritu crítico y busca fomentarlo a través de la enseñanza de la argumentación y la expresión escrita, propios de la asignatura.

Resultado: La interpretación de la subcategoría espíritu crítico revela que se visualiza como un componente característico del IB y, por ende, se integra de manera inherente y se extiende a la modalidad del BN. El Espíritu Crítico se plantea como un concepto el profesorado ambiciona desarrollar en su alumnado mediante su enfoque de enseñanza.

Categoría Habilidades Profesionales

Esfuerzo

El esfuerzo se integra como subcategoría de la dimensión Excelencia Profesional como se presenta en la Tabla 45. Durante el análisis cualitativo de las entrevistas se encontró que el esfuerzo se desglosa en 4 aspectos.

Tabla 45 *Esfuerzo*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Habilidades Profesionales	esfuerzo	

El primer aspecto, tiene que ver con las demandas de la labor docente dentro del Bachillerato Nacional, donde los profesores se enfrentan a restricciones de tiempo que dificultan cumplir con los

requerimientos curriculares. La docente 3 del BN explica lo siguiente: “Però... jo sempre vaig a contrarellotge perquè penso que només tenen 50 minuts a la setmana de classe de llengua catalana i hi ha moltíssim moltíssim temari per cobrir. És impossible fer-lo tot, impossible fer la meitat. Anem molt... molt coixos”. En esta misma línea, la docente 1 indica lo siguiente:

porque es el problema del bachillerato nacional, en el bachillerato nacional tenemos 2 horas en primero y dos horas a segundo. En dos horas, digamos que trabajar todo el currículum que tenemos y preparar para selectividad, no hay que correr hay que volar ¿no? (Docente 1).

El segundo aspecto, se origina desde la perspectiva del alumnado del IB, quienes deben dedicar un mayor esfuerzo debido a las demandas inherentes de dicha modalidad. El docente 5 comparte su opinión respecto a la carga académica del PD de la siguiente manera:

...el problema es que estos alumnos que han hecho primero, luego resulta que tienen que hacer segundo y en segundo se encuentran que tienen todas las evaluaciones internas que son siete evaluaciones internas, más la monografía, claro...necesitas una capacidad de aguante y que no es fácil y por eso siempre en segundo tenemos crisis.

Esta cita también conduce al tercer aspecto de la subcategoría Esfuerzo. Debido al esfuerzo académico que supone el PD tiene consecuencias en la capacidad de aguante, la cual puede estar relacionada con la salud mental del alumnado. Cuando el docente 5 menciona la palabra “crisis” en su cita, hace referencia a la carga académica excesiva y constante a la que se enfrenta el alumnado del IB y puede tener un impacto negativo en su bienestar emocional. Otro aspecto que merece la pena mencionar, es el cómo se desvirtúa el sentido del IB.

El cuarto aspecto, está relacionado el esfuerzo que supone encararse a la complejidad de responder a los requisitos de cada programa académicamente y a las horas adicionales que necesitan invertir en el BN para alcanzar la doble titulación. Como se explica en la siguiente cita:

pero es que además de eso, los chicos tienen que ir a la Selectividad de aquí, están haciendo los dos bachilleres. Entonces claro, y el bachillerato, los exámenes son muy diferentes. Aquí hay que hacer mucho, por ejemplo, mucho más cálculo numérico, con lo cual, la filosofía del Bachillerato Internacional se distorsiona (Docente 5).

Un aspecto que merece la pena mencionar es que el docente 5 considera que la doble titulación desvirtúa el sentido del IB. El hecho de que sea requisito la doble titulación, el instituto 3

debe abordar todos los requisitos tanto del IB como del PD, por tanto, la forma de operar del IB difiere del BN haciendo que no se logre a plenitud el cometido del PD.

Resultado: El esfuerzo pone de manifiesto la completa interacción entre las demandas académicas y dedicación tanto de los docentes como de los estudiantes en el instituto 3 en ambas modalidades. Se identifica el esfuerzo de los profesores por cumplir con las exigencias curriculares y las limitaciones de tiempo. Asimismo, el alumnado del IB encara los retos propios del IB y aquellos adicionales debido a la doble titulación que podrían implicar su bienestar emocional. El esfuerzo es un factor que impacta la calidad educativa y el equilibrio entre los programas académicos del instituto 3.

Trabajo en Equipo

El trabajo en equipo es un concepto que se ubica como subcategoría de la Categoría Habilidades profesionales (véase la Tabla 46) a partir de 3 percepciones de los docentes que valoran altamente la colaboración conjunta.

Tabla 46 *Trabajo en Equipo*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Habilidades Profesionales	Trabajo en equipo	

Cuando se indagó sobre aquellos elementos positivos del instituto 3, el docente 5 docente nos comparte lo siguiente: “**Lo que funciona muy bien es el equipo humano, o sea el equipo del profesorado, que en el fondo son muy humanos yo creo que está dinámica de nos apoyamos entre todos**”. Esta afirmación sugiere un entorno laboral favorable y forma partes de la cultura diaria en el instituto 3.

En respuesta a la misma pregunta, el docente 4 otorgó un alto valor al trabajo en equipo al afirmar que “**sobre todo con tus compañeros es muy importante que el claustro este unido y trabajes muy bien sobre todo con ellos ¿no? este es un factor**”.

Por otra parte, desde el contexto de la implementación del PD del IB, la siguiente cita hace alusión al trabajo en equipo que requería una decisión unánime en un proyecto que implicaba a todo el equipo docente. “**Entonces, se pidió la opinión del claustro, dijimos que sí y nos embarcamos en la idea. Entonces se solicitó, y nos lo concedieron y nos metimos en esto**” (Docente 6).

Resultado: El trabajo en equipo es una característica esencial del cuerpo docente del instituto 3 dejando entrever el impacto positivo en el quehacer docente.

Categoría Trabajador Global

Innovación

La Innovación es entendido como elemento impulsado por la iniciativa de la directiva del instituto 3 con el propósito de lograr la implementación del PD del IB y así ofrecer a la comunidad de Lérida una propuesta educativa una propuesta educativa innovadora. Se inserta como subcategoría de la dimensión Excelencia Profesional como se muestra en la Tabla 47.

Tabla 47 *Innovación*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Trabajador global	innovación	

En la actualidad, es único instituto público de toda la provincia de Lérida que brinda la doble titulación PD y BN. La innovación queda evidenciada en la visión y enfoque operativo del instituto a través de proyectos innovadores, subrayando su compromiso de mantenerse a la vanguardia en términos educativos. La introducción del PD es resultado del empeño docente por promover la innovación. De acuerdo con el docente 5 quien es también el coordinador del IB:

Nuestro instituto desde siempre ha tenido una vocación de proyectos innovadores. Se han hecho muchos proyectos de innovación a lo largo de estos años. Siempre estamos metidos en un asunto u otro. Llegó un momento en que cae en nuestras manos lo que es el bachillerato internacional, profundizamos en lo que es su filosofía educativa y su propuesta pedagógica y nos parece que es idóneo pues para poder ensamblarlo dentro de lo que sería el bachillerato...nos parece un planteamiento fantástico.

Además, el docente 5 agrega: “pensamos de que esto puede ser una gran oportunidad, pues para dar, digamos, un empujón al centro y entonces decidimos por eso plantearnos hacer el bachillerato internacional”. Cuando menciona dar un empujón al instituto mediante la implementación del PD hace referencia a una forma de impulsar y elevar el nivel educativo y la calidad de la institución en su conjunto. En otras palabras, la implementación del IB puede ser interpretada como elemento que proporciona una oportunidad para elevar el prestigio y el nivel académico general del instituto. El instituto 3 al ofrecer un programa internacional aspira a posicionar como una institución pública de excelencia que va más allá de la oferta pública de tradición.

La subcategoría de innovación también se extiende al equipo docente, surgiendo como propuesta curricular novedosa que los introduce a otras modalidades educativas alternas al BN. El docente 6 comparte su experiencia para embarcarse en esta nueva modalidad educativa:

...nosotros la verdad, no sabíamos nada del bachillerato internacional, nada, nadie. Y dijeron: -vamos a hacer un claustro, una reunión especial ... fuimos al claustro y ... el director nos empezaron a hablar de lo que era el Bachillerato Internacional, y preguntó la opinión del claustro a ver si nos embarcábamos en esa aventura ...Entonces, se pidió la opinión del claustro, dijimos que sí, y nos embarcamos en la idea” (Docente 6).

Resultado: La innovación se refleja en la implementación del PD como una alternativa educativa más allá de la tradición del BN en la ciudad de Lérída. Además, busca enriquecer la trayectoria docente mediante incursión en el IB.

Temática de la subcategoría Emergente: Élite

Un aspecto emergente dentro del sistema de categorías globalista de la EI es la noción de élite, la cual se incorpora como temática de la subcategoría de la categoría Trabajador global (véase la Tabla 48). La noción de élite se pone de relieve a través de las percepciones que tienen las familias respecto al IB. En este sentido, la docente 1 expresa que “son los padres que buscan algo diferente a veces se equivocan porque antes gustan algo más elitista etcétera, ¿no?” reflejando el interés de las familias por acceder a un programa de prestigio.

Esta idea también se evidencia en la percepción que tienen los docentes del BN sobre el alumnado del IB. Según la docente 3 “representa que són els bons ¿no? ... formen part d'una elit”. Esta afirmación subraya cómo el alumnado del BN tiende a percibir a los estudiantes del IB como una élite académica, insinuando una división de estatus entre los dos grupos.

Tabla 48 *Élite*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Trabajador global	sociedad	élite

Resultado: La noción de élite se materializa en la percepción de las familias y el alumnado hacia el IB, que es visto como un programa de estatus superior.

Lenguas

Lenguas pertenece a la temática de la subcategoría de la categoría Trabajador global (ver Tabla 49). Mediante de la voz del profesorado se revelaron los siguientes aspectos:

Tabla 49 *Comunicación Lenguas*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Trabajador global	comunicación	lenguas

En primer lugar, el papel de las lenguas es abanderado por la misión y visión del centro educativo 3 en forma de “impulso de los idiomas”. Esta orientación hacia el fomento de los idiomas se refleja positivamente en la valoración del Docente 5, quien destaca los resultados en los exámenes de Bachillerato de ambas modalidades y lo expresa de la siguiente manera:

Yo creo que queda muy claro que el impulso de los idiomas lo pondría de número 1, creo que si se miran las primeras cuestiones objetivas de resultados tanto del bachillerato internacional como el bachillerato ordinario de la selectividad y miro la formación de los profesores del departamento de lenguas yo considero que realmente este es un ámbito en el cual creo que funciona y funciona bien y aún puede funcionar mejor porque tiene los requisitos para que pueda ser así. (Docente 5).

El Docente 5 reconoce que el impulso de los idiomas es una prioridad y valora el alto nivel de preparación del profesorado del departamento de lenguas como un factor clave para el éxito

En segundo lugar, la Docente 3 comparte su opinión respecto a la forma como se trabajan las lenguas en Instituto 3 y lo comprara con otros institutos: “l'impuls dels idiomes a batxillerat jo no el veig gens... (Instituto 3). Jo he estat en... en d'altres centres que... que sí que es treballa molt amb diferents idiomes... però aquí no ho veig.” (Docente 3). Esta opinión es una valoración negativa de la forma de trabajar las lenguas en el BN en el instituto 3. Las opiniones del Docente 5 y 3 coinciden en un aspecto en que el nivel de los idiomas del en el instituto 3 podrías ser mejor.

En tercer lugar, se resalta la importancia del inglés como lengua extranjera al ser percibido como una lengua internacional que proporciona oportunidades en el extranjero. De esta manera lo describe el Docente 6 quien comparte su punto de vista del IB

...a la hora de elegir que materias se hacían a nivel superior, pues eligió el inglés por razones obvias, tienen que tener un alto nivel de inglés porque el Bachillerato Internacional les abre la puerta a irse a cualquier sitio y tienen que ir con el inglés.

Lo anterior, se alinea con el punto de vista del alumnado del BN en cuenta a aprender inglés se refiere “ellos quieren aprender inglés, pues porque es lo normativo y tal, ya” (Docente 2) Esta percepción del inglés como una herramienta valiosa para la comunicación global refuerza la importancia de las lenguas en un mundo cada vez más interconectado.

En cuarto lugar, se aborda el tema de las desigualdades socioeconómicas en el aprendizaje de idiomas. El docente 6 puntualiza en que el factor económico influye en el acceso a recursos adicionales como clases privadas o estudiar en escuelas de idiomas. Lo anterior visibiliza una desventaja en cuanto a la competencia en lenguas del alumnado. El docente 6 lo expresa así:

El tratamiento de idiomas es muy complejo. Porque, claro, depende... es muy es muy diferente a nivel... Esto lo he comentado con la profesora de inglés, es muy distinto a un chico que por la realidad socioeconómica de la familia no puede ir a academias. De que no puede ir a... no puede estudiar inglés o idiomas fuera del ámbito escolar. Los que van fuera van con una ventaja muy grande, como los que únicamente reciben clases en el Instituto (Docente 6).

Este aspecto destaca la importancia de considerar las desigualdades socioeconómicas y diseñar estrategias educativas inclusivas que promuevan la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de idiomas.

Resultado: El rol de la formación docente es esencial para éxito de la enseñanza de los idiomas. No obstante, hay cabida a mejoras en este aspecto. El inglés sobresale sobre otras lenguas al tener el carácter internacional y se deja en evidencia la necesidad de abordar las desigualdades socioeconómicas en la enseñanza de idiomas para promover la igualdad de oportunidades en el alumnado.

Tabla 50 Resultado del Enfoque Globalista desde la voz del profesorado

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia académica	Habilidades académicas	preparación calidad	competentes educación superior
			aprendizaje	continuo
			intelectual	placer conocimiento
			ética	
			inclusión personalización	ratio
			constancia	
			responsabilidad	
			seguridad	
			rigor	
			solidaridad	
			participativo	
			inquisitivo	
	Excelencia personal	Habilidades personales	exigencia	conflicto emocional
			regulación	
			iniciativa	
			disciplina	
			adaptación	
			autoconfianza	
			autorrealización	
			autoestima	
			autonomía	alcanzar personal autogestión económica
			espíritu crítico	
			excelencia física	
	Excelencia profesional	Habilidades profesionales	competente	
			creativo resolución conflictos	
			iniciativa	
			esfuerzo	
			intelectual	
			responsabilidad	
			digital	
			trabajo en equipo	
			compromiso	
			innovación	
			superación	
	Trabajador global		sociedad	satisfacción logro futuro
			élite	
			comunicación	lenguas información eficacia

Nota. Las subcategorías sombreadas en color naranja representan aquellas subcategorías vacías; y en color amarillo son relativas a los elementos emergentes.

4.4.11 Voz del Profesorado desde el Enfoque Internacionalista

Los resultados se expondrán siguiendo el orden de aparición de la columna correspondiente a "Categoría", junto con sus respectivas subcategorías y Temática de la subcategoría. Se da inicio con la categoría Educación de seguida por la Competencia Global a Largo Plazo; después por el Carácter; y concluye con las categorías de Valores Democráticos y Valores Sociales respectivamente. Categoría Emergente la ESO

Categoría Educación

Desarrollo Académico

Desde la categoría de Educación, se explora la subcategoría de desarrollo académico (véase la Tabla 51). Esta subcategoría es abordada por el profesorado desde las asignaturas propias de la modalidad en la que imparte.

Tabla 51 *Desarrollo Académico*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En internacional	Educación	desarrollo académico	

Una de las asignaturas obligatorias del PD, es el TdC. El profesor expresa su percepción respecto al cómo esta asignatura siendo eje troncal del PD es una entidad propia del IB. “[teoría del conocimiento se aleje de entrar y que a partir de ahí se mueva todo esto lo encuentro muy interesante ¿de acuerdo?](#) (Docente 1).

El desarrollo académico también se manifiesta en la adaptación de los contenidos a las necesidades del alumnado. El docente 4 del BN enfatiza en la importancia de comprender el contexto más que la memorización de datos históricos específicos en su clase. En palabras del Docente 4:

A ver el objetivo principal, sobre todo en el bachillerato, en primero de bachillerato de historia, es que los alumnos de entrada no les sea muy pesado hacer el temario de historia contemporánea, es decir, no machacarles mucho tampoco con fechas, con nombres, con cosas muy puntuales.

Siguiendo la idea anterior, el participante y agrega y puntualiza que “la idea es que entiendan básicamente el contexto dónde nos movemos, es decir, del tema que estamos explicando” (Docente

4). Esta consideración por el desarrollo académico va de la mano con el fomento de un espacio de aprendizaje fructífero. El mismo docente 4 del BN insiste en la importancia de presentar las asignaturas de tal forma que el alumnado encuentre su proceso de aprendizaje enriquecedor. Como señala el Docente 4 “la idea es que, bueno pues, al terminar el curso, bueno hayan aprendido alguna cosa evidentemente y que también no les haya resultado, pues, una materia muy pesada, ¿no? en este sentido, ¿no?”.

El desarrollo académico mediante una propuesta educativa con el propósito de desarrollar ciertas habilidades durante la etapa del Bachillerato

Por otro lado, el profesorado también concibe la educación como un proceso que va más allá de la transmisión de conocimientos. El docente 5 describe cómo el Bachillerato Internacional se concibe como una "diversificación curricular para la promoción de destrezas fundamentales dentro del bachillerato". Esto sugiere un enfoque más holístico de la educación, donde el aprendizaje trasciende los contenidos específicos y busca capacitar a los estudiantes para enfrentar desafíos diversos.

Finalmente, el desarrollo académico se percibe como un proceso propio de la transición de la ESO al Bachillerato. “Se les fuerza un cambio en la mentalidad de los chicos, es decir, yo creo que es la primera vez que ven que para conseguir superar una asignatura tienen que adquirir un nivel de conocimiento” (Docente 6).

Resultado: El desarrollo académico corresponde a una etapa propia del BN que el alumnado debe tener y por parte del profesorado va más allá de la transmisión de conocimientos. Desde el BN Las asignaturas se adaptan al contexto y las necesidades de los estudiantes, propiciando un ambiente propicio para el aprendizaje. Desde el IB, el desarrollo académico es inherente a un proceso holístico que va más allá de la adquisición de conocimientos.

Categoría Carácter

Con Visión Internacional

La subcategoría con Visión internacional se manifiesta a través de distintas perspectivas en el contexto educativo. Esta subcategoría pertenece a la categoría Carácter como se visualiza en la Tabla 52.

Tabla 52 *Con Visión Internacional*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	Carácter	con visión internacional	

En primer lugar se percibe el alumnado con visión internacional como aquel que ha tenido experiencias previas en el extranjero influenciado así su motivación para inscribirse a un programa de Bachillerato con orientación internacional, como comúnmente se percibe el IB “además, estos alumnos muchos de ellos en tercero o en cuarto de la ESO ya han salido al exterior, o sea muchos alumnos vienen motivados al bachillerato internacional porque tercero y cuarto de marzo ya los han cursado fuera” (Docente 1).

En segundo lugar y en concordancia con las experiencias en el extranjero, la subcategoría con visión internacional se nutre mediante oportunidades de intercambios que promueve el instituto 3. El docente 3 indica que el instituto 3 “tenía o ha tenido un programa de intercambios, que habían funcionado muy bien ¿vale? uno primero con Noruega y después uno con Polonia. De hecho, el segundo quizás funcionó por las de dinámicas de centros, mucho mejor que el primero” (Docente 5).

En tercer lugar, la subcategoría "con visión internacional" se evidencia a través de las actividades diseñadas con una perspectiva internacional desde el IB pero que instituto busca que se incluya al BN. En el caso de la Docente 1 estas actividades forman parte del IB, pero el instituto busca que se extiendan al BN. Según sus palabras, "llegan al otro porque, por ejemplo, esta charla la buscamos para el IB, pero luego la hicimos para todos los bachilleratos en tutoría".

También se interpreta la subcategoría "con visión internacional" desde un enfoque holístico, fomentando una perspectiva global que aliente al alumnado a establecer conexiones e interrelaciones. Como menciona el Docente 5, "es de hacerlos ver de que es necesario ampliar nuestra mente, ampliar nuestro ámbito mental para ser capaces de entender que las cosas son mucho más complejas de lo que en principio pueden parecer". Este enfoque trasciende el ámbito escolar, ya que en el quehacer del docente 5 comparte que "siempre intento fomentar la apertura mental, ya sea en la salida del colegio o en el entorno escolar, desarrollando la capacidad de darse cuenta de que las cosas deben ser mucho más amplias de lo que inicialmente se cree" (Docente 5).

En esta misma línea de pensamiento y desde la modalidad del IB, la “con visión internacional se plantea desde las temáticas que abordan en clase, temáticas universales, controversiales y actuales que invitan al debate. Según la Docente 3 del BN señala que “Sobretot a nivell de temes actuals o temes que universalment sempre... sempre estan vigents, no ho sé, pot ser fins i tot una... un tema tipus eutanàsia, o un tema tipus pena mort, el que sigui, ¿no?”.

Asimismo, desde la forma como se proyecta el instituto 3 y como quiere ser identificado en la región. “sí es verdad que a la vez es un valor añadido también que evidentemente no solamente en el instituto sino también para la ciudad la ciudad de Lleida, porque claro, somos de entrada al instituto público que hacemos el bachillerato internacional” (Docente 4).

Finalmente, también se evidencia cómo el docente expresa su universo pedagógico como una forma de resistencia para trascender los lineamientos curriculares. El Docente 6, quien enseña en ambas modalidades, comparte que durante sus clases en BN:

...lo primero que debes hacer en la introducción es conectar la parte teórica con la práctica y con la teoría. ¡Eso es! Y luego, en esa introducción, si es posible, relacionarlo con algo de la vida cotidiana, es decir, vincular la parte práctica y teórica con lo que sucede en la vida diaria, ya que al final la ciencia consiste en explicar lo que ocurre en la vida cotidiana. ¡Eso es muy importante!.

Resultado: Con Visión Internacional se cultiva con experiencias en el extranjero, intercambios y actividades del IB extendidas al BN. Se visualiza desde la educación con enfoque holística que amplía la mentalidad de los alumnos a través de temáticas universales que se integran en la clase. Es además una posición que se adopta para destacar en determinado lugar. Es forma de resistencia frente a los currículos tradicionales vinculando teoría y práctica a la vida diaria.

Con Desarrollo Personal

En el contexto de la subcategoría Con Desarrollo Personal, una característica intrínseca de la etapa de Bachillerato incide en la evolución personal tanto del alumnado como el profesorado distintos puntos de vista. Esta Subcategoría se enmarca en la Categoría "Carácter" en la dimensión "En el Mundo", como se refleja en la Tabla 53.

Tabla 53 *Con Desarrollo Personal*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	Carácter	con desarrollo personal	

Con Desarrollo Personal se manifiesta a través de la relación alumnado-docente, como se refleja en las palabras de un docente cuando se le pregunta por su enfoque de enseñanza “voy también aprendiendo y que, aprendo muchas cosas de ellos, ¿no? esta sería a un poco mi idea” (Docente 1). Por lo que destaca el aprendizaje mutuo.

Asimismo, la subcategoría Con Desarrollo Profesional adquiere un significado profundo desde la enseñanza como lo señala la Docente 3: “El teu granet de sorra on vas deixant, doncs, la teva empremta, la... la teva petjada, i... i... que al final és un procés potser lent però és un procés

lent perquè vol aprofundir molt, no?”). La metáfora de dejar huella expresa su cometido respecto a su labor.

Se puede visualizar el Con Desarrollo Personal es en la transición hacia el Bachillerato. Se considera una etapa determinante en la maduración del alumnado, marcando una transición crucial hacia la juventud. El docente 4 hace una reflexión respecto a las decisiones académicas que toma el alumnado y que incide en precisamente su desarrollo personal “muchas veces alguien se apunta el bachillerato al terminar cuarto y muchas veces no es consciente del cambio que hay entre cuarto de ESO y primero de bachillerato ¿no? Y esto a unos les ha servido, precisamente esto para madurar ¿no?” (Docente 4).

La formación del carácter también implica decisiones importantes, ya que algunos estudiantes optan por diferentes caminos después de evaluar sus preferencias como se evidencia en la siguiente cita:

al contrario, a veces algunos han visto que esto no es para mí, me voy a un ciclo, y después aprueban el ciclo superior, y se preinscriben a una carrera universitaria. Bueno, es otro camino, otro camino positivo que yo también le veo en estos estudios post-obligatorios. (Docente 4).

Otro aspecto del Con Desarrollo Personal se evidencia en el del PD para la formación del carácter. El docente 5 presenta un ejemplo concreto de una alumna que evidencia el impacto del PD en la formación del carácter. Describe a una estudiante con una cosmovisión clara pero insatisfactoria, cuyos enfoques encajaban poco en su visión del mundo. El PD generó cambios profundos en ella, removiendo y evolucionando sus perspectivas. El docente 5 expresó continúa relatando el caso de su alumna de la siguiente manera:

En su caso, ella continuamente tiene que manifestar que no está de acuerdo con la cantidad de cosas que se está encontrando ¿no? y que hay una serie de planteamientos que, además, te das cuenta de que, no simplemente dan vueltas por ahí y entran por una oreja y sale por la otra, sino que la remueven ¿no? “Porque muchas veces va a decir: ¡ya estamos otra vez con la visión holística!...pero esta chica ha hecho una evolución muy interesante, y ha acabado, digamos, entrando a unas dinámicas que son muy diferentes a las rutinas que ella tenía desde el principio ... Y ahora final de curso, yo se lo planteé, pues mira has tenido la posibilidad- ya que nos quejábamos tanto- de que si quieres dejamos el internacional, dejamos los dos bachilleratos y dejas el internacional y nos vamos al nacional que es una cosa que en principio parece que tienes mucho más controlada y en principio desaparecerán todas... y dijo que no, de que ninguna forma, que ella quería continuar, que ella se daba

cuenta qué había evolucionado que había se había planteado cosas que no se había planteado hasta este momento, que evidentemente esto le causaba desasosiego en el camino, pero que ella quería continuar para adelante porque ella creía que eso era importante para ella. (Docente 5).

El docente 5 concluye relatando sobre un fenómeno que ha observado durante su experiencia en el PD. “Es curioso porque muchas veces he notado que ... evolucionan más los alumnos de entrada ... los que no sobresalen, no los alumnos, digamos TOP sino los alumnos, digamos lo que tienen más problemas, son los que acaban mostrando una evolución mucho más interesante”. Así que, mediante el PD, aquellos alumnos que no sobresalen muestran una evolución más significativa.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la experimentación de nuevas sensaciones y emociones del alumnado que ingresa al Bachillerato. El docente 6 observa que el alumnado vivencia la frustración durante la etapa del Bachillerato. “Y empezamos a recibir las primeras frustraciones y eso también es un aspecto importante de la formación de la persona. O sea, es el educar de la frustración. Es decir, yo me he esforzado y no he llegado y eso no había pasado nunca hasta aquí” (Docente 6).

Resultado: El Desarrollo Personal abarca la relación profesor-alumno y la misión personal del docente. Es esencial en el Bachillerato como etapa de maduración, influyendo en la evolución al enfrentar desafíos respecto al futuro académico y profesional. Desde el PD pone de relieve su incidencia para desafiar y cuestionar perspectivas, destacando la vivencia de la frustración en ambos tipos de Bachillerato.

Temática de la Subcategoría Emergente: Educación Básica Secundaria

La **Educación Básica Secundaria** (ESO) emerge como un elemento inicialmente no considerado, y se ha insertado como Temática de la subcategoría “con desarrollo Personal” de la categoría Carácter en el marco de la dimensión “En el Mundo” del enfoque internacionalista de la Educación como se presenta en la Tabla 54.

Tabla 54 *ESO en el Universo Internacionalista*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	Carácter	Desarrollo personal	ESO

La ESO es una etapa educativa propia de la EN de España y es un requerimiento para ingresar al bachillerato en cualquiera de sus modalidades, y por ello, la trascendencia de la ESO radica en que el profesorado profundiza durante las entrevistas sobre cómo la ESO incide en el desarrollo académico del alumnado al dilucidar sobre los siguientes temas:

El presente Vacío Curricular entre la ESO y el Bachillero. Sobre este planteamiento raciocina el Docente 5 quien pone de manifiesto la desarticulación curricular entre la etapa de la ESO y la del bachillerato que trae como consecuencia una grieta en los modelos de enseñanza explicando que:

El problema que tiene el bachillerato en España, en Cataluña ... es que hay una gran fractura entre el cuarto de la ESO y primero de bachillerato. No tienen prácticamente nada que ver cuarto de la ESO con primero de bachillerato, porque cuarto de la ESO tiene sus objetivos específicos que nunca fueron pensados para atacar después la selectividad, sino que fueron pensados para acabar una etapa y no para preparar otra, y esto siempre ha sido un problema. (Docente 5).

En esta misma línea surge la cuestión del Salto de la ESO al Bachillerato. Así como la ESO incide en los planes de estudio también tiene una repercusión en la formación del carácter del futuro bachiller ya sea favoreciendo su desarrollo como lo ejemplifica “muchas veces alguien se apunta el bachillerato al terminar cuarto y muchas veces no es consciente del cambio que hay entre cuarto de ESO y primero de bachillerato ¿no? y esto a unos les ha servido, precisamente esto para madurar” (Docente 4).

Pero también cuando el alumnado se encara al bachillerato se encuentra en un mundo con muchas posibilidades que desconocía. Así lo expresa la Docente 3.

pot ser perquè no sabien de fer després de la ESO, pot ser perquè no ens han fet una bona orientació acadèmica, explicant-los les diferents opcions o les diferents sortides que tenien... però a mi sí que m'ha semblat que, que no havien canviat molts, no havien canviat el xip de 4t de l'ESO, no? que estaven amb, amb el mateix tipus d'ensenyament.

Por lo que un profesor sugiere la incorporación de la orientación académica para presentarle al alumnado variadas opciones como antesala al bachillerato: “Yo lo que cambiaría un pelín es el último curso de la ESO, el cuarto de la ESO ¡Eh! Yo les orientaría mejor, yo creo que falla un pelín la orientación”. (Docente 5)

Resultado: La ESO se destaca como una etapa educativa crítica en el sistema educativo español, con implicaciones significativas en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, así como en la

necesidad de abordar las desconexiones curriculares y mejorar la orientación académica para facilitar la transición a la etapa del bachillerato.

Con Salud Emocional

La subcategoría Con Salud Emocional está compuesta por 6 Temáticas de la Subcategoría (Véase la Tabla 55). Los resultados abordan 5 de ellas: vínculo; motivación; bienestar del otro, bienestar propio y positividad

Tabla 55 *Con Salud Emocional*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	Carácter	con salud emocional	vínculo
				motivación
				bienestar del otro
				bienestar propio
				positividad

Vínculo

Desde esta subcategoría prevalece el establecer, como docente, un vínculo emocional con el alumnado porque tiene implicaciones directas para salud emocional tanto del alumnado como el profesorado. El docente 4 lo expresa así: “y al final, pues bueno como filosofía yo creo que la vinculación qué tienes que tener con los alumnos es la que a ti también ha de motivarte a ti como profe.” (Docente 4). El aspecto de motivación que mencionó el Docente 4 puede ser interpretado cómo los vínculos generan un entorno de apoyo emocional para el profesor.

En esta misma línea, el Docente 6 resalta la noción de que el alumnado debe percibir al docente como alguien accesible para acudir a resolver dudas y preocupaciones sin sentir una barrera. “Ellos tienen que verme como alguien cercano y que me puedan preguntar dudas y cosas sin ninguna cortapisa” (Docente 6). Este tipo de relación cercana y abierta puede contribuir significativamente a la salud emocional de los estudiantes al brindarles un espacio seguro para expresar sus inquietudes y recibir apoyo emocional cuando sea necesario sin que no se tenga delimitar la distancia entre alumnado y profesorado.

Resultado: Establecer vínculos emocionales basado en la accesibilidad y conexión entre el profesorado y el alumnado es fundamental para la salud emocional de ambas partes.

Motivación

Aquí se pone de relieve la Motivación como un elemento esencial para el bienestar emocional del alumnado. Durante el año académico 2020-2021, la docente 3 observó que “El, el, potser he trobat que els nens en general, hi havia un alt percentatge de nens a la classe que estaven desubicats, que en realitat en realitat em semblava a mi que no volien fer batxillerat” (Docente 3). Es posible que esta observación esté relacionada con la incidencia que tuvo el COVID-19. De igual manera, es relevante destacar el papel fundamental que desempeña el profesorado para detectar las motivaciones individuales del alumnado.

Resultado: La motivación es un elemento esencial para el bienestar emocional del alumnado que incide en el deseo de continuar con la ruta académica.

Bienestar Propio

El Bienestar Propio es un aspecto que se pone de manifiesto mediante la voz del Docente 6 cuando indica que “Y también el hecho...que no todo el mundo tiene porque hacer bachillerato, puede hacer una Formación Profesional para evitar la frustración esa” (Docente 6). El Bienestar Propio también significa tomar decisiones en pro de la salud mental y elegir lo que nos beneficia o nos conviene considerando múltiples opciones. En caso de la cita, que el alumnado tiene varios caminos académicos para alcanzar sus metas personales.

Resultado: El Bienestar propio implica la toma de decisiones consciente en beneficio de la salud mental que en el caso del alumnado es saber que hay múltiples caminos académicos para lograr sus metas.

Bienestar Otro

Se manifiesta cuando se expresa al Otro una disposición empática y positiva “yo puedo estar allí elijas lo que elijas yo te apoyaré, pero claro la elección te toca a ti y la voluntad es tuya, no mía” (Docente 2). En este caso, la Docente 2 muestra empatía y disposición para respaldar las decisiones y elecciones de su alunado, reconociendo que la decisión final es del estudiante y que su bienestar emocional es una prioridad. Esto refleja la importancia que adjudica la Docente 2 al Bienestar del Otro mediante una actitud de comprensión que contribuye al Bienestar emocional del otro.

Resultado: Demostrar el Bienestar al Otro es una actividad de comprensión y respaldo que contribuye al bienestar emocional del alumnado.

Positividad

Se aborda desde la importancia de un ambiente positivo en el aula de clase para sobrellevar el día a día escolar. El Docente 4 lo expresa así:

pero también a los alumnos para que cuando vengas a las 8:15 de la mañana piensen: ¡uff! ahora tengo que estar 6 horas aquí! ¡vaya palizón! ¿No? y que al menos, las horas que estén aquí, que hay rato de todo ¡eh! porque claro durante 9 meses todos pasamos por altos y bajos y también los alumnos, y a veces también unas están mejor y otras están peor y nosotros lo mismo (Docente 4).

En esta cita, el Docente 4 habla de altos y bajos que todos, tanto estudiantes como profesores, experimentan durante el año escolar, lo que sugiere que se preocupa por mantener un ambiente positivo y equilibrado en el aula para el beneficio de todos.

Una experiencia similar es la expresada por la Docente 1 donde comenta que el entorno positivo en el aula de clase desempeña un papel significativo en la salud mental del alumnado. Esto se ilustra mediante la observación de la Docente 1 “Las son a veces, no diría que son cómicas, pero sí que son alegres ¿no? Muchas veces hablamos de las cosas etc. Que siempre se me acaba el tiempo y cuando ya acaba la clase es como ¿ya está?” (Docente 1).

La cita da cuenta de un aspecto interesante y es que el hecho de que la docente mencione que el tiempo de clase va rápido sugiere que es un ambiente dinámico y que el alumnado se siente a gusto dando la sensación de que el alumnado está experimentando una positividad.

Resultado: Un ambiente positivo en el aula de clases marcado por una buena actitud y diálogo influye positivamente en el aula para el beneficio tanto del docente como del alumnado.

Reflexivo

La subcategoría Reflexivo hace parte de la Categoría Carácter de la Dimensión En el Mundo como se puede observar en la Tabla 56.

Tabla 56 *Reflexivo*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	Carácter	reflexivo	

Este enfoque de enseñanza se relaciona directamente con la pregunta sobre los objetivos que plantea el sistema educativo de España, como dilucida la Docente 1:

Entonces... ¿qué es lo que quiere el sistema? porque yo a veces tengo la sensación de que vamos un poco los profesores vamos un poco en contra del sistema porque nosotros queremos que los alumnos sean, que los alumnos piensen los reflexionen.

Aquí se destaca la aspiración de los docentes de fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos como un objetivo fundamental.

Dentro de la subcategoría Reflexivo, se enfatiza el proceso que deviene de escuchar otras voces mediante lecturas para construir la cosmovisión del alumnado, como lo expone la Docente 2 en sus clases en el BN.

“tu opinión no me sirve porque no me has leído ¿no? entonces vamos a ver, vamos a preguntarnos por qué eliges ese autor y qué dice el otro y a partir de aquí ya sacarás y llegará un momento en que tendrás tu propia idea y tendrás tu propia opinión.

Aquí, se pone de manifiesto la importancia de forjar opiniones basadas en criterio y evidencia. Este enfoque reflexivo se evidencia igualmente en la enseñanza del PD, como se ilustra en la experiencia compartida por el Docente 1, quien destaca el proceso de profundizar en la comprensión de obras literarias, como lo ilustra a continuación:

Por ejemplo, recuerdo que la Plaza del Diamante cuando la empezaron a leer algunos alumnos y algunas alumnas cuándo empezaron a ver eso dijeron: ¡uff! ¡esta obra por favor! ¡qué desastre! ¡no me gusta nada! ¿no? pero claro, cuando terminaron vieron que era como una especie de bomba de relojería ¿no? porque lo que interesa es ver cómo pasan de la lectura superficial a profundizar en la obra ¿no? y ver que es lo que defiende la autora, cuál es la tesis etc. ¿no? (Docente 1).

Lo anterior destaca la importancia de ir más allá de las primeras impresiones y adentrarse en un análisis más profundo y reflexivo.

El Sentido de la subcategoría Reflexivo, también se pone de relieve en el PD como un programa que invita a la reflexión y el cuestionamiento. El Docente 5 describe el PD de la siguiente manera: “porque te obliga a plantearte cuestiones y plantearte enfoques, digamos enfoques más holísticos que de otra forma difícilmente pues te lo planteas”. En particular, la asignatura troncal del PD, TdC, se presenta como una herramienta para desafiar las perspectivas de los estudiantes, como apunta el Docente 5:

pero también lo que les descoloca más y creo que una de las funciones de teoría del conocimiento es descolocar al alumnado, descolocarlo en el sentido de descentrarlo de la rutina de las cosas que siempre más o menos se han hecho de la misma forma ¿no? y esto permite tener esta especie de choque, ¿no?

Aquí se subraya la idea de que la educación va más allá de lo tradicional y busca estimular a los estudiantes a través de la provocación, llevándolos a reflexiones profundas y transformadoras.

Resultado: la categoría subcategoría "Reflexivo" se hace evidente en la práctica docente, donde chocan los lineamientos curriculares y la cosmovisión del profesorado. Este enfoque se centra en fomentar la reflexión a través de la lectura, con el objetivo de que los estudiantes construyan su cosmovisión mediante diversas perspectivas. En última instancia, el papel del profesorado es estimular a los alumnos para que desarrollen opiniones sólidas y cuestionen las ideas preconcebidas que pone en relieve particularmente el PD.

Categoría Valores Sociales

Voluntariado

Esta subcategoría hace parte de la categoría Valores Sociales como se aprecia en la Tabla 57. El voluntariado se aborda en el ámbito curricular.

Tabla 57 *Voluntariado*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En comunidad	Valores sociales	voluntariado	

Desde el PD con la asignatura obligatoria de CAS destaca la participación del alumnado de primer año en las actividades de voluntariado, como lo señala el Docente 6:

Por ejemplo, en la asignatura de no sé si has hablado con la profesora qué hace CAS ... hay una serie de alumnos de primero de bachillerato que están trabajando, interviniendo con diferentes entidades con una finalidad...ellos van a colaborar, de voluntariado (Docente 6).

Además, el Docente 6 matiza que el voluntariado es una parte esencial del programa, es decir, es una asignatura obligatoria con horas dedicadas específicas a este propósito, como menciona "Lo de las donaciones de órganos y eso hay cosas que son específicas... del internacional porque tienen más horas dedicadas a eso, con horas en el programa dedicado a eso" (Docente 6).

En contrate, en el BN el tema del voluntariado no forma parte del currículo y no obligatorio. Como lo indica el docente 4. "Que lo pueda hacer yo en mi materia o en otro, normalmente en el bachillerato no se hace...en bachillerato ya depende de quizás la materia". (Docente 4). No obstante, el mismo profesor comenta que el componente de voluntariado se integra en la etapa de la ESO a través de un programa denominado Aprendizaje al Servicio de la Comunidad. De esta manera lo explica el docente 4. "Esta situación que se da en el bachillerato internacional también lo aplicamos a grupos de la ESO en un programa que se llama APS: Aprendizaje al Servicio de la Comunidad". En contraste, en el BN el tema del voluntariado no forma parte del currículo y no obligatorio. Como lo indica el docente 4. "Que lo pueda hacer yo en mi materia o en otro, normalmente en el bachillerato no se hace...en bachillerato ya depende de quizás la materia". (Docente 4). Lo anterior sugiere que, aunque no se parte del BN, el concepto de voluntariado tiene influencia en ciertas etapas educativas y que el profesorado del BN tiene la posibilidad de incorporar algunos elementos si así lo desea.

Finalmente, la subcategoría de Voluntariado tiene un rol fundamental en el equipo docente del instituto 3 que se reflejó durante la implementación del PD del IB como una acción no impuesta por la directiva y una elección voluntaria por parte del profesorado para participar en el proyecto. El Docente 6 describe la experiencia así:

A nadie se le obligó. A mí no me dijeron: - el profesor de química aquí eres tú y por lo tanto tienes que hacerlo. A mí me preguntaron: - ¿quieres hacerlo? Dije que sí y si hubiese dicho que no, pues hubiesen dicho otra persona o se hubiese buscado otra persona ... ¡Todos, todos fuimos voluntarios jehl.

Respuesta: La subcategoría de voluntariado tiene un papel destacado en el PD a través de la asignatura obligatoria CAS, mientras que en el BN no es un elemento establecido en el currículo, pero puede incidir en ciertas etapas educativas después de la ESO. También el voluntariado se percibe como una elección voluntaria para los docentes del instituto 3.

Tabla 58 Resultado del Enfoque Internacionalista desde la Voz del Profesorado Participante

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En internacional	Educación	humanismo	
			desarrollo académico	
			comunicación diálogo	
			ciudadano del mundo	
		Competencia global a largo plazo	con abreacción	
			con actitud activo	diálogo
			con visión internacional	
			con creatividad	
			con confianza	
			con compromiso	
			con crecimiento	
			con cuidado	lenguas
			con curiosidad	
			con desarrollo personal	ESO
	En el mundo	Carácter	con empatía equilibrado	
			con esperanza	
			con espiritualidad	
			con honestidad	
			con honradez	
			con religiosidad	
			reflexivo	
			con imaginación	
			indagador	
			independiente	
			integral	arriesgado
			con integridad	
			con respeto	
				felicidad
				vínculo
			con salud mental	motivación
				bienestar del otro
				bienestar propio
				positividad
	En comunidad	Valores democráticos	con tolerancia único	
			con perspicacia	
			con intimidad	
			comunidad	
			convivencia	
			cooperación	
			diálogo	
			diversidad	inclusión
			ética	
			justicia	
	En comunidad	Valores sociales	moral	
			ciudadanía	
			civismo	
			colaboración	
			compromiso	
			cultura	
			familia	
			habilidades sociales	
			sociedad	servicio
			solidaridad	
			sostenibilidad	
			voluntariado	
			participación	

Nota. Las subcategorías sombreadas en color naranja representan aquellas subcategorías vacías; y en color amarillo son relativas a los elementos emergentes.

Dimensiones vacías del Enfoque de la Globalización

Durante la categorización de las entrevistas al profesorado dentro del sistema de categorías de la Educación desde el enfoque Globalista (véase la Tabla 59) no se reportaron 7 de las 20 subcategorías que componen la categoría Habilidades Personales dentro de la dimensión Excelencia Personal.

Tabla 59 *Dimensiones Vacías del Enfoque globalista*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	ética	
			seguridad	
			solidaridad	
			participativo	
			autoestima	
			excelencia física	

Dimensiones Vacías del Enfoque de la Internacionalización

Del sistema de categorías de la EI con enfoque Internacionalista (véase la Tabla 60) no categorizó 8 de las 30 categorías que conforman la categoría *Carácter* perteneciente a la dimensión ‘En el mundo’. También no se abordó la subcategoría Moral dentro de la categoría Valores Democráticos ni la subcategoría Civismo de la categoría Valores sociales. Las dos categorías mencionadas anteriormente corresponden a la dimensión ‘En Comunidad’.

Tabla 60 *Dimensiones Vacías del Enfoque Internacionalista*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	Carácter	con esperanza	
			con espiritualidad	
			con honestidad	
			con honradez	
			con religiosidad	
	En comunidad	Valores democráticos	moral	
		Valores sociales	Civismo	

4.4.12 Percepción del Profesorado - Técnica Diamante

Para profundizar en la percepción del profesorado respecto a la misión que el instituto 3 plantea en su propuesta educativa. Se extrajeron las palabras en negrilla del siguiente texto.

Una educació que creiem que ha d'estar basada en uns eixos fonamentals com són el **treball competencial**, **l'impuls dels idiomes** i **el foment de l'excel·lència acadèmica** (entenent aquesta no tan sols com l'assoliment de bons resultats acadèmics, sinó, a més, com la capacitat per extreure de cadascun dels nostres alumnes el millor d'ells mateixos). És per així, que ens esforcem per treballar **el pensament crític**, **l'autonomia personal** i una **mentalitat global i oberta al món**

(Misión y Visión del Instituto Educativo 3 en 2021)

Durante las entrevistas individuales semiestructuradas, se pidió al equipo docente participante que ordenara por importancia los siguientes conceptos: Trabajo competencial; Impulso de los idiomas; Excelencia académica; Pensamiento crítico; Autonomía personal; Mentalidad abierta al mundo; y un nuevo concepto. Colocando en primer lugar el concepto más relevante, es decir, el que se experimenta más en el Instituto 3 según su percepción, y en sexto lugar, el de menor vivencia y, por ende, de menor importancia. Además, se les dio la opción de agregar un nuevo concepto que consideraran representativo del Instituto 3, basándose en sus experiencias cotidianas en la comunidad educativa.

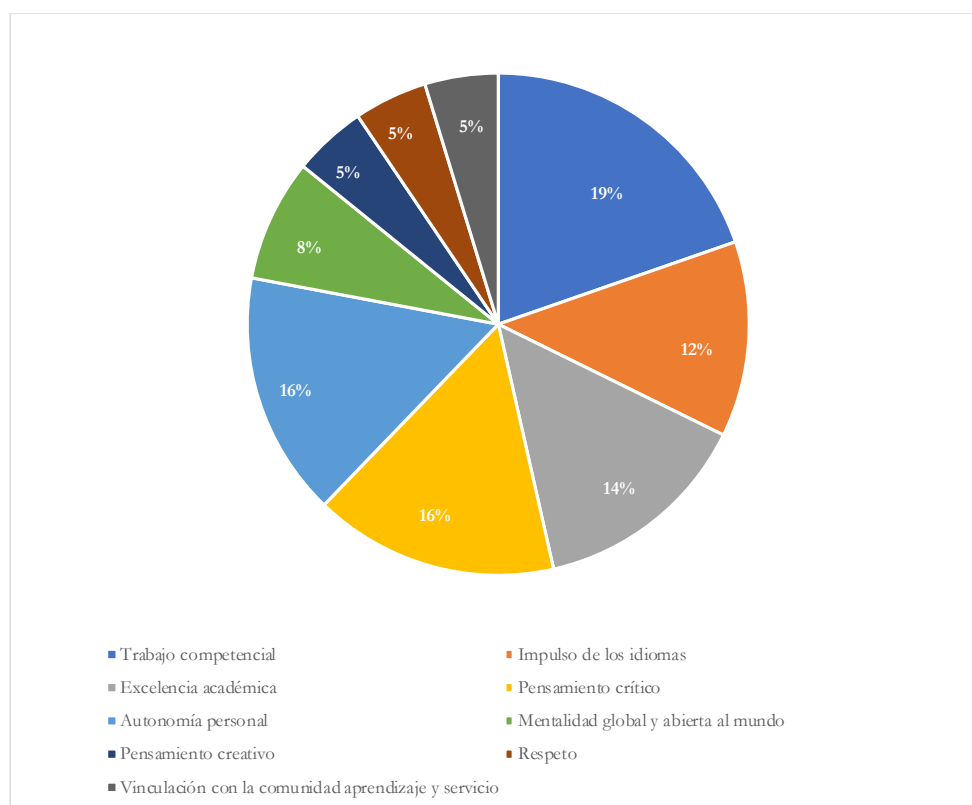
El formato semi-estructurado de las entrevistas otorgó libertad para interpretar y discutir cada concepto, sin imponer un orden específico o limitar la inclusión de nuevos elementos. Cada docente pudo asignar diferentes niveles de importancia a los conceptos según su percepción y experiencia en la institución 3. Una vez consolidados los datos, se asignó un coeficiente a los rangos del 1 al 6, tal como se indica en la Tabla 61 como guía orientativa. Utilizando estos valores, se ponderó la importancia de los conceptos en función de su frecuencia, cuyo resultado se muestra en la Figura 25.

Tabla 61 *Guía de Valores para Ponderar*

Orden de Importancia	Coeficiente
1	6
2	5
3	4
4	3
5	2
6	1

Los resultados muestran que, el **Trabajo Competencial** se destaca como el concepto más ponderado, obteniendo un total de 25 puntos, lo que sugiere que fue considerado el más relevante o experimentado en el Instituto 3, según las respuestas del equipo docente. La **Autonomía Personal** y el **Pensamiento Crítico** obtuvieron 20 puntos, lo que indica que estos dos conceptos son valorados de manera similar por el equipo docente en el contexto del Instituto 3. a pesar de que no lograron las puntuaciones más altas siguiente siendo considerados importantes. La **Excelencia Académica** obtuvo 18 puntos, a pesar de que no lograr la puntuación más altas siguiente siendo considerado importante. Respecto al **Impulso de los idiomas**, logró 16 puntos, sugiriendo una percepción significativa en cuanto a su importancia, aunque ligeramente menor que otros conceptos. **La Mentalidad global y abierta al mundo** recibió 10 puntos. Se incluyeron en la lista los conceptos de **Pensamiento Creativo** (6 puntos), **Respeto** (6 puntos) y **Vinculación con la Comunidad, Aprendizaje y Servicio** (6 puntos). Esto puede indicar que, aunque aún se consideran relevantes, pueden no ser tan prominentes o experimentados en el contexto del Instituto 3 según la perspectiva del profesorado participante. En general, estos resultados sugieren una valoración diversa de diferentes aspectos educativos por parte del profesorado, destacando el énfasis en Trabajo Competencial, Excelencia Académica, Pensamiento Crítico y Autonomía Personal en el Instituto 3. De menor importancia, se encuentra la Mentalidad Global y Abierta al Mundo.

Figura 25 *Percepción del Profesorado en Total Ponderado*



4.4.13 Resultado Alumnado Participante

Participantes: Alumnado de Primer año del BN y del PD.

Para la selección del alumnado, se habló con el profesorado participante para lograr el acceso a las aulas donde imparten las asignaturas y presentar el proyecto al alumnado. El profesorado titular de las 3 modalidades BAC y BASH del BN y el PD del IB facilitaron el acceso a las 3 aulas de clase y presentó el proyecto a todo el alumnado y a entregar las hojas informativas y los consentimientos informados.

4.4.14 Entrevista Grupal al Alumnado

Para coordinar las entrevistas grupales con el alumnado, se solicitó al alumnado BAC, BASH y IB su participación voluntaria. No se limitó el número de participantes. Un o una estudiante tenía posibilidad de participar en las dos rondas: la primera ausculta en la Trayectoria Personal y la otra en la Mentalidad Internacional. Esto bajo la supervisión del docente a cargo en ese momento. Las entrevistas grupales se llevaron a cabo durante el transcurso del año académico en horas escolares en la sede la EOI. Se realizaron en un aula vacía que fue cedida por el Instituto 3 para la recogida de datos siguiendo en ese momento el protocolo sanitario de distanciamiento y el uso permanente de mascarillas y sin presencia del profesorado o de algún miembro administrativo. Antes de comenzar las entrevistas, se obtuvo la autorización de grabar las sesiones. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en castellano. Es importante mencionar que en los datos demográficos del alumnado participante no se clasifican por género ni sexo, sino por voces participantes de cada modalidad educativa como se muestra en las Tablas 62, 63 y 64 respectivamente.

Tabla 62 *Alumnado del BAC Participante de las Entrevistas Grupales*

	Dimensión	Participantes	Profesorado
BAC	1. Trayectoria del alumnado	3 adolescentes	Química (IB-BN)
		3 adolescentes	Filosofía (BN)
	2. Mentalidad internacional	4 adolescentes	Catalán (BN)
		3 adolescentes	Inglés (IB-BN)
	Total =12 adolescentes		

Nota. Uno de los adolescentes participa en las dos rondas de entrevistas, por ello se cuenta con 13 voces

Tabla 63 *Alumnado del BASH Participante de las Entrevistas Grupales*

	Dimensión	Participantes	Profesorado
BASH	1. Trayectoria del alumnado	3 adolescentes	Historia (BN)
		3 adolescentes	Catalán (BN)
	2. Mentalidad internacional	3 adolescentes	Inglés (IB-BN)

3 adolescentes	Filosofía (BN)
Total = 11 adolescentes	

Nota. Un estudiante participa en las dos rondas de entrevistas, por ello se cuenta con 12 voces.

Tabla 64 *Alumnado del IB Participante de las Entrevistas Grupales*

	Dimensión	Participantes	Profesorado
IB	1. Trayectoria del alumnado	4 adolescentes	Historia (IB)
		3 adolescentes	Inglés (IB-BN)
		3 adolescentes	Literatura Catalana (IB)
	2. Mentalidad Internacional	3 adolescentes	Química (IB-BN)
		3 adolescentes	TdC (IB)
		Total = 15	

Nota. 4 estudiantes participan en las dos rondas de entrevistas. Por esa razón se cuentan 19 voces.

4.4.15 Voz del Alumnado desde el Enfoque Globalista

Los resultados se expondrán siguiendo el orden de aparición de la columna correspondiente a "Categoría", junto con sus respectivas subcategorías y temas relacionados. Se comienza con la categoría de "Habilidades Académicas", seguida por "Habilidades Personales", "Habilidades Profesionales", y se concluye con la categoría "Trabajador Global".

Categoría Habilidades Académicas

Preparación calidad

La preparación de calidad corresponde a la categoría de Habilidad académicas (véase la Tabla 65). Su interpretación varía según la modalidad educativa como se detalla a continuación.

Tabla 65 *Preparación Calidad*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia académica	Habilidades académicas	preparación calidad	

La preparación calidad se le adjudica al instituto 3 desde la voz del alumnado del BN. Según una de las participantes del BASH “es intenso ...para prepararte mejor, entonces yo elegí aquí. Además, la misma alumna expresa que el instituto y el equipo docente proporcionan los conocimientos que necesitan para lograr su metas. “...Todos saldremos de aquí con unas ideas y con unas cosas que queremos hacer, pero realmente, sí que te dan como lo han dicho todos los conocimientos” (Estudiante 5, BASH).

En cuanto al IB, la percepción de la preparación de calidad radica en el nivel de las asignaturas del IB. El alumnado destaca que cursan asignaturas a un nivel alto, lo que les brinda una ventaja al presentar los exámenes del BN. “...nosotros hacemos asignaturas a nivel alto...entonces como que ya estaremos más preparados para la selectividad”. (Estudiante 2, IB).

Resultado: La preparación de calidad se considera una característica distintiva en el IB el cual se relaciona con el nivel de las asignaturas. En el BN se relaciona con la formación que proporciona el instituto 3.

Competentes Educación Superior

Esta temática de la subcategoría se desprende de la subcategoría preparación calidad (ver la Tabla 66) y surge a partir de las opiniones expresadas por el alumnado participante, tanto de IB como del BN.

Tabla 66 *Competentes Educación Superior*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia académica	Habilidades académicas	preparación calidad	competentes educación superior

La percepción que tiene el IB sobre es positiva respecto a la preparación académica para la educación superior “Es que como... para la Universidad sí te preparan muy bien” y que tiene la ventaja de ofrecer “dos vías de entrada a la universidad.” (Estudiante IB) que posibilita el acceso a universidades fuera de España. Según la misma estudiante del IB “Luego cuando vayas por Europa... entras por la misma puerta, habiendo hecho el IB que habiendo hecho...el nacional”

Por otra parte, una estudiante del BAC considera que el BN esté pensando en preparar al alumnado a realizar la selectividad que posibilita el acceso a la educación superior: “yo creo que todas esas clases desencadenan hacia la selectividad de la universidad” (Estudiante 4, BAC).

Resultado: El IB y el BN son vistos como preparatorios para la educación superior. Mientras que, el IB es valorado por su preparación efectiva y las múltiples vías de acceso a la universidad, el BN se centra en la preparación para la selectividad como un paso importante hacia la educación superior.

La subcategoría Inclusión personalización se deriva de la categoría Habilidades Personales (véase la Tabla 67). Se manifiesta a través de las voces del alumnado participante, tanto de IB como del BN destacando la Inclusión Personalización en relación con algunos de sus docentes.

Tabla 67 *Inclusión-Personalización*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	Inclusión personalización	

El alumnado del BN identifica a una de las docentes que se caracterizan por su inclusión y personalización de la enseñanza favoreciendo entre otras cosas la comunicación y la apertura a crear vínculos cercanos.

En el caso del BN, algunos estudiantes identifican a una docente que se destaca por su inclusión y personalización de la enseñanza. Esta profesora favorece la comunicación abierta y la creación de vínculos cercanos con los estudiantes. Un estudiante del BASH menciona que esta profesora está dispuesta a ayudar incluso fuera de las horas laborales, destacando la flexibilidad y accesibilidad que ofrece. Por ejemplo, indica un estudiante del BASH “*si tienes un problema, escríbele. Yo le escribí un día a las seis de la mañana para preguntarle algo y me respondió.*” (Estudiante 8, BASH). Otra estudiante menciona que esta docente imparte repases incluso en momentos no laborales, demostrando un compromiso adicional con el aprendizaje de los estudiantes: “*Yo también vi que estaba dando repaso a una chica, fue un domingo por la mañana. O sea, es muy mamá, te ayuda mucho*” (Estudiante 9, BASH).

Sin embargo, otros estudiantes reconocen que no todo el cuerpo docente tiene la misma actitud inclusiva y personalizada. Un estudiante del BAC indica que algunos docentes son menos accesibles lo que puede desfavorecer la relación estudiantado-profesorado: “*Hay algunos con los que ya ni lo intentas*” (Estudiante 5, BASH). Porque según otro alumno, “*aquí cada profesor es un mundo, tú si quieres te presentas a esta hora, el profesor le da igual si faltas a la otra*” (Estudiante BAC).

Por otro lado, en el Bachillerato Internacional (IB), una alumna destaca la actitud del profesorado hacia la comprensión y la ayuda del alumnado mostrando mayor disposición para interactuar, según sus necesidades académicas y personales: “*los profesores como que te comprenden más, hablan más contigo o tratan de ayudarte más*” (Estudiante 1, IB).

Resultado: La inclusión y personalización son características intrínsecas que exhiben algunos docentes del Instituto 3, reflejando su compromiso, accesibilidad y disposición, mientras que otros docentes denotan estas cualidades en menor medida. Esta variabilidad en la percepción afecta directamente la experiencia educativa de los estudiantes.

Temática de la Subcategoría Emergente: Ratio

Se sitúa como temática de la subcategoría de inclusión y personalización. Al tratarse de un elemento emergente, se ha sombreado de color amarillo como se visualiza en la Tabla 68. La Ratio tiene notables diferencias en las dos modalidades incidencia en la experiencia educativa como se describe a continuación.

Tabla 68 *Ratio*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	Inclusión personalización	ratio

La Ratio es un componente que emerge en la voz del alumnado. Y su percepción varía dependiendo de la modalidad de Bachillerato en la que se encuentren. En el BN, que incluye las líneas de BAC y de BASH el alumnado expresa su opinión negativa sobre la relación entre la cantidad de estudiantes y la personalización de la enseñanza. Un estudiante del BAC señala que la cantidad de alumnos en clase tiene un impacto negativo y no favorece la diferenciación entre todo el alumnado. Comenta: “Es diferente, porque cada alumno tiene sus particularidades, ¿no? Si un profesor se encarga de 30, no es lo mismo que si le pones 15, por ejemplo” (Estudiante BAC). Además, otro estudiante sugiere que aumentar el número de docentes podría mejorar esta situación al permitir una atención más personalizada: “Yo pondría más profesores” (Estudiante BAC).

En contraste en el IB el alumnado expresa una opinión favorable sobre la ratio de estudiantes en clase, que durante ese año académico no superó 15 estudiantes como lo ilustra una de las estudiantes del IB “Para mí lo más positivo quizás es que somos muy pocas personas en clase. Para mí que seamos quince es positivo porque la atención del profesor es bastante...”. Esta opinión positiva se refuerza con la percepción de que una menor cantidad de estudiantes favorece la relación entre estudiantes y profesores. Otra estudiante del IB menciona que al tener “seis personas clases ... es mucho mejor, porque le puedes preguntar lo que sea y pues la relación con el profesor se hace más amena y mejor”. Esto conduce a una enseñanza más individualizada, donde el equipo docente puede ofrecer una atención más centrada en las necesidades de cada estudiante “Es más individualizada la enseñanza” (Estudiante IB). ya que “Si tienes dudas pues los profesores pueden ayudarte mejor,

pueden centrarte más en ti” (Estudiante IB). Por lo que el alumnado pone de manifiesto que el profesorado está más dispuesto a ayudar “los profesores como que te comprenden más, hablan más contigo o tratan de ayudarte más” (Estudiante IB). En suma, la experiencia del IB “hasta ahora, probablemente, esto que al ser quince o seis en clase, pues como que hay una relación con el profesor más cercana”.

Resultado: la percepción de la Ratio en el Bachillerato varía entre las modalidades, siendo negativa en el BN y positiva en el IB. La cantidad de estudiantes en clase impacta en la inclusión personalización de la enseñanza y la relación alumnado-profesorado, lo que influye en la experiencia educativa de los estudiantes.

Exigencia

Esta subcategoría se desprende de la Habilidad Personales (ver la Tabla 69). y surge a partir de las opiniones expresadas por el alumnado participante, tanto de IB como del BN. Esta subcategoría se aborda a nivel institucional y también dependiendo del tipo de modalidad de Bachillerato.

Tabla 69 *Exigencia*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	exigencia	

La etapa del Bachillerato es percibida por el alumnado de ambas modalidades (BN y IB) como exigente en términos académicos. Una estudiante del BASH ilustra esta percepción cuando dice: “voy a preguntar la gente que está haciendo el bachillerato, pues claro, la ESO es un mundo y el bachillerato es otro, y dije bueno voy a preguntarles, y me dijeron que el bachillerato es duro” (Estudiante BASH).

La exigencia también es percibida a nivel institucional. Un estudiante del BAC expone su punto de vista sobre la intensidad del Bachillerato Nacional (BN) en el Instituto 3, señalando que es superior a la mayoría de los institutos de la zona argumentando desde su experiencia que:

Aquí hay una intensidad ...es superior a la mayoría de los institutos que hay por aquí, pero la gente lo puede ver como una desventaja porque no quieren que vayan tan duro con ellos, pero por ejemplo yo lo veo como una ventaja. (Estudiante 2, BASH).

“Porque exigen mucho comparado con otros institutos. Amigos de otros lugares que dicen: “yo tengo nueve de media”. Y los ves estudiar y ves sus exámenes y dices: ¡hombre! no se compara”

(Estudiante 5, BAC). El estudiante del BAC destaca cómo el BN en su instituto se destaca en términos de exigencia académica en comparación con otros institutos.

Sin embargo, otro estudiante del BN menciona que esta percepción de exigencia es aún más pronunciada en el IB en lugar del BN, y que su instituto a menudo prioriza en IB. Según la estudiante del BAC “el bachillerato seguir aquí pues casi me cambio a uno a otro, pero que dijeron este instituto estaba muy infravalorado esto de los bachilleratos, tipo que no le hacían mucho caso como el Internacional, por ejemplo, que esta como aquí y todos los demás son... como si sobra algo pues para vosotros, entonces eso”.

Percepción de Exigencia según el Tipo de Modalidad de Bachillerato. En cuanto a las diferentes modalidades, un estudiante del BAC destaca la diferencia de exigencia, especialmente durante la pandemia de COVID-19. “Sí, yo noto la diferencia, te exigen más aparte que sea bachillerato científico y, también es eso, con el COVID, las clases online otro tipo de hacer clases. Y, supongo que también por eso te piden más trabajos” (Estudiante BAC). Otro estudiante argumenta que “En científico suponemos que, es para que hagas estas materias. Nosotros te damos las materias, te ponemos un nivel de exigencia. Si no estás a ese nivel de exigencia, te va mal en las notas y no hay nada más. (Estudiante 7, BAC).

Por otro lado, una alumna del IB menciona que desde un principio se le fue advertida sobre la exigencia de esta modalidad y ella lo consideró positivo porque le aportó una visión realista a lo que se enfrentaría. En palabras de la estudiante del IB “en un principio si que nos dijeron que eran muy exigentes. Y yo ya lo encontré bien porque te dicen lo que realmente es y a lo que te debes enfrentar”.

En contraste, una estudiante del BASH comparte su experiencia negativa al percibir que el IB se presentó como una modalidad extremadamente difícil, lo que le disminuyó su interés en el programa. La estudiante de BASH comenta que “en el vídeo que nos enviaron lo pintaron como un mundo aparte como esto es más difícil, esto es como más exigente, o sea lo pintaron como tan diferente que te quitaron las ganas de decir como oye me interesa”: (Estudiante 3, BASH).

Además, la percepción de la exigencia se refuerza mediante la voz del profesorado del Instituto 3. Uno de los participantes del BN comenta que: “también de parte de los profesores porque siento quizás machacan más, pero para que no nos durmamos porque esto es más complicado” (Estudiante BASH). “y como dijeron los profesores con la típica frase de ‘esto no es quinto de la ESO’ (Estudiante 4, BAC).

Resultado: La percepción de exigencia es común en ambas modalidades de Bachillerato particularmente en el BAC y el IB. Esta percepción de exigencia puede influir en las decisiones que toman los estudiantes al elegir una modalidad educativa. El instituto también juega un rol en la percepción de la exigencia ya que el alumnado participante siente que su instituto se destaca por

imponer altos estándares especialmente en el caso del IB. Además, la percepción de la exigencia se ve reforzada por el discurso y las expectativas expresadas por el profesorado.

Adaptación

La adaptación es Subcategoría de la Categoría Habilidades Personales (ver la Tabla 70) desde la voz del alumnado de Bachillerato de ambas modalidades se abordan varios aspectos relacionados con las implicaciones de etapa educativa.

Tabla 70 *Adaptación*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	adaptación	

El primer aspecto que aborda el alumnado de ambas modalidades es la carga horaria y el nivel de concentración requeridos en el Bachillerato. “son seis horas más o menos y a mí se me hace muy pesado, pero casi imposible que estemos concentrados tantas horas, pero eso de ver el horario y ver dos horas seguidas de una asignatura: dices ¡Jolín!”. (Estudiante 1, BAC).

Por otro lado, un estudiante del IB contrasta su experiencia el Bachillerato con su etapa previa, la ESO al expresar Y a mí, pues en la ESO tampoco estaba acostumbrada a hacer mucho y ahora encontrarme toda la faena” (Estudiante 11, IB).

Además, a la carga horaria se le suma la adaptación a la especialización en asignaturas y la organización de horarios. Por ejemplo “en la ESO haces educación física, haces religión, aquí no” (Estudiante, IB). Según la misma estudiante: “aquí hay muchas horas de la misma asignatura, cinco horas de historia a la semana, para mí es bastante”.

También se menciona que en la ESO hay más pausas entre clases como indica una alumna de la modalidad BASH: “Porque de una a la otra hay como cinco minutos, o sea, no hay nada de clase. En cambio, los bloques son más duros.” Finalmente, parte de la adaptación a la que se enfrenta el alumnado que ingresa al Bachillerato es adaptarse al ritmo de los nuevos profesores: “Lo más difícil, pues, adaptarte a profesores nuevos.” (Estudiante 1, BAC)

Resultado: Tanto el alumnado del IB y como del BN coinciden en que la transición al Bachillerato implica una serie de desafíos que van desde la carga horaria y la concentración requerida hasta la especialización en asignaturas, la organización de horarios y la adaptación a nuevos profesores.

Iniciativa

La Iniciativa, se adhiere de la categoría Habilidades Personales del Enfoque Globalista de la EI (ver la Tabla 71) como una subcategoría de la categoría “Habilidades Personales”. A partir de la voz del alumnado la iniciativa se entiende como la capacidad de tomar la decisión de manera proactiva, especialmente en lo que respecta a la elección de la modalidad de estudios en el Bachillerato.

Tabla 71 *Iniciativa*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	iniciativa	

Se destaca la iniciativa de una de las participantes de la modalidad del PD que, en contra de la voluntad de sus padres que la instaba a realizar el BAC, decide tomar la iniciativa de averiguar por su cuenta otras posibilidades para realizar el Bachillerato.

“Yo no había tenido tanto tiempo para buscar ni para enterarme. Entonces, yo encontré una página que decía tipos de bachilleratos, yo decía; vale, pues será lo típico del Bachillerato Social, Científico. Encontré el Bachillerato Internacional, y yo pues ¿qué es eso?, entonces me fui informando por yo misma y por Internet”. (Estudiante 7, IB).

En contraste con la experiencia de un alumnado del BAC que no mostró la misma iniciativa en el proceso de elección de la modalidad de estudios cuando se le pregunta si consideró otra modalidad de estudios como, por ejemplo, la opción de optar por el Bachillerato Internacional a lo que el estudiante responde: “me enteré un poco, pues como no busqué ni nada. Ni miré las asignaturas. Puede que no sea más rentable coger el Bachillerato Internacional, pero como ya elegí, pues no me puse a investigar. (Estudiante 6, BAC). Aunque reconoció que podría haber sido beneficioso hacerlo, ya había tomado su decisión sin una consideración exhaustiva. En este caso, la falta de iniciativa se relaciona con la pasividad en la toma de decisiones y la falta de investigación previa.

Resultado: la iniciativa se relaciona con la disposición y la capacidad de los estudiantes para buscar información, investigar opciones y tomar decisiones educativas de manera proactiva.

Autonomía

La autonomía es una subcategoría que se desprende de la categoría de Habilidades Personales (ver la Tabla 72). El alumnado participante puso en relieve la importancia de esta temática que se vivencia

en el día a día en el instituto 3 desde diferentes perspectivas y abordando además diferentes temáticas de las subcategorías: alcanzar, personal, autogestión y económica.

Tabla 72 *Autonomía*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	autonomía	alcanzar personal autogestión económica

Autonomía

El concepto de Autonomía se consolida en la narrativa del profesorado de acuerdo con las voces del alumnado participante. Una de las participantes del BASH indica que: “¡Tú estás aquí porque quieres! nos lo repiten un montón. Yo ya me siento hasta mal, porque el típico comentario de desfogue es esto: tú estás aquí, ¿por qué no avanzas?” (Estudiante 2, BASH). La cita muestra que el alumnado es responsable de su elección y, por ende, es su responsabilidad de avanzar. Esto implica un nivel de autonomía en su decisión de cursar el Bachillerato.

La siguiente cita destaca la autonomía que desarrolla el alumnado del BN para dirigir su propio proceso de aprendizaje cuando el profesor delimita sus tiempos de trabajo para cumplir con los requisitos del currículo del BN.

La cita sugiere que el alumnado del IB debe tener un papel activo en su proceso de aprendizaje y que las decisiones que tomen repercutirán en su propia trayectoria

He notado que algunos profesores, realmente como que todos, pero algunos más que otros que van bastante al temario y dicen: yo tengo que acabar el tema. Entonces es como que, vale realmente, más allá del examen es si lo he entendido o no, pero realmente es como que cada persona en su mundo. (Estudiante 5, BASH).

En una línea similar a las experiencias del alumnado del BN, una de las estudiantes del IB comparte su experiencia en relación con la autonomía y el profesorado. Así lo explica: “Que te proponen actividades lo haces o si no quieres, no pasa nada jese es tu problema! Si tú quieres tus profesores te van ayudando, pero lo dejan muy a tu elección” (Estudiante 5, IB). La cita sugiere que el alumnado del IB debe tener un papel activo en su proceso de aprendizaje y que las decisiones que tomen repercutirán en su propia trayectoria.

Resumen: El alumnado de ambas modalidades vivencia la autonomía con un alto grado de libertad y responsabilidad para dirigir su propio aprendizaje. El profesorado contribuye a esta dinámica en su discurso y enfoque de enseñanza en pro del alumnado autónomo.

Autogestión

La autogestión se pone de relieve como una habilidad desarrollada desde la ESO. Una de las participantes comparte su opinión así respecto a su jornada de estudio.

yo, por ejemplo, en el tema de horarios, al ver que haríamos tardes, no me supuso un gran inconveniente, porque yo antes durante la ESO, ya estaba acostumbrada de hacer de ocho a cinco, porque por las tardes hacía, eh, como asignaturas extras, que era para complementar el currículo. (Estudiante 4, IB).

La cita señala como la autogestión es una habilidad importante para el alumnado de IB quienes se enfrenta a una carga académica más intensa.

Desde la voz del BN explica uno de los estudiantes del BAC que el tener disponibilidad de tiempo en las tardes facilita la autogestión. “Lo más fácil pues supongo. . .pero que tengamos la tarde libre me va bien para estudiar y organizarme, pero también no sé si es organizarme, pero tampoco sé si contarlo como fácil porque es adaptarse también” (Estudiante 4, BAC). El estudiante orienta el sentido de la autogestión en términos de organizarse para estudiar siendo la flexibilidad del horario de clase un elemento clave en este proceso.

En el IB, uno de los estudiantes comenta que el programa ha potenciado su habilidad de autogestión. Lo expresa así: “también me ha ayudado con la autogestión, porque a ver, yo siempre he sido una persona muy organizada con los estudios, con lo otro ya no” (Estudiante, 2 IB). La autogestión entonces lo ha llevado a ser recursivo para alcanzar sus metas académicas con poco esfuerzo y lo describe así:

con los estudios sé lo que tengo que hacer, entonces intento dedicarle el mínimo esfuerzo en hacer, para que obtenga ... un diez en mates pues con el mínimo esfuerzo hacer eso. Entonces con la autogestión de tu tiempo, supongo, porque tengo la agenda muy apretada...pues me ha ayudado también. (Estudiante 2 IB).

La autogestión también se fomenta desde la voz del Profesorado. Una de las estudiantes comparte su experiencia con las siguientes palabras: “Te dicen: ¡Organízate! ¡Organízate! lo haces tú, tienes 16 años, no lo has hecho en tu vida, pero organízate tú” (Estudiante 8 IB). La experiencia de la estudiante refleja cómo el profesorado insta a los estudiantes a desarrollar la autogestión a pesar la

poca experiencia del alumnado en la autogestión de su tiempo. En esa misma línea otra de las participantes comenta

...a nosotros sí que nos dijeron las datas del examen, pero no nos van recordando cuándo tenemos el examen, sino que vamos haciendo la materia y, claro ya se sabe que todo lo que hacemos en clase va a entrar en el examen. (Estudiante 5 IB).

Otra experiencia similar es compartida por otra estudiante del IB. La estudiante 6 relata que el director del instituto 3 quien también imparte la asignatura Sistemas Ambientales y Sociedades del IB suele decirle a toda la clase del IB las siguientes palabras:

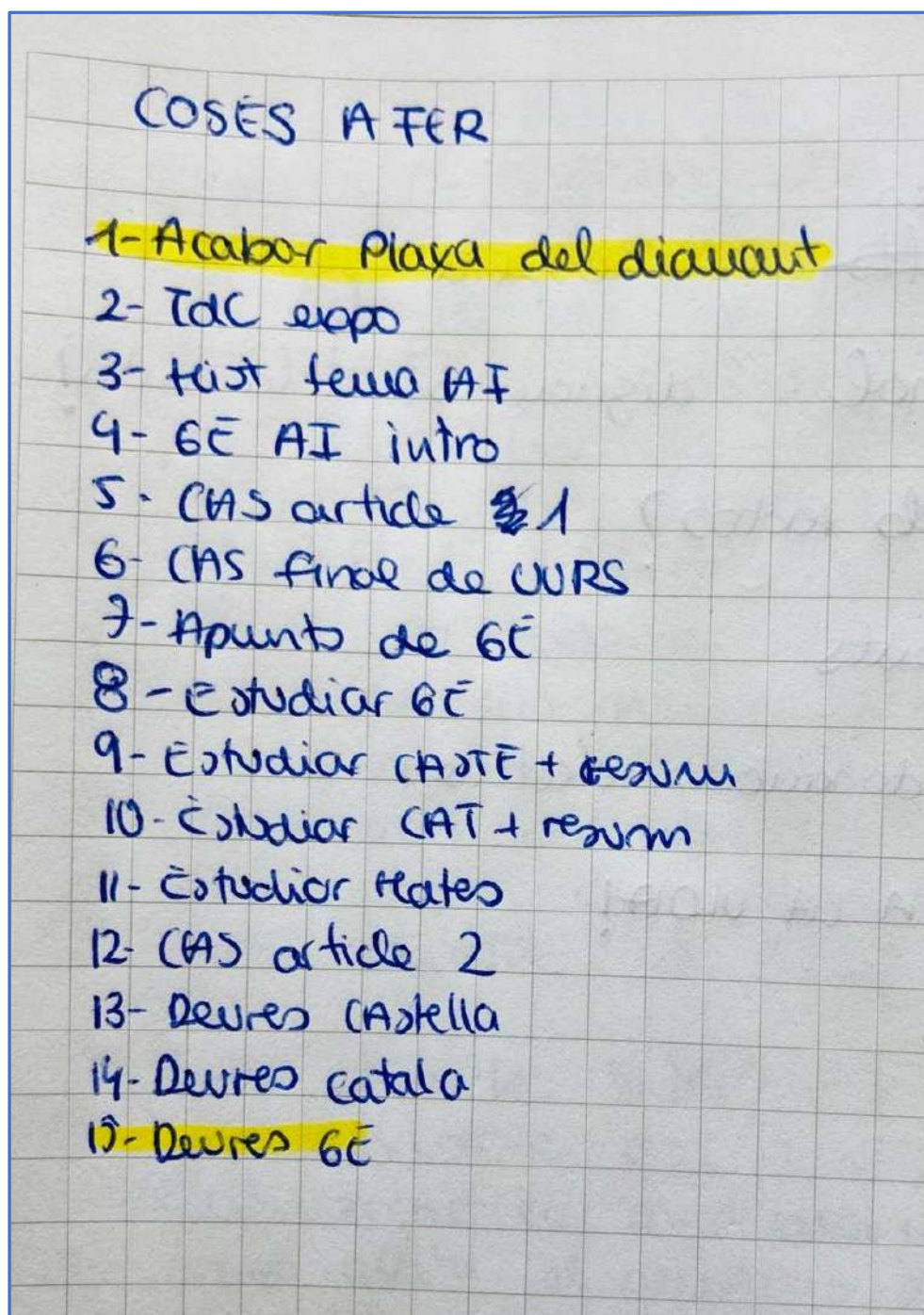
Las anteriores citas ilustran otra forma de promover la autogestión por parte del profesorado mediante prácticas que instan al alumnado a ser responsable de su educación

Yo os pondré unas fechas para las que aún les cuesta más organizaros para que tengáis que poner os alguna temporización. Sí, ya lo dijo así, pero si no me lo queréis entregar, no me lo entreguéis. Ya veréis vosotros ... cuando me lo entreguéis. Yo creo que esto lo promueve mucho (Estudiante 6, IB)

Las anteriores citas ilustran otra forma de promover la autogestión por parte del profesorado mediante prácticas que instan al alumnado a ser responsable de su educación.

Resultado: Otras etapas educativas que anteceden al Bachillerato juegan un rol crucial para equipar al alumnado con habilidades de autogestión, especialmente en la gestión del tiempo para estudiar. En el aula de clase, el rol del docente también es clave para potenciar el desarrollo de la autogestión en el alumnado.

Imagen 7 Coses a Fer



Nota. La imagen presenta una lista de tareas y actividades que una estudiante del PD debe llevar a cabo. En total, se pueden identificar 15 actividades en la imagen, de las cuales ha completado 2 que están resaltadas en amarillo. Esta fotografía ilustra las habilidades de autogestión que desarrollan el alumnado y la carga académica asociada a su trabajo.

Esta subcategoría también pertenece a la categoría Habilidades Personales (ver la Tabla 73). El espíritu crítico se pone de manifiesto desde diferentes ángulos, ya que el alumnado participante visualiza esta subcategoría desde el ámbito laboral, la narrativa de su profesorado y los objetivos de cada asignatura. A continuación, se detallan los resultados de esta subcategoría.

Tabla 73 *Espíritu Crítico*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Personal	Habilidades Personales	espíritu crítico	

Una de las participantes pone de manifiesto la relevancia del espíritu crítico en el ámbito laboral. La estudiante expresa la necesidad de equiparse con habilidades personas para ser crítica ante situaciones a las que se enfrentará en la vida fuera del entorno. “en el mundo laboral tendrías que ver un contrato, saber diferenciar, ver las cosas, que las cláusulas, no sé qué, pues enséñame, enséñame y no me enseñes quien era Rousseau.” (Estudiante 2 BAC). La estudiante expresa el deseo de aprender sobre aspectos que vayan más de lo académico.

Por otra parte, otra de las estudiantes del BAC pone de relieve la voz del profesorado quien insiste en la importancia de tener opiniones propias y la capacidad de evaluar y tomar decisiones sobre las ideas o sugerencias ante diferentes circunstancias. Así lo expone: “Digamos que tenemos que tener nuestra propia idea, eso nos lo dice ella. No mucha gente nos lo dice, solo que es como eso, si nos dicen algo, tener nuestro pensamiento para decir si eso es bueno, si eso es malo, si queremos seguir por ahí y todo eso” (Estudiante 1, BAC).

Desde la voz del alumnado del IB, uno de los estudiantes del grupo del IB comparte su opinión sobre la asignatura TdC. El estudiante 2 destaca una discrepancia entre los objetivos de la asignatura y la forma en que se imparte en el instituto 3.

“A ver, lo primero que se me viene a la cabeza, porque si no lo he mencionado antes, TdC porque creo que es una asignatura que es esencial ¿vale? pero que la manera que la plantean aquí, de que te ponen un Power Point de 900 páginas y te las van leyendo, la verdad es que a mí no me entra. Y porque siempre nos dicen hazte preguntas del conocimiento, hazte todo esto, pero... es decir, tú me estás diciendo, haya el conocimiento dentro de las matemáticas, y te la ponen en un Power Point por el examen y te haces un resumen de 60 páginas, te lo estudias, haces el examen y lo vomitas, pero yo no he aprendido nada” (Estudiante 2, IB).

De acuerdo con la opinión del estudiante 3, la asignatura TdC está diseñada para fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre el conocimiento, pero el participante siente que la metodología de enseñanza basada en largas presentaciones de Power Point no logra cumplir con esos objetivos. Esto ilustra una preocupación sobre las estrategias de enseñanza empleados en relación con los objetivos que plantea la asignatura.

Por otra parte, una de las estudiantes IB destaca la forma positiva de enseñar la asignatura de Literatura Catalana. La Estudiante 3 considera que en esa asignatura se alinea con los propósitos que plantea el IB respecto a las habilidades de pensamiento. A continuación, la voz de la estudiante:

...el modo en que hacemos las actividades o los exámenes es diferente, es como que te hacen pensar, te preguntan. Y, como, por ejemplo, en Literatura se nota mucho que por ejemplo, pues, leemos un libro y ella, pues la profesora te va explicando. Pero en un momento dado a ti te va dejando trabajo para que tú hagas, o sea tú intentes ver como lector ... porque vas practicado el saber, entender un texto, por ejemplo, comentarlo. Entonces, eso ayuda al pensamiento crítico” (Estudiante 3, IB).

La cita subraya que la profesora brinda a los estudiantes la oportunidad de practicar el arte de comprender y cuestionar textos, lo que ayuda a cultivar su capacidad de pensar de manera crítica y formular sus propias interpretaciones.

Resultado: El espíritu crítico es clave en la formación del alumnado de Bachillerato y la necesidad de enfoques pedagógicos efectivos para cultivar esta habilidad.

Categoría Habilidades Profesionales

Esfuerzo

La subcategoría esfuerzo se despliega de la categoría Habilidades Profesionales (ver la Tabla 74). Se vivencia en ambas modalidades de diferente manera como se describe a continuación.

Tabla 74 *Esfuerzo*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Habilidades Profesionales	esfuerzo	

El esfuerzo necesario para completar la doble titulación tiene un impacto significativo en el estado mental y físico de los estudiantes. Uno de los desafíos más notorios es la fatiga. Un estudiante del IB comparte su experiencia “para mí que tengamos que estar tantas horas, eso a mí me cansa mucho de la rutina diaria.”. De manera similar, se expresa una estudiante de la modalidad del BAC, quien expresa la sensación de agotamiento y desgaste debido al esfuerzo constante requerido para cumplir con las demandas académicas. La estudiante lo pone de manifiesto de la siguiente manera: “Es contradictorio, porque al final, yo por lo menos y creo que hablo por casi todos, estoy agotada, realmente me desgasta, desde que empezamos, pues voy muy desgastada, por estudiar y porque me lo tengo que sacar” (Estudiante BAC).

Este nivel de esfuerzo se hace evidente al ingresar al Bachillerato. Un estudiante enfatiza desde experiencia que “El salto desde cuarto bachillerato es muy grande. Por ejemplo, yo no noté el salto de segundo a tercero, pero a cuarto fue un poco más, muy grande el salto y más hacía el científico” (Estudiante 2, BAC). Además, menciona que, aunque tenía conocimiento previo sobre el programa del IB, prefirió la línea del BAC porque tiene menos clases. El estudiante lo expresa así: “Yo sí que estaba enterado del internacional porque hicieron una charla, pero que a mí me sobrepasa porque hacen muchas clases” (Estudiante 6, BAC).

Resultado: El esfuerzo es una parte intrínseca de la experiencia educativa tanto en el IB como en el BAC, ya que ambos programas demandan un alto nivel de estudio por parte del alumnado. Lo anterior, el programa demanda muchas horas de estudio se traduce en fatiga y desgaste tanto a nivel mental como físico

Temática de la Subcategoría Emergente: Rendimiento

Se incluye el rendimiento como elemento emergente por la frecuencia y relevancia que el alumnado asignó a la relación entre esfuerzo y rendimiento como sitúa como temática e la subcategoría de la categoría Habilidades Profesionales como se muestra en la tabla 75.

Tabla 75 *Rendimiento*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Habilidades Profesionales	esfuerzo	rendimiento

Las voces del alumnado en todas las modalidades reflejan la relación entre el esfuerzo y el rendimiento. Una de las estudiante del BAC reconoce que para lograr buenas calificaciones requiero

de un trabajo con esfuerzo. Así lo expresa una alumna del BAC “yo quizás si saco buenas notas no es porque me vengan del cielo si no porque nos lo curramos” (Estudiante BAC).

Esta relación entre esfuerzo y rendimiento se hace más evidente cuando el alumnado ingresa al IB, donde se dan cuenta de que necesitan esforzarse aún más para rendir académicamente. “Pero, al llegar aquí me di cuenta que tenía que ... esforzarme más porque si no, no llegaría al nivel que se me exigía.” (estudiante, IB).

Otro estudiante hace una comparación entre el IB y BN al afirmar que el alumnado del BN probablemente trabaje menos por las mismas calificaciones del IB. Lo expresa así: “ahora lo que esté haciendo en el otro bachillerato, no lo sé. Igual saca las mismas notas, pero haciendo menos trabajo”. Una reflexión similar llegó una estudiante que cree puede lograr sus metas académicas con menos esfuerzo y sin afectar la media de sus calificaciones ni el ingreso a la universidad. Para ilustrar el caso anterior, una de las participantes hace referencia a una estudiante que se trasladó del IB al BN porque el rendimiento en un programa o el otro era suficiente para ingresar a la universidad. “una se fue porque decía que podría entrar perfectamente a otra universidad de beca sin hacer el IB. Y que estaba haciendo un sobreesfuerzo que le iba a bajar la media y no le iba a llegar para que le diesen una beca” (Estudiante 8, IB).

Desde la voz de las participantes de las entrevistas de la modalidad del BASH, les dan un gran valor a los exámenes, y el alumnado reconoce que dedican un esfuerzo significativo a prepararse para ellos utilizando términos como “empollar” para describir su enfoque en los exámenes, lo que sugiere que ven los exámenes como un punto clave para demostrar su rendimiento académico. Así lo compartieron dos estudiantes: Del examen me empollo y lo vomito. Mañana no, la próxima hora no me acuerdo de nada (Estudiante 1, BASH) y “con los exámenes es empollar y ya está” (Estudiante 2, BASH).

Resultado: El rendimiento es un componente esencial del Bachillerato y para lograrlo el alumnado es consciente que debe esforzarse para alcanzar sus metas en términos de calificaciones y resultados en los exámenes.

Temática de la Subcategoría Emergente: Carga Académica

La carga académica en relación con esfuerzo emerge como temática de la subcategoría (ver la Tabla 76) a partir de las voces del alumnado participante abordando varios aspectos que se detallan a continuación.

Tabla 76 *Carga Académica*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Habilidades Profesionales	esfuerzo	carga académica

La carga académica es un elemento destacado en el formato de estudio que plantea la doble titulación IB/BN. Una de las estudiantes del IB expresa su opinión: “Doble titulación parece un dos por uno (2 x 1), que haces una cosa y te dan dos. Pero no, es el triple de trabajo de todo”. La doble titulación representa, en palabras de la misma participante significa “Doble de temario, doble de horas”. (Estudiante 1, IB).

Otra estudiante compartió una perspectiva similar al referirse a una de sus profesoras. La estudiante notó que la profesora enseñaba a un ritmo considerablemente rápido, lo que le dificultaba mantener el ritmo. Sin embargo, la alumna llegó a la siguiente conclusión: “entendí que, no es que ella fuera rápida, sino que teníamos mucho temario por abordar, y ya era lo que se exigía de por sí.” (Estudiante IB). La anterior cita confirma la alta carga académica que comporta el IB y como también incide en la enfoque de enseñanza del docente.

Desde el punto de vista del alumnado del BN se percibe que, aunque el contenido en sí no es necesariamente complicado, se volvía desafiante cuando se acumulaban múltiples trabajos en un tiempo limitado. “Es decir, puede que el temario de por sí no sea tan difícil, pero al ponerte un montón de cosas juntas se vuelve difícil” (Estudiante 2, BAC). “te ponen mucho temario con poco tiempo” (Estudiante 5, BAC).

El aumento de responsabilidades académicas es notoria durante la transición de la ESO al Bachillerato. El alumnado del BN, por ejemplo, identifica que el salto de la ESO al Bachillerato acarrea una significativa carga académica al preguntarle porque aquellos aspectos que ha encontrado particularmente difíciles de sobrellevar en la etapa del Bachillerato. Un estudiante contesta que “el hecho del aumento del trabajo” (Estudiante de BAC). El estudiante, comenta que “para mí lo más difícil es que hay mucho trabajo pero es que de cada asignatura el libro lo hemos terminado casi, es decir normalmente yo los libros siempre quedaban las últimas páginas que nunca se hacía” (Estudiante 4, BAC).

Desde la percepción del IB, se pone de manifiesto con la sensación de agotamiento debido a las múltiples tareas académicas que debe completar. Por ejemplo, un estudiante IB expresa: “De hecho, he llegado a decir “por hoy ya no puedo más”, pero lo tienes que hacer porque tienes mil trabajos más o lo que sea”.

Finalmente, un estudiante reflexionó sobre cómo esta carga académica limita la capacidad de desarrollar el perfil del alumnado de IB, dado que el poco tiempo del que disponen para fomentar una conciencia global y una mentalidad internacional es limitado:

Si hiciéramos el IB solo, Si que adquiriríamos todas estas cosas. Porque tendríamos tiempo para todo. Pero estamos como que tenemos tan poco tiempo, tantas cosas que hacer que no nos da tiempo para ser internacionales, globales, para pensar. Porque tienes que si el CAS, deberes, exámenes, yo no sé” (Estudiante 2, IB).

Resultado: la carga académica en la doble titulación IB/BN es significativa y puede tener un impacto negativo en la experiencia de los estudiantes, tanto en términos de su rendimiento académico como en su capacidad para desarrollar el perfil del alumnado que plantea, en particular, la modalidad del IB.

Categoría Trabajador Global

Élite

Un aspecto emergente dentro del sistema de categorías globalista de la EI es la noción de élite, la cual se incorpora como temática de la subcategoría de la categoría Trabajador global (véase la tabla 77). La noción de élite se pone de relieve a través de las percepciones que tiene el IB en el instituto 3 como lo expresa una de las estudiantes del IB: “*aparte nos han dicho muchas veces pues porque somos el grupo élite aquí, que somos los que sacamos buenas notas, los otros bachilleratos también nos han hecho algunos comentarios*”. (Estudiante 1 IB).

Tabla 77 *Élite*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Trabajador global	sociedad	élite

Resultado: El alumnado que cursa el IB es percibido por el alumnado del BN y como aquel colectivo que se caracteriza por alto rendimiento académico.

Logro futuro

Esta temática de la subcategoría se sitúa en la categoría Trabajador global (véase la Tabla 78) y se pone de manifiesto a partir de las percepciones del alumnado del IB y el BN de la modalidad BAC.

Tabla 78 *Logro futuro*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Trabajador global	Sociedad	Logro futuro

Una de las preguntas abordadas en la entrevista estaba enfocada en captar las motivaciones detrás de la elección de la modalidad de estudio. Muchas de las respuestas están encaminadas hacia cómo el alumnado se proyecta a futuro y como su respectiva modalidad facilita el plan. Por ejemplo, uno de los estudiantes del BAC lo expresa así: “Yo escogí la rama científica porque, creo que es la que tiene más salida, seguridad y no por emprender ni nada porque está más complicado emprender” (Estudiante 4, BAC). “yo creo que de cara a una ingeniería o algo más estudios que al final es lo que te aseguran un trabajo, me va mejor” (Estudiante 5, BAC) y el mismo estudiante agrega que: “es más fiable que otras carreras por ejemplo artístico, empresariales o estas que no tienen” (Estudiante 5, BAC).

El bachillerato artístico, supongo que será más por si coges una carrera que se enfoque en lo artístico, diseñador de ropa, de 3D, sería lo más lógico, no tiene sentido que estudies, que acabes el bachillerato artístico para después ir a hacer una ingeniera de mecánica, o no sé, no te iría bien. (Estudiante 5, BAC).

Una de las participantes que asiste al IB comenta que “por presión social lo escogí, porque como que todo mi entorno decía que lo tenía que hacer, hablé también con mi psicóloga y me dijo que lo debía hacer, que me habría puertas, no sé qué y pues ya está.” (Estudiante 7, IB). Otra de las estudiantes del IB comenta de cara a su futuro universitario que el PD se compagina con metas académica. “Claro, lo he ido descubriendo y me ha gustado más ¿sabes? y yo siempre he querido hacer grado universitario y si puedo un doctorado después, ¿no?” (Estudiante 5, IB).

Resultado: La elección de la modalidad de bachillerato contribuye a lograr las metas personales y académicas que se propone el alumnado a futuro.

Lenguas

Las lenguas pertenecen a la subcategoría de Comunicación (ver la Tabla 79) y se pone de manifiesto tanto desde la voz del alumnado participante del BN como del IB como se presenta a continuación.

Tabla 79 *Lenguas*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia Profesional	Trabajador global	comunicación	lenguas

La percepción del nivel inglés que tiene el alumnado sobre el nivel del IB es superior al BN según uno de los participantes, el Estudiante 2 del IB que lo expresa así: “El nivel, el nivel de inglés es alto. Digamos es más alto de lo que tendrías en el nacional”. La cita sugiere que el IB pone un énfasis significativo en el desarrollo en este idioma. De la percepción del alumnado del BN sobre el nivel de inglés del IB.

Cuando se le pregunta al alumnado del BAC en la entrevista del porqué no eligieron el IB como modalidad de estudio de Bachillerato, uno de los participantes menciona que una de las razones es por la carga horaria y su nivel bajo de inglés. En palabras del participante: “encima mucho en inglés, y del inglés yo cojea” (Estudiante 5, BAC). La anterior cita se resalta cómo la percepción del nivel de inglés puede influir en la elección del futuro bachiller.

En cuanto al aprendizaje de otra lengua, el Estudiante 2 del IB comenta que la limitación de tiempo no permite la incorporación de otra lengua debido a la carga horaria existente. Lo explica de la siguiente manera: “Lo que aquí sí es verdad que hacemos inglés, pero también me hubiera gustado hacer otro idioma. Pero, entiendo, es que no hay horas, porque es que si ponemos otra asignatura no da tiempo”.

De los aspectos que abordan en la enseñanza del inglés desde los planteamientos del IB. Una de la estudiantes comparte que la capacidad de comunicación es un componente en el que se hace énfasis. “Estamos potenciando, pues, el vocabulario, también el cómo expresarnos. Pero creo que en el IB también era importante saberse expresar con los demás, la elocuencia y todo esto” (Estudiante 3, IB).

Si bien el concepto de “el impulso de los idiomas es un aspecto que se aborda en la misión y visión del instituto 3. Una estudiante del IB considera que esta iniciativa está más relacionada con el IB que con el instituto. En palabras de la estudiante “El impulso de los idiomas si qué hacemos, bueno el Instituto como tal no, pero el IB...” (Estudiante 3, IB).

Resultado: La percepción de las lenguas hace referencia al nivel de inglés y como esta determina el acceso o no a determinada modalidad de estudios. Además, el inglés, como lengua extranjera, es un componente intrínseco del IB en torno a las habilidades de comunicación en ese idioma.

Tabla 80 Resultado del Enfoque Globalista desde la Voz del Alumnado

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia académica	Habilidades académicas	preparación calidad	competentes educación superior
			aprendizaje	continuado
			intelectual	placer conocimiento
			ética	
			inclusión personalización	ratio
			constancia	
			responsabilidad	
			seguridad	
			rigor	
			solidaridad participativo	
	Excelencia personal	Habilidades personales	inquisitivo	
			exigencia	
			regulación	conflicto emocional
			iniciativa	
			disciplina	
			adaptación	
			autoconfianza	
			autorrealización	
			autoestima	
			autonomía	alcanzar personal autogestión económica
	Excelencia profesional	Habilidades profesionales	espíritu crítico	
			excelencia física	
			competente	
			creativo resolución conflictos	
			iniciativa	
			esfuerzo	rendimiento carga académica
			intelectual	
			responsabilidad digital	
			trabajo en equipo	
			compromiso	
	Trabajador global		innovación	
			superación	
			sociedad	satisfacción logro futuro
			élite	
			comunicación	lenguas información
				eficacia

Nota. Las subcategorías sombreadas en color naranja representan aquellas subcategorías vacías; y en color amarillo son relativas a los elementos emergentes

4.4.16 Voz del Alumnado desde el Enfoque Internacionalista

Los resultados se expondrán siguiendo el orden de aparición de la columna correspondiente a "Categoría", junto con sus respectivas subcategorías y Temática de la subcategoría. Se da inicio con la categoría Educación de seguida por la Competencia Global a Largo Plazo; después por el Carácter; y concluye con las categorías de Valores Democráticos y Valores Sociales respectivamente.

Categoría Competencia Global a Largo Plazo

Comunicación Diálogo

Hace parte de la categoría de la Competencia Global a Largo Plazo (ver la Tabla 81). Se pone de manifiesto de la siguiente manera.

Tabla 81 *Comunicación Diálogo*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En internacional	competencia global a largo plazo	Comunicación diálogo	

“Sí, porque por ejemplo, la asignatura es mucho de comentar y dar tu opinión o de lo que piensas: si sabemos en inglés, estamos en un punto, es decir; ¿qué piensas sobre esto? o cambiemos de pregunta”. (Estudiante 3, IB)

Resultado: La Comunicación Diálogo es una dinámica que fomenta la participación activa y la reflexión en la competencia global a largo plazo.

Categoría Carácter

Con Visión Internacional

La subcategoría “Con visión Internacional” (ver la Tabla 82) se aborda desde la voz del alumnado de las modalidades del IB y del BN y reflejan diferentes perspectivas y consideraciones.

Tabla 82 *Con Visión Internacional*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	Carácter	Con visión internacional	

Desde el punto de vista del alumnado del IB, se encuentra en primer lugar que, la experiencia del vivir en el extranjero se asocia con una percepción internacional. Por ejemplo, una de las participantes comparte en la entrevista que vivió por un tiempo en Canadá y tal experiencia determinó su interés por el Bachillerato Internacional cuándo sus padres le hicieron saber sobre esta modalidad.

A ver, estábamos aquí en medio de la pandemia, en casa encerrada y llegan los correos de mi instituto; en el que estaba, que teníamos que hacer la prescripción. Mis padres me dicen: hay una cosa que se llama el Internacional; ¡anda mira! como había estado cuatro meses en Canadá me creía internacional, ¡voy a hacerlo!”. (Estudiante 8, IB).

En segundo lugar, se piensa que la formación del Cáncer con visión internacional comienza antes de ingresar al instituto. Así lo manifiesta uno de los participantes cuando dice que: “creo que la mentalidad global y abierta mundo, si no la llevabas un poco trabajando de antes aquí Sino...O sea, puede ser que sí” (Estudiante 2, IB).

En tercer lugar, el concepto de “internacional” puede ser interpretada de varias maneras. En el caso de la voz del participante asocia la línea internacional con la estudiar en el extranjero para estudios de educación superior. No obstante, llega a la conclusión que, en la práctica, son pocos los que han logrado hacerlo, lo que le genera dudas sobre si el IB garantiza la experiencia de estudiar en el extranjero. El estudiante 2 del IB lo explica así:

porque ya si dice internacional y tú te imaginas como que se te abren las puertas, pero realmente si miras y preguntas, de los años anteriores, se ha ido una o dos personas de cada curso afuera. Y tampoco te da ... la seguridad de que tú te vas a ir. Porque aquí realmente la gente se pregunta si entra porque se querían ir afuera a estudiar y la mayoría de gente es así, y no que solo se vaya uno a dos personas...

En cuarto lugar, estudiar una línea internacional como alternativa al BN tal como lo explica uno de los participantes a continuación: “yo tenía la intención de irme a hacer el bachillerato afuera, pero por el COVID, no me pude ir. Entonces...intenté buscar otra alternativa, de hacer algo distinto. Porque realmente quería hacer algo que no fuera el bachillerato nacional” (Estudiante 2, IB). La cita refleja la visión de explorar algo diferente.

Desde las perspectiva del alumnado del BN también se relaciona la idea de una visión internacional con la experiencia de estudiar en el extranjero. Una estudiante de modalidad del BAC, desde su experiencia, señala que estudiar en el extranjero no está necesariamente vinculado a la elección del IB. Para ella, la decisión es a largo plazo y no depende de su modalidad de estudio actual. De esta

manera lo expresa: “me dije: estoy aquí en el nacional si ya después quiero estudiar fuera ya puedo tener otras puertas abiertas”. (Estudiante 3, BAC).

De manera similar lo expresan estudiantes de la modalidad del BASH del BN. Las participantes manifiestan su deseo de tener vivencias en el extranjero. No obstante, ellas indican acentúan la importancia del inglés para lograr tal meta ya que debido al bajo nivel del inglés podría ser un impedimento. “Sí, yo también. Sí tuviera más nivel lingüísticamente me iría a Londres. Me iría afuera. Fuera de España.” (Estudiante 1, BASH) “...yo me iría si tuviera nivel lingüístico, yo creo que me las podría apañar y correría el riesgo de irme a Estados Unidos” (Estudiante 3, BASH).

Resultado: Con visión internacional puede desarrollarse antes de iniciar los estudios de bachillerato y suele estar relacionada con la idea de estudiar en el extranjero siendo el nivel de inglés esencial o puede estar vinculada con la elección de la modalidad del IB. No obstante, la interpretación y la influencia de estas ideas pueden variar según la modalidad de estudio elegida por el alumnado.

Con Salud Mental

De la subcategoría con Salud Mental emergen las temáticas de las subcategorías relativas al vínculo, motivación, bienestar del otro y bienestar propio (ver la Tabla 83) que es abordada por el alumnado de las modalidades del IB y del BN y reflejan diferentes perspectivas y consideraciones.

Tabla 83 *Con Salud Mental*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	Carácter	con salud emocional	vínculo
				motivación
				bienestar del otro
				bienestar propio

Desde las voces del alumnado del IB se aborda la subcategoría Con Salud Mental Según una de las estudiantes, el profesorado invierte más tiempo con el alumnado del IB ya que son conscientes de la dificultad que plantea esta modalidad de Bachillerato. La estudiante lo expresa así: “Ellos dicen, sí es más difícil, pero, podéis hacer esto o aquello y, claro, obtienes mucha más ayuda emocional y eso es importante” (Estudiante 4, IB) y otra estudiante complementa esta idea durante la entrevista reforzando el hecho de que el profesorado apoya su alumnado y está dispuesto a pasar más tiempo con ellos. La estudiante dice que: “En Sí. Ya es complicado, entonces ya se gasta más tiempo con nosotros” (Estudiante 7, IB).

Resultado: La atención y apoyo emocional por parte del profesorado favorece la salud mental del alumnado.

Vínculo

Desde el IB, una de las estudiantes destaca cómo un número menor de estudiantes favorecen la creación de vínculos entre alumnado-profesorado “...yo siempre he estado en clases pequeñas, pero también creo que es mejor, te llevas con los profesores.” (Estudiante 7, IB).

Otra de las estudiantes de la misma modalidad comenta que a la falta de vínculos sociales al principio del curso académico dificultó su experiencia escolar. “Al comienzo tampoco conocía a nadie y se me hacía más pesado hacer todo el día...” (Estudiante 8, IB).

Resultado: Crear vínculos entre pares y con el profesorado en un entorno más íntimo tiene un impacto positivo en la experiencia escolar del alumnado.

Motivación

La falta de resultados satisfactorios puede conducir a la frustración y tener un impacto negativo en la motivación del alumnado para estudiar y seguir preparándose para los futuros exámenes.

Es que se puede estudiar un montón, repasarlo un montón, saberlo. Hacer los ejercicios que te mandan, bien. Y a la hora de hacer el examen sacar un 4 o un 5. Te frustran y te desaniman para hacerlo. Te desanimas más para el estudiar para el proper examen. (Estudiante 1, IB).

Asimismo, la falta de motivación puede influir en varios aspectos que a continuación el Estudiante 6 de BAC pone de manifiesto.

Pero bueno, te diré una cosa, el año que viene cambiaré al social, porque el científico es como más difícil. Entonces yo no sabía qué hacer, entonces no, ¡claro! al no tener una motivación, qué carrera quiero hacer, no estudiaba casi nada, puede que el año que viene me pegue para ser diseñador y me tenga que ir al artístico, bueno entre que las otras, me ha ido mal, y que quiero probar otras cosas, pues decidí cambiar al social (Estudiante 6, BAC).

En primer lugar, el estudiante señala que eligió la modalidad del BAC sin tener claridad de su proyección profesional cosa que incidido en su motivación para ser activo con sus compromisos académicos. En segundo lugar, al desconocer las implicaciones de la modalidad del BAC encuentra difícil mantener el ritmo académico que comporta afectando también su motivación.

Resultado: La motivación juega un papel crucial en el desempeño académico y la falta de motivación puede influir en la elección de modalidad de estudios y la capacidad de mantener el compromiso con las responsabilidades académicas, lo que puede dar lugar a experimentar sentimientos de frustración, desánimo y estrés.

Bienestar Propio

El bienestar propio se refleja en el impacto negativo que tiene la experiencia del otro en el alumnado. En el caso de una de las estudiantes del BAC quien compartió las vivencias de su hermana elegir el PD. La estudiante 1 del BAC relata:

Mi hermana hizo el internacional y yo vi el sufrimiento en casa de mi hermana, porque mi hermana lo pasó mal...entonces pues eso me echó bastante para atrás, y mira que mi hermana se sacó algunas notas, y se lo sacó muy bien, pero yo vi eso en casa, vi como pues lo pasaba mal y pues dije: ¡ostrás, quizás no call!

La anterior cita sugiere que el estudiante considera que el IB podría ser estresante o desafiante de manera negativa desde el punto de vista de la salud mental y el bienestar propio.

El formato en el que están planteadas las modalidades de bachillerato pone de manifiesto cómo contribuye en el bienestar del alumnado del BN. Una de las participantes comenta que cuando tiene clases telemática una vez a la semana contribuye a su bienestar. La estudiante 2 lo describe de la siguiente forma: “Entonces por eso a veces cuando tienes el online descansas un poco porque estás en tu casa y pues eso también nos hace que un día a la semana nos gusta”. Idea que es reforzada por otro participante al mencionar que: “Pero por descansar y desconectar un día a mí me ha ido medio bien la verdad. Obviamente un día a la semana, si tuviera que hacer o estar siempre encerrado en caso igual no.” (Estudiante 3 BAC). Las experiencias del alumnado pone de manifiesto respecto a su horario y formato tiene un impacto positivo el cual contribuye a su bienestar.

Al contrario del BN, el formato que plantea la doble titulación IB/BN es un aspecto desafiante para el alumnado por rutina académica que. El estudiante 2 comenta que reducir el horario de clases sería beneficioso para su bienestar. Y comenta que:

...es algo muy complicado igual al hacer los dos no es posible. Pero reducir algunas horas electivas, porque el hecho de llegar a tu casa a las 6:30 de la tarde y llevar todo el día haciendo clases y llegar a casa y tener que ponerte a estudiar cuando estás muy cansado es muy complicado...pero creo que son bastante innecesarias por eso, porque llegas a casas y dices: ahora me tengo que meter a estudiar. ¡Sí hombre! me voy a tirar

al sofá. En cambio, si terminas a las 2:30 tu comes algo, terminas a las 3:30 y dices: bueno a las 5 me pongo a hacer algo. Es una hora y media ahí, que no es mucho tiempo, pero es que directamente te da aire, te da todo...” (Estudiante 2, IB).

Resultado: El Bienestar propio implica la toma de decisiones consciente en beneficio de la salud mental que en el caso del alumnado es saber elegir a partir de experiencias de otros y que hay múltiples caminos académicos para lograr sus metas. Además, tanto el horario de clase como el formato que plantean las modalidades de bachillerato inciden en el bienestar del alumnado, ya sea de manera positiva o negativa.

Independiente

Tabla 84 *Independiente*

Es una subcategoría relativa a la categoría carácter como se muestra en la tabla 84. Se pone de manifiesto desde la voz del alumnado del IB.

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En el mundo	carácter	independiente	

“Claro, por ejemplo, en matemáticas no tenemos deberes. Tenemos que hacer unos ejercicios en el Moodle. Tú los vas haciendo porque el profesor considera que es nuestro trabajo” (Estudiante 7, IB).

Resultado: Ser independiente hace parte del carácter del alumnado cuando toma decisiones consciente.

Categoría Valores Sociales

Voluntariado

La subcategoría voluntariado perteneciente a la categoría valores sociales (véase la Tabla 85) es abordada desde la voz del alumnado del IB.

Tabla 85 *Voluntariado*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En comunidad	Valores sociales	voluntariado	

El voluntariado se asocia como un elemento característico del IB, y el imaginario del alumnado asume que haber completado el programa del PD le favorece para alcanzar su metas. Una estudiante del IB expresa esta conexión al afirma: “pero al final tener cosas como un bachillerato internacional, pues ya da a las personas esa idea de que has hecho voluntariados, lo que también supongo que ayuda”.

El alumnado del IB exhibe interés en el voluntariado y lo asocia con el perfil que promueve este programa. Una estudiante del IB comenta: “pero ya tenía pensado pues hacer muchos voluntariados y estudiar al máximo, pues para apoyar ¡no sé!, algunos lugares más pobres o, pues con más estudios poder dar de más”. Además, se mencionan las oportunidades que ofrece el voluntariado en el extranjero como una forma de implicación social. “Lo que si tengo claro es que, por ejemplo, investigando un poco pues encontré un voluntariado internacional. Entonces, cuando pueda me implicaría ir a uno de estos lugares.” (Estudiante 4, IB).

Tabla 86 *Resultado Enfoque Internacionalista desde la Voz del Alumnado*

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En internacional	Educación	humanismo	
			desarrollo académico	
		Competencia global a largo plazo	comunicación diálogo	
			ciudadano del mundo	
			con abreacción	
			con actitud activo	diálogo
			con visión internacional	
			con creatividad	
			con confianza	
			con compromiso	
	En el mundo	Carácter	con crecimiento	
			con cuidado	
			con curiosidad	lenguas
			con desarrollo personal	
			con empatía equilibrado	
			con esperanza	
			con espiritualidad	
			con honestidad	
			con honradez	
			con religiosidad	
			reflexivo	
			con imaginación	
			indagador	
			independiente	
			integral	arriesgado
			con integridad	
			con respeto	
				felicidad
				vínculo
			con salud mental	motivación
				bienestar del otro
				bienestar propio
				positividad
			con tolerancia único	
			con perspicacia	
			con intimidad	
	En comunidad	Valores democráticos	comunidad	
			convivencia	
			cooperación	
			diálogo	
			diversidad	inclusión
			ética	
			justicia	
			moral	
		En comunidad	ciudadanía	
			civismo	
			colaboración	
			compromiso	
			cultura	
			familia	
		Valores sociales	habilidades sociales	
			sociedad	servicio
			solidaridad	
			sostenibilidad	
			voluntariado	
			participación	

Nota. Nota. Las subcategorías sombreadas en color naranja representan aquellas subcategorías vacías; y en color amarillo son relativas a los elementos emergentes

CAPÍTULO 5

Discusión y Conclusión



Elementos clave



Camino hacia la
internacionalización



La Autonomía



El IB en Cataluña



Reconceptualización
de la Mentalidad
Internacional



Imaginario del
Alumnado IB y BN



Limitaciones y
Fortalezas de la
Investigación

Resumen

Este apartado pertenece a la discusión y conclusión de la tesis. Se dilucida sobre el sentido de la internacionalización de la educación el contexto de la investigación. Se establecen las conclusiones que surgen de una reflexión sobre los resultados obtenidos en conjunción con el marco teórico en torno a los objetivos de la tesis. Se aborda la Mentalidad internacional a partir de las similitudes y diferencias encontradas entre las dos modalidades educativas analizadas. Finalmente, este capítulo culmina con la exposición de las limitaciones y fortalezas de la investigación.

5 DISCUSIÓN Y CONCLUSION

La indagación en torno a la Mentalidad Internacional en esta investigación ha llegado a su puerto. Este estudio se propuso Analizar y Contrastar cómo el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y el Bachillerato Nacional del Sistema Educativo de España influyen en el desarrollo de la Mentalidad Internacional del alumnado de Bachillerato matriculado en estos programas en centros educativos que ofrecen ambos programas en Cataluña, España.

En este apartado, se retoman los objetivos planteados para esta investigación con el fin de aunar y confrontar los resultados, así como para entablar un dialogo con el marco teórico establecido generando así una discusión. Entre los temas a tratar se encuentra la Internacionalización de la Educación en Cataluña y sus implicaciones dentro del contexto de los resultados de la investigación sobre la Mentalidad Internacional, centrándose en las dimensiones y categorías de los ejes “Yo éxito” y “Yo Mentalidad”. Después, se incluyen las limitaciones, fortalezas de la investigación. Finalmente, este capítulo culmina con un conjunto de conclusiones que incluye propuestas para futuras líneas de investigación.

5.1 DISCUSIÓN

Desde el marco teórico de esta tesis doctoral se abordó la Educación Internacional, donde se despliegan los Enfoques Globalista e Internacionalista (e.g. Cambridge & Thomson, 2004; Cambridge, 2012). A la luz de este marco teórico, se pretendió explorar el sentido de la Internacionalización en el contexto de esta investigación, Cataluña. Para empezar, es importante tener en cuenta que el concepto de internacionalización en sí se ha consolidado en la Educación Superior a través de los planes estratégicos de las universidades, políticas nacionales y acuerdos internacionales (Knight, 2021). En España, la incentivación de la internacionalización es ostensible a través de medidas gubernamentales específicas, como la "Estrategia para la Internacionalización de la Universidad en España 2015-2020" (Ministerio, Cultural y Deporte, 2016), destinada a abordar las necesidades del mercado laboral, promover la competitividad internacional e intensificar la cooperación entre universidades.

En Cataluña, la internacionalización se evidencia con sólidos programas en sus universidades, con el Consejo Interuniversitario de Cataluña (Fundación CYD & Cámara de Comercio de España, 2023). Sin embargo, es crucial notar que, a diferencia de la Educación Superior, el concepto de internacionalización no se expresa con el mismo ímpetu o con la misma fuerza en otras etapas del sistema educativo español. En este sentido, surgió el interrogante de cómo se hilvana la internacionalización de la educación (Tarc, 2019) en la etapa de Bachillerato en Cataluña, y más específicamente en el sector público, a partir de los hallazgos obtenidos.

Curran et al., (2022) identificaron la internacionalización como un proceso silencioso y en expansión que acaece en Madrid de la mano del IB. En Cataluña, se podría inferir que esta aseveración se comparte y lleva a dilucidar sobre una apertura a la internacionalización del Bachillerato en Cataluña en los centros educativos públicos de tipo pedagógica (educationalism) (Stier, 2004). Este tipo de internacionalización pedagógica tiene la finalidad de enriquecer las experiencias académicas, fomentar la comprensión intercultural y estimular el crecimiento personal en el alumnado y el desarrollo profesional en el profesorado. Una de las maneras de lograrlo es mediante la implementación de una modalidad distinta a la nacional. Esto se ejemplifica a partir de los resultados de esta investigación en la iniciativa de la dirección del Instituto 3, que, junto con el esfuerzo colaborativo del cuerpo docente, logró la adopción del Programa del Diploma en la ciudad de Lérida, siendo hasta la fecha el único instituto público en la provincia que lo ofrece. De acuerdo con las voces participantes en este estudio, la implementación del Programa del Diploma del IB surgió con el fin de ofrecer un programa educativo innovador en la región. Cabe señalar que este cometido se alcanza gracias al respaldo de la administración regional, que otorga una amplia autonomía en la toma de decisiones a los centros educativos, en términos de gestión y también con el apoyo financiero del Estado y de los gobiernos autonómicos (Curran et al., 2022).

La implementación del DP se expresa como una forma de *innovación* curricular para la región y se alinea con dimensión *Excelencia Profesional* del eje “Yo éxito” del enfoque globalista de la Educación Internacional. Ahora bien, la noción de innovación planteada en esta investigación no es un evento aislado en Cataluña. De acuerdo con Vilanou y Soler (2013), la historia de la educación en Cataluña se ha caracterizado por su renovación pedagógica en diferentes etapas de su historia. Por ejemplo, durante la reconstrucción de la identidad nacional en distintas fases históricas y la transición hacia un modelo de sociedad democrática. También, con la participación de diferentes agentes: iglesia católica, grupos anarquistas y diversos sectores burgueses; y con diferentes propósitos: recuperación de la lengua y la cultura propia, democratización de la enseñanza, renovación metodológica. Por lo ulterior, es crucial aclarar que, dada la temporalidad de esta investigación el concepto de *innovación* se sitúa en el contexto de los cambios socioculturales, demográficos y políticos en Cataluña que han surgido a raíz de la globalización durante la última década lo que permite cavilar sobre la internacionalización (Yemini, 2014).

Desde esta perspectiva, la atención hacia la innovación educativa ha cobrado una destacada relevancia en la agenda pública y en las políticas gubernamentales en el ámbito educativo. Desde alrededor del año 2017 hasta el presente, convirtiéndose en un componente fundamental que orienta las acciones políticas y administrativas en el campo de la educación, destacando un modelo progresivo de la política catalana que valora su margen de autonomía profesional y busca introducir mejoras en su práctica con las que enfrentar nuevos retos y panoramas educativos (Quilabert et al., 2023). Por lo

tanto, la búsqueda de la *innovación*, y renovación pedagógica, en diferentes etapas de la historia de Cataluña comparten un factor común: la influencia de la política en la agenda educativa.

Un aspecto que podría explicar la búsqueda de *innovación* experimentada por la educación pública mediante la implementación del PD del IB en la última década podría estar relacionada con las consecuencias de la crisis económica global que impactaron significativamente a España y jugaron un papel determinante en la apertura hacia la internacionalización. La migración de numerosas personas durante este período llevó a percibir la adquisición de una educación de carácter 'internacional' como la estrategia óptima para potenciar el capital personal. Hecho que coincide con el reconocimiento por parte de las universidades en España del Programa del Diploma del IB, lo cual facilitó el acceso a la educación superior a través de dos vías: BN y PD (Menéndez, 2020). Hoy es uno de los aspectos más distintivos en el sistema educativo catalán en la actualidad (Sunyol & Codó, 2019).

Ahora bien, independientemente de la orientación de internacionalización, es inexorable debatir la cuestión de accesibilidad a la internacionalización que plantea el Programa del Diploma en Cataluña. Por un lado, los resultados identifican el Programa del Diploma como un plan de estudios parcialmente accesible. Aunque los centros educativos de tipo público se encuentran en las 4 provincias de la comunidad autónoma de Cataluña, garantizando así que los futuros bachilleres puedan optar por una alternativa académica diferente al programa del BN, y a pesar de su notable crecimiento en la región durante la última década (se contabilizaban 10 instituciones públicas a finales de 2023) (véase Bohorquez & Violant-Holz, 2023; Generalitat de Catalunya, s.f), y teniendo en cuenta que, más del 60% de los institutos que ofrecen educación post obligatoria son de titularidad pública (Tarabini & Jacovkis, 2020a), la mayoría de los centros ofertando el Programa del Diploma sigue siendo de tipo privado. Dicho de otra manera, a pesar de la amplia presencia del sector público en toda la comunidad autónoma de Cataluña, la mayoría de los centros que ofrecen el programa del diploma son de titularidad privada. Por otro lado, el Programa del Diploma es una modalidad que se oferta de forma no equitativa en las diferentes provincias de Cataluña, ya que la mayoría de estos colegios se encuentran en la ciudad de Barcelona y, al igual que en Madrid, se concentran en zonas de alto capital socioeconómico (Currant et al., 2022).

Este hecho nos alerta sobre el verdadero sentido de la educación inclusiva y nos lleva a cuestionar si está ocurriendo con el PD lo que Peters (2020) transmite cuando dijo que la “visión de la educación basada en los derechos como un bien público ha dado paso a un nuevo instrumentalismo de mercado con énfasis en el desarrollo del capital humano y las estrategias de privatización a expensas de las políticas de inclusión” (p. 1240). Es posible que los centros educativos de tipo público estén orientados hacia una educación de excelencia regulada por las administraciones educativas locales, con el fin de atraer a familias de clase media y estudiantes de alto rendimiento, mientras que los centros privados se caracterizan por responder a un modelo impulsado por la

competencia en el mercado educativo, que no está reservado exclusivamente para élites sociales (Resnik, 2016, 2020). Es posible, también, que esta competencia esté alentada por las familias locales buscando que sus hijos e hijas reciban una educación alternativa al sistema educativo nacional porque es percibida de mejor calidad. Lo que corresponde a la tipología de colegio internacional no tradicional. (Bunnell et al., 2017; Hayden & Thompson, 2013).

Siguiendo este orden de ideas, se puede afirmar que la internacionalización desde las entidades públicas comporta un enfoque instrumentalista (Stier, 2004), con un enfoque centrado en el crecimiento económico y el fomento de competencias. Por ende, la perspectiva de las administraciones públicas puede no alinearse con los mismos intereses de internacionalización pedagógica (Stier, 2004) de los centros educativos públicos, pero que se complementan en función y visión de la renovación pedagógica que plantea Vilanou y Soler (2013) y la resolución perentoria en Cataluña por la innovación (Quilabert et al., 2023). Esto pone de relieve las diferencias entre la agenda de los centros educativos y la de las administraciones públicas que, como sugiere Yemini (2014), es común que se enfrenten a presiones diferentes y a veces contradictorias con respecto a los procesos de internacionalización.

Dentro de estos procesos de internacionalización podrían entenderse que se trata de un ejercicio de desafiliación de las políticas nacionales dado que es consuetudinario que son las naciones las que tienen autoridad en la toma de decisiones educativas un país, y por ello se necesita lo que históricamente se ha concebido como Educación Nacional (Resnik, 2012). Sin embargo, se aduce que el hecho de que la Educación Nacional no se deslinde por completo de sus intereses, dado que la opción de internacionalización en la escuela pública en Cataluña mediante el Programa del Diploma del IB está supeditada a la obtención de la *Doble Titulación* (BN y PD), lo que impide una completa desafiliación curricular nacional. Por ello, se considera relevante traer a colación la noción de *Cosmopolitismo Nacionalista* (Bayram, 2019; C. Maxwell et al, 2020; Wright et al., 2021) que se desarrolló en el apartado del Enfoque Internacionalista de la EI.

Aunque la dicotomía entre el Cosmopolitismo y Nacionalismo podría sugerir una incompatibilidad conceptual (e.g. Nussbaum 2005), es posible ser nacionalista y cosmopolita sin que ello implique un conflicto de identidad a nivel individual (Bayram, 2019). Identificarnos como ciudadanos y ciudadanas cosmopolitas no significa renunciar necesariamente a la identidad nacional. Por lo tanto, en lo que respecta a esta investigación y a la doble titulación, se considera que, por un lado, el alumnado está expuesto a estímulos relacionados con la Educación Internacional y sus valores ya sean de índole globalista o internacionalista, mediante la propuesta educativa del Programa del Diploma. Por otro lado, el alumnado está inmerso en la perspectiva de los valores nacionales y sus intereses correspondientes mediante los estudios en el Bachillerato Nacional.

Esto se refleja, por ejemplo, en las políticas lingüísticas explícitas diseñadas para preservar el catalán. Estas políticas no solo lo reconocen como un marcador nacional fundamental, sino también

como un instrumento esencial para las oportunidades socioeconómicas y la cohesión social que conlleva a una apertura hacia una reformulación pluralista de la identidad nacional, que abarca tanto el catalán como el español como lenguas de Cataluña (Riera-Gil, 2022).

No obstante, no se podría descartar la resistencia arraigada en el imaginario del profesorado respecto a la implementación de un programa que podría ser visto como foráneo. Mientras que, en Polonia donde el IB se visualiza como una herramienta de resistencia contra un sistema educativo nacional con reminiscencias comunistas (Leek, 2022b), en Cataluña se podría pensar que el IB no se alinea con la cosmovisión de la escuela catalana descrita como “una educación abierta, plural y democrática, en sintonía con los principios del pragmatismo de Dewey” (Vilanou & Soler, 2013, p. 284).

Aunque tanto el profesorado participante de esta investigación del IB como del BN destacaron el PD como un programa *innovador* que fomenta la diversificación curricular en la región, surgen interrogantes sobre si este programa pudiese generar reticencia en entre el cuerpo docente. Esta cuestión nace desde un punto de vista sociohistórico donde la preservación de la identidad a través del fomento del idioma es significativa. Esto no solo en Cataluña (Codó & Nussbaum, 2007) sino también en otros contextos con similitudes lingüísticas, como ocurre en las Islas Baleares (Duggan, 2017). Por ende, el profesorado podría cuestionarse el valor añadido, por ejemplo, de adoptar un plan de estudios extranjero donde el énfasis está en otra lengua diferente al catalán cuando ya existen políticas lingüísticas delimitadas.

En este estudio, el inglés como lengua extranjera que plantea el IB se visualiza como una herramienta que brinda la oportunidad al alumnado de estudiar en el extranjero y porque se considera lo normativo, alineándose con el impulso de los idiomas que promueve el instituto 3 en su misión y visión. Esto demostró que diferencias similares al trabajo de Duggan (2017) donde, a pesar del crecimiento del dominio del inglés como lengua extranjera impulsado por las políticas educativas nacionales, el catalán seguirá siendo eje central mediante las políticas lingüísticas de la escuela.

Lo presentado hasta el momento respecto a la problematización de los idiomas es un ejemplo donde “la concurrencia de fuerzas cosmopolitas y nacionalistas ayuda a conceptualizar cómo la educación puede fomentar una “mirada global, al mismo tiempo que mantiene una mirada nacional al contribuir al desarrollo económico nacional contribuye a la cohesión social, desarrollo económico nacional y el desarrollo de identidades” (Wright et al., 2021, p. 4). Es decir, el fomento de una lengua extranjera como el inglés, no contraría la cosmovisión de la escuela en catalán o la escuela catalana de la que diserta Vilanou y Soler (2013).

Por el contrario, ofrece la ventaja de responder a cuestiones globales y nacionales y no difiere al perfil del ciudadano cosmopolita Nussbaumbiano (2005, 2010, 2013) y deja entrever cómo podría coexistir la tradición con la innovación. Así pues, las inextricables vías de internacionalización en las

que se podría estar configurando en Cataluña podrían ser analizarse en profundidad desde el prisma del Cosmopolitismo Nacionalista, dando cabida a nueva línea de investigación.

Ahora bien, es pertinente discutir otras implicaciones que la internacionalización impulsada desde la Educación Nacional conlleva desde los hallazgos de este estudio. Para ello, nos situamos en el enfoque globalista de la Educación Internacional (EI) orientada en fomentar el “Yo Éxito” potenciando los talentos individuales del alumnado con el propósito de desarrollar un conjunto de habilidades que les permita alcanzar la excelencia en las categorías académica, personal y profesional (Bohorquez & Violant-Holz, 2023).

La primera implicación está relacionada con la *exigencia académica* que plantea el PD del IB (Shaunessay-Dedri et al., 2015; Suldo et al., 2019) y cuando el alumnado opta por *la doble titulación* (BN y IB) como en el caso de España, que mediante la investigación de Resnik (2016) encontró que para el alumnado era abrumador “seguir dos programas diferentes y aprobar dos series de exámenes muy exigentes, los exámenes de IB y el examen de ingreso a la universidad” (p. 311). Esto a su vez representa un aumento de carga de trabajo para el equipo docente como lo describen Valle et al. (2017) a partir de los resultados de su investigación. Dado lo anterior, no sorprende que los resultados de esta investigación también informen sobre el *esfuerzo* experimentado por el estudiantado del Programa del Diploma con el fin de rendir académicamente. Ni tampoco las percepciones que tienen el alumnado del BN sobre el IB y por qué desisten de ingresar al Programa del Diploma sin descartar el hecho de que este alumnado cumple con los criterios de selección al programa (calificaciones y nivel requerido en lengua extranjera, inglés).

En contraste con el Bachillerato Nacional, el panorama es más alentador. De hecho, uno de los aspectos destacados por los estudiantes de ambas líneas, BAC y BASH, del BN es el tiempo libre en las tardes para realizar otras actividades extracurriculares y organizarse para estudiar. Esto evidencia las fortalezas de optar por una sola modalidad y tener una menor carga académica, elementos impredecibles en la etapa de la adolescencia para el desarrollo de la identidad, autonomía personal y hábitos saludables (Camprodon & Dolz, 2021).

Siguiendo esta línea de pensamiento, es pertinente discurrir sobre las repercusiones relativas a la *Salud Mental* del alumnado del BN y del IB, que esta investigación se vincula con la categoría relativa a la formación del *carácter* enmarcado por el “*Yo Mentalidad*” del enfoque Internacionalista de la Educación Internacional. Si nos remitimos a la exigencia académica vivenciada por el alumnado que opta por la Doble Titulación en el sector público en Cataluña, los desafíos que enfrenta el alumnado, según lo informado en esta investigación, son similares a los hallazgos del estudio de Shaunessay-Dedri et al. (2015) respecto al *Bienestar Propio*. Estos retos incluyen, entre otras cosas, la falta de tiempo para actividades familiares y sociales, el estrés experimentado y la dificultad para descansar adecuadamente. Esto plantea interrogantes sobre la accesibilidad al programa en términos de quiénes pueden lograrlo. Es decir, el alumnado que accede al Programa del Diploma en los centros

públicos en Cataluña debe contar con un conjunto de elementos externos para enfrentar este camino académico: una sólida red de apoyo familiar, disponibilidad para dedicarse a tiempo completo y un alto grado de autorregulación emocional para alcanzar esta meta académica. Aquí radica la importancia del papel del profesorado para identificar a los estudiantes con un alto nivel de riesgo frente al estrés o emocional (Suldo et al., 2019), que, en el caso de lo reportado en este estudio, se aborda con antelación mediante un proceso de selección y entrevistas donde se perfila al alumnado que ingresa al Programa del Diploma.

Sí, por otro lado, nos adentramos en el análisis la *Salud Mental* desde las vivencias del alumnado en el aula de clase, se puede traer a colación el *vínculo* que se enhebra entre el alumnado y el profesorado. En el caso del IB, a pesar de que se reporta una mayor intensidad horaria, la *ratio* por aula es baja, favoreciendo la *inclusión y personalización* de los procesos educativos. No obstante, mientras que el BN reporta una menor carga académica, la *ratio* en el aula de clase es alta, lo que perjudica la construcción del *vínculo* y todo lo que suscita alrededor ello. En el caso del profesorado impartiendo en el BN directamente, la alta proporción de estudiantes en el aula impacta de manera negativa limitando no solo sus posibilidades en cuanto al enfoque de enseñanza, en términos de didáctica y creación sino también comprometiendo la oportunidad de percibir la singularidad de su alumnado (Contreras, 2002).

Así pues, las necesidades en torno a la Salud Mental se manifiestan de diferentes maneras en ambas modalidades. En el BN, no brinda la oportunidad de tejer vínculos significativos y fomentar el desarrollo de competencias emocionales para encarar las dificultades cotidianas que vivencian los adolescentes en el aula de clase (Escoda et al., 2021). Mientras que, en el IB, se ofrece este espacio para que el alumnado construya relaciones significativas dentro del aula. Sin embargo, fuera del aula el tiempo de estudio supedita aspectos sociales que contribuyen a la formación del carácter.

Delineando el perfil del alumnado y su imaginario nos acercamos al concepto de *Logro-futuro* desde el enfoque globalista de la El. El concepto logro-futuro dibuja al alumnado en búsqueda constante de seguridad para el porvenir. Desde las voces del alumnado de ambas modalidades, las decisiones que toman están altamente influenciadas por la preocupación por su futuro. Mientras que, el alumnado de la rama científica opta por esta modalidad porque asegura una carrera para el futuro; El alumnado del IB, valora el PD por su prestigio como un valor añadido que otorga acceso a la universidad y múltiples posibilidades para ir al extranjero.

Esta tendencia refuerza la visión de la educación como instrumento para el crecimiento económico. Este patrón se ratifica con la voz del alumnado del BAC quienes, al no estar seguros de sus opciones, optan por un camino educativo que de alguna manera garantice su futuro mediante una educación que los equie y faculte con aspectos concretos a largo plazo. El alumnado del BN que reportó mayor dificultad para ajustarse a las exigencias académica en esta etapa educativa comunicó que contemplaba cambiarse de modalidad a una formación vocacional por ser más “fácil”. También

el alumnado compartió su frustración al no sentirse a la altura del programa o que no se ajustaba a sus intereses. De ahí, la relevancia de traer a colación el estudio de Tarabini y Jacovkis (2020b), que señala la poca o nula orientación educativa para las transiciones de la ESO a la educación postobligatoria respecto a otras rutas académicas como la formación vocacional a las que el alumnado puede acceder y se podría ajustar igualmente a sus intereses personales.

En Cataluña, aunque los gustos e intereses deberían ser los criterios principales para guiar a todo el alumnado en sus decisiones educativas, en realidad son las capacidades (evaluadas a través de las calificaciones) y las oportunidades (especialmente, las relacionadas con recursos materiales) las que determinan los procesos de orientación de los y las jóvenes, sobre todo de aquellos que enfrentan una mayor vulnerabilidad académica o social (Tarabini & Jacovkis, 2020a).

5.2 CONCLUSIONES

La investigación concluye que, la dinámica relación entre los términos implicados del globalista e internacionalista reflejan en ocasiones una fina línea de separación entre estos dos conceptos en las propuestas educativas de los colegios analizados que ofertan el Programa del Diploma del Bachillerato en Cataluña. Knight (2003), por su parte, plantea que la internacionalización está cambiando el mundo de la educación y la globalización está cambiando la internacionalización y que según Leek (2022b), no necesariamente se opone a la agenda de la educación nacional. De hecho, para esta misma autora, la EI vista desde el IB tiene el potencial de romper resistencias locales que posibilitan reformular el significado de la EI en respuesta al lugar donde se implementa dicho programa.

Por un lado, se denota que desde el enfoque globalista los centros educativos que fomentan los valores descritos por el enfoque globalista se centran en potenciar los talentos individuales del alumnado con la finalidad de lograr el éxito personal, profesional y académico desde la excelencia, que, en síntesis, consiste en preparar al alumnado para que se diferencie de los demás para competir en el mercado laboral o con un perfil académico alto para ingresar a las universidades (Resnik, 2020).

Por otro lado, desde la mirada del enfoque internacionalista, el estudio revela que los centros educativos capturan elementos de corte internacionalista, instaurando, en sus propuestas educativas, una idiosincrasia pedagógica que perfila a un alumnado comprometido con la sociedad (Alonso & Garrido, 2018) y que a su vez, va más allá de la filosofía directa del IB, reflejando también una identidad institucional para diferenciarse del resto de colegios, y en función de las políticas educativas locales, que en el caso de los centros educativos públicos, se refuerza paralelamente la noción de la escuela catalana (Vilanou & Soler, 2013).

Se concluye entonces que, los aspectos relativos a la formación de ‘Yo’ prevalece en las instituciones analizadas tanto las habilidades para alcanzar el éxito y la excelencia (“Yo éxito”) como

en fomentar el desarrollo del carácter con MI alineándose todo lo anterior con los objetivos que propone el IB.

Esta investigación concluye que la Mentalidad Internacional se interpreta a nivel local, como sugieren local (Castro et al., 2015) y por tanto difiere su sentido en cada contexto (Whitmarsh, 2022) que, en el caso de esta investigación, la tipología del centro educativo, el alumnado y el cuerpo docente y el lugar donde se llevó a cabo aportan ingredientes únicos. La MI teniendo un carácter contextual se pueden identificar similitudes y diferencias en ambas modalidades en la forma como se interpreta la MI por parte del alumnado participante. La investigación concluye que, el alumnado del BN no se afilia con la MI, pero identifica elementos propios de la misma.

La investigación llega a la conclusión de que, para construir la Mentalidad Internacional, no se requiere haber asistido a alguno de los programas del IB que anteceden al PD, por ejemplo, el PAI, como también sostienen Gándara et al. (2021). El desarrollo de la MI no está supeditada exclusivamente a la implementación de uno de los programas del IB en un centro educativo (Hacking Barratt et al., 2018) ni de tener un alumnado con diferentes nacionalidades (Metli et al., 2018).

La Mentalidad Internacional se puede fomentar a nivel institucional cuando se adjudica “un rol protagónico a las artes y humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano.” (Nussbaum, 2010, p. 132). Por ello, la MI puede manifestarse mediante actividades en clase sin tener conciencia de que están orientadas en el desarrollo de esta.

Las voces del profesorado del IB y del BN permitió llegar a esta conclusión al compartir sus experiencias en el aula centradas en el fomento de la indagación ética que Nussbaum sostiene “requiere un clima en el que los jóvenes sean alentados a ser críticos de sus costumbres y convenciones, y esa búsqueda crítica, a su vez requiere la conciencia de que la vida contiene otras posibilidades” (2005 p. 80). Se constata entonces que en el IB se pone de manifiesto de manera explícita la construcción de la Mentalidad Internacional mediante, por ejemplo, la asignatura de TdC porque su naturaleza se articula con la forma como se enseña en el aula de clase. También se pone de manifiesto en el BN con las asignaturas de Historia y Filosofía. No obstante, el concepto de Mentalidad Internacional no hace parte del vocabulario del BN, sino que surge de manera implícita desde la didáctica docente. Además, hay factores que inhiben este proceso como las exigencias propias del currículo y la proporción de estudiantes en el aula.

Aunque el concepto Mentalidad Internacional hace parte de la cosmovisión del IB, y el alumnado del PD mostraba una exteriorización de estos conceptos porque hacen parte de su currículo, el alumnado del BN estableció que la MI puede ser entendida a partir de conceptos similares y que sugieren ser sinónimos, por ejemplo, *Mente Abierta*.

Se concluye que, a MI podría ser interpretada a partir de otras conceptualizaciones que no se afilian directamente con el IB y que muchos de estos elementos pueden ser cultivados fuera de la

escuela. Ahora bien, desde la voz del alumnado del BN y del IB emergieron hilos comunes que se presentan en temáticas a continuación que se alinean con el sentido del Compromiso Global y Servicio y el Multilingüismo (Organización del Bachillerato Internacional, 2019).

En cuanto a la narrativa y el imaginario del alumnado del IB y del BN existe una convergencia en su preocupación por el medio ambiente, el activismo y la valoración de la información como un capital que desarrolla el espíritu crítico. Esto nos remite a la noción de compromiso Global que desarrolla el IB. En este sentido se concluye que, el alumnado del IB participa en actividades concretas relacionadas al voluntariado más que el alumnado del BN. Sin embargo, no se puede atribuir exclusivamente al IB el mérito del sentido del Compromiso Global ya que, durante la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria ESO, el alumnado debe cumplir con horas de servicio a través de la asignatura Aprendizaje-Servicio por lo que puede haber una influencia de estos valores en la etapa previa al Bachillerato desde el modelo educativo del BN.

Sobre el Multilingüismo, ambos grupos IB y BN identificaron que el “saber inglés” es un referente claro de una persona con Mente abierta o de Mentalidad Internacional porque les permite comunicarse con otras personas y además brinda la oportunidad de estudiar en el extranjero. La diferencia radica en que mientras para el alumnado del IB el inglés es normativo en su día a día, para el alumnado del BN, el aprendizaje de este idioma no se fomenta con la misma intensidad en su plan de estudios. La noción del a se orienta al eje del “Yo Mentalidad” del enfoque internacionalista de la Educación Internacional.

La investigación concluye que, la *Autonomía* es uno de los elementos en común que comparten las dos modalidades participantes IB y BN. En primer lugar, la autonomía, al ser un concepto abanderado en la Misión y Visión del instituto 3 se alinea a nivel curricular con las Habilidades de Autogestión que plantea el IB (Organización del Bachillerato Internacional, 2019) y se complementa con la Competencia en Gestión y Tratamiento de la Información descrita por el BN (Generalitat de Catalunya, 2015). En el contexto de Cataluña, la autonomía se aborda desde el enfoque Globalista de la Educación Internacional donde se visualiza como una Habilidad Personal para el desarrollo del “Yo Éxito” (Bohorquez & Violant-Holz, 2023). En segundo lugar, el factor clave que favorece el fomento de la autonomía, desde los resultados de esta investigación, se debe a la convivencia de las modalidades del BN y IB en el mismo instituto. Esto nos lleva a concluir que, la autonomía es cultivada por cada una de las modalidades desde diferentes perspectivas.

La autonomía en el caso del BN, se deriva de la tipología del instituto al ser carácter público. La autonomía promovida por el Sistema Educativo Español se basa en su visión de la educación como derecho fundamental encuentra su razón de ser en la capacidad de los institutos para poder adaptar los proyectos educativos y operar de forma autónoma, lo que facilita una mayor personalización de la enseñanza según la diversidad de los contextos sociales y las particularidades individuales de los sujetos educativos (Sancho, 2016). Otro aspecto que contribuye el BN desde la

perspectiva de la escuela pública es el papel de la formación del profesorado del BN enmarcada por las políticas educativas de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Este bagaje se pone de manifiesto en el aula de clase mediante su quehacer docente, particularmente en el primer año de Bachillerato, donde la voz del profesorado en esta investigación puso en relieve la flexibilidad para elegir el contenido de sus clases, ya que en el segundo año el plan de estudios impone poner el foco en la preparación de los exámenes de la selectividad para el ingreso a la educación superior.

La Autonomía en el caso del IB, está relacionada con la estructura curricular que plantea el programa y el desarrollo de las habilidades autogestión que es inherente en el PD. A causa de las exigencias que comportan las asignaturas del PD en sí, demandan al alumnado a tener un control exhaustivo de su entorno académico. Por ello, es posible que el alumnado que opta por el PD ya viene equipado con un conjunto de destrezas y habilidades que hacen parte de la dimensión de la autonomía inculcadas en su escolaridad previa al Bachillerato. Ya sea desde la ESO del sistema educativo español o del programa del PAI del IB o desde su el contexto familiar. En términos del IB, tiene que ver con el atributo de la *Audacia* que plantea el IB en el perfil de la Comunidad de Aprendizaje: “Audaces Abordamos la incertidumbre con previsión y determinación. Trabajamos de manera autónoma y colaborativa para explorar nuevas ideas y estrategias innovadoras. Mostramos ingenio y resiliencia cuando enfrentamos cambios y desafíos” (Organización del Bachillerato Internacional, 2019, sección de Perfil de la comunidad de aprendizaje del IB). Sin embargo, es importante destacar que el proceso de acceso al PD del IB desde instituciones públicas implica un proceso de selección para garantizar que los estudiantes cumplan con los requisitos, incluido entre otros elementos, el dominio del inglés y la autonomía personal esto da espacio a una discusión en torno a la accesibilidad al programa en términos de igualdad de oportunidades.

En síntesis, se concluye que, la incidencia de la autonomía se da, en el caso del BN, por la estructura institucional que plantea las políticas de la educación pública en Cataluña, España bajo la LOMCE, así como en el discurso y modelo de enseñanza del docente. Esto desde el fomento de habilidades de autonomía personal que es propia de la etapa de la adolescencia para la formación del carácter (Camprodon & Dolz, 2021), para que el alumnado enfrente la nueva etapa educativa del Bachillerato y establezca nuevos hábitos de estudio que difieren de los procesos educativos vivenciados en la ESO. En el caso del IB, la autonomía se relaciona con estructura curricular que plantea el IB, y con el perfil del alumnado. Asimismo, hay que recalcar el hecho de que los docentes impartan en ambas modalidades puede influir en la transferencia del sentido de la autonomía de un programa a otro.

Sería significativo investigar si el sentido de la autonomía con las características del contexto y participantes de esta investigación se experimenta de manera similar en otros colegios públicos de Cataluña que ofrecen el BN y del PD simultáneamente. Desde la perspectiva del IB, es posible que la autonomía comporte características parecidas, ya que su operatividad es similar entre el sector

público y privado porque reúne las mismas condiciones en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje (Leek, 2022a). No obstante, Curran et al. (2022) afirman que “en un sistema descentralizado como el español, la adopción de un programa puede variar sustancialmente en diversas regiones, y este ha sido el caso del BI.” (p. 17). También sería relevante explorar otras dimensiones de la autonomía en la educación en la era postmoderna, que vayan más allá de mero hecho de ser capaz de gobernarse a sí mismo y actuar de acuerdo con estándares racionales y morales. Por ejemplo, la autonomía podría ser explorada “desde la heteronomía, desde el reconocimiento de la responsabilidad hacia el otro” (Laudó & Prats, 2013 p. 260).

5.3 LIMITACIONES Y FORTALEZAS DE LA INVESTIGACIÓN

Al finalizar este estudio, resulta relevante examinar las posibles limitaciones que pudieron haber afectado los hallazgos de la investigación. En el marco de este trabajo, estas restricciones se relacionan con la accesibilidad al contexto, el tamaño de la muestra, la representatividad y los instrumentos empleados para la recogida de datos.

Inicialmente, esta investigación contemplaba abarcar una *variada tipología de centros educativos privados, concertados y públicos*, ya que durante la etapa de análisis documental se identificaron 25 colegios que cumplieran con el criterio de inclusión de impartir tanto el BN como el IB de manera simultánea. Sin embargo, la escasa respuesta por parte de los centros educativos invitados a participar de la investigación, junto con las restricciones sanitarias y de movilidad a causa de la Pandemia de la COVID-19 obstaculizaron el acceso a más de una tipología de centro educativo, lo que imposibilitó el acceso a los participantes (asignaturas, alumnado y profesorado) y contar con una muestra representativa. Asimismo, desde un punto de vista de los datos, la representatividad del alumnado en términos de población participante fue desbalanceada ya que la proporción del alumnado de IB fue significativamente menor que la del BN. La complejidad para acceder a los centros educativos y a una población representativa de participantes, en particular del IB, no permitió un análisis exhaustivo que generaliza los resultados de la investigación a nivel de Cataluña, España. Por lo tanto, no es factible extrapolar los resultados de este estudio.

En cuanto a las dificultades enfrentadas con los *instrumentos de recogida de datos de tipo observación directa* hay que mencionar que estos fueron concebidos y confeccionados en un entorno sin restricciones de movilidad ni sanitarias, ni contratiempos de logística. Esta fase resultó compleja porque al ingresar al trabajo de campo se hizo evidente que no se podían observar comportamientos perceptibles previstos en el diseño inicial para la observación directa en el aula durante las dos primeras semanas exploratorias en *in situ*. Se percató la baja calidad de los primeros datos recogidos y ante esta situación, se intentó reconstruir una rejilla observacional considerando la realidad de la

COVID-19 en el aula de clase, la experiencia fenomenológica de la doctoranda y se intentó integrar elementos propios del contexto y de los programas curriculares IB y BN. Aun así, no se logró recoger los datos de tipo observación directa debido a la limitación de no ver las expresiones faciales del alumnado y del profesorado por el uso del tapabocas, el ángulo de observación de la doctoranda y por ello, se perdieron datos fenomenológicos de la vida del aula y de abordar la competencia a Largo Plazo que proponen Boix Mansilla y Wilson (2020) que estaban pensados para ser analizados en la fase cuantitativa del diseño exploratorio secuencial (Creswell & Plano Clark, 2017) y por ello no se da el multimétodo desde la observación directa.

A causa de las limitaciones mencionadas previamente, se llegó a la decisión de descartar este instrumento y, en su lugar, optar por incorporar algunos de los elementos planteados apriorísticamente e introducirlos en las entrevistas semi-estructuradas. En lo que respecta a los resultados de las entrevistas, si bien proporcionaron datos cualitativos que permitieron analizar las voces del BN y el IB que aportaron incluso datos emergentes, es relevante destacar una limitación relacionada con la fuerza de la voz de los participantes. Existieron diferencias significativas en cuanto al volumen de información proporcionada por algunas voces, tanto del alumnado como del profesorado participante. Mientras que algunos participantes aportaron respuestas detalladas y extensas, y otros aportaron datos más limitados o menos concisos. Por lo tanto, esto pudo haber afectado la capacidad de análisis y la representatividad de las voces en la investigación.

Finalmente, desde el análisis de los datos, se valora como limitación respecto a la saturación teórica. Tras categorizar una cantidad significativa de datos durante el proceso de análisis de las entrevistas semi-estructuradas, no se agotaron todas las posibles dimensiones lo que pudo afectar la profundidad y la amplitud de las conclusiones (Strauss & Corbin, 2002/2016).

Entre la fortalezas de esta investigación, se destaca el acceso en primera persona a las percepciones e imaginario del alumnado y profesorado del IB y BN participante, permitiendo una inmersión profunda a través de sus voces. Asimismo, esta tesis aborda una temática con un vacío bibliográfico, específicamente en la educación internacional vista desde la perspectiva de la educación nacional y pública en el contexto de Cataluña reconciliando estas dos miradas que en ocasiones suelen presentarse como antagónicas. Además, el marco teórico de esta investigación ofrece una perspectiva sólida sobre el IB y su operatividad en Cataluña desde los enfoques Globalista e Internacionalista de la Educación Internacional. Finalmente, se profundiza sobre diferentes aspectos relativos a la Metodología *Mixed Methods*.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aktas, B. C., & Guven, M. (2015). Comparison of secondary education mother tongue teaching courses in the international baccalaureate program with the national program in terms of critical thinking. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(1), 99–123. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2286>
- Alfieri, R. D. J., Mora, V. J. F., & Moro, F. J. G. (2021). De la mentalidad internacional a la intercultural, una propuesta para la educación de los ciudadanos del siglo XXI. En G. Garcia, J. A. Nicoletti, M. C. Aguaded Gómez, & M. Bonilla del Río (Coords.), *Inclusión y sociedad* (1ª ed., pp. 100–113). Pequeñ Académico.
- Allan, M. (2002). Cultural Borderlands. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 63–90. <https://doi.org/10.1177/1475240902001001269>
- Allan, M. (2015). Voices from Abroad: A Contextual Approach to Educational Research and Cultural Diversity. En M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of research in international education* (5ª ed., pp. 143–157). SAGE Publications Ltd.
- Alonso, T., & Garrido, R. (2018). El estudiante IB en España. *Journal of Supranational Policies of Education*, (7), 55–82. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2018.7>
- America Educational Research Association. (2011). AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa VS. Cuantitativa. *Revista Investigación Educativa*, 3(6), 127–144.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo de la inteligencias* (pp. 271–308). Sanz y Torres.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., & Sánchez-Algarra, P. (2014). *Mixed methods* en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123–130.
- Anguera, M. T., & Violant-Holz, V. (2015). *Investigación en pedagogía hospitalaria*. Aljibe.
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2016). Avances en estudios observacionales de Ciencias del Deporte desde los mixed methods. *Cuadernos de psicología a del deporte*, 16(1), 17–30.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., & Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48(1), 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.02.001>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Sánchez-Algarra, P., & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Revisiting the difference between mixed methods and multimethods: Is it all in the name? *Quality and Quantity*, 52(6), 2757–2770. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0700-2>

- Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: Concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Frontiers in Psychology*, 9(13), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00013>
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Luis Losada, J., & Sánchez-Algarra, P. (2020). Integración de elementos cualitativos y cuantitativos en metodología observacional. *Ámbitos Revista Internacional de Comunicación*, 49, 49–70. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.04>
- Arana, J., Lapresa, D., Anguera, M. T., & Garzón, B. (2016). Ad hoc procedure for optimising agreement between observational records. *Anales de Psicología*, 32(2), 589-595. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.213551>
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Grupo Editorial. (Obra original publicada en 1954)
- Asociación Británica de Investigación Educativa [BERA]. (2019). Guía Ética para la Investigación Educativa (4ª ed.) (L. Rivera Otero & R. Casado-Muñoz, Trans.). <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). ATLAS.ti 23 Mac. (Versión 23.2.1) [Software]. <https://atlasti.com>
- Autoritat Catalana de Protecció de Dades. (2018). *Pautas de protección de datos para los centros educativos*. Colección de guías. Num. 3. Recuperado el 8 de septiembre de 2023, de <https://shorturl.at/cwEIQ>
- Åkerblad, L., Seppänen-Järvelä, R., & Haapakoski, K. (2021). Integrative Strategies in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 152–170. <https://doi.org/10.1177/1558689820957125>
- Barratt Hacking, E., Blackmore, C., Bullock, K., Bunnell, T., Donnelly, M., & Martin, S. (2018). International Mindedness in Practice: The Evidence from International Baccalaureate Schools. *Journal of Research in International Education*, 17(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1475240918764722>
- Barratt Hacking, E., & Taylor, C. A. (2020). Reconceptualizing international mindedness in and for a posthuman world. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(2), 133-151. <https://doi.org/10.14324/ijdeg1.12.2.05>
- Bartolomé, M., & Cabrera, F. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Cedecs Editorial.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Paidós.
- Bayram, A. B. (2019). Nationalist cosmopolitanism: the psychology of cosmopolitanism, national identity, and going to war for the country. *Nations and Nationalism*, 25(3), 757–781. <https://doi.org/10.1111/nana.12476>

- Bazeley, P. (2012). Integrative Analysis Strategies for Mixed Data Sources. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 814–828. <https://doi.org/10.1177/0002764211426330>
- Beek, A. E. (2019). An Integral Analysis of International Mindedness. En V. B. Clarke (Ed.), *Integral theory and transdisciplinary action research in education* (pp. 65–86). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5873-6.ch004>
- Belal, S. (2017). Participating in the International Baccalaureate Diploma Programme: Developing international mindedness and engagement with local communities. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 18–35. <https://doi.org/10.1177/1475240917702789>
- Benedico Martínez, I. (2017). La consciència de la identitat corporeïtzada: Una experiència creativa i transdisciplinària amb adolescents en un centre d'educació secundària obligatòria. [Disertación doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/119226>
- Benítez Prudencio, J. J. (2021). La revisión del cosmopolitismo de Martha Nussbaum. *Isegoría*, (64), e21. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2021.64.21>
- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society and Council of Chief State School Officers. <https://bit.ly/3EwkryI>
- Boix-Mansilla, V., & Wilson, D. (2020). What is Global Competence, and What Might it Look Like in Chinese Schools? *Journal of Research in International Education*, 19(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/1475240920914089>
- Bohorquez, C., Rodríguez-Silva, C., & Violant-Holz, V. (2021, noviembre 3-5) *Hilar y desbilar instrumentos de recogida de datos: Retos metodológicos al observar en pandemia*. [Comunicación]. Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia. Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/147495>
- Bohorquez, C., & Violant-Holz, V. (2023). Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña. Excelencia y Compromiso Global. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 555–567. <https://doi.org/10.5209/rced.79691>
- Bratich, J. (2017). Observation in a Surveilled World. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ª ed., pp. 526–545). SAGE Publications.
- Bray, M. (2015). International and Comparative Education: Boundaries, Ambiguities and Synergies. En M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education* (2ª ed., pp. 122–129). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473943506>
- Brinkmann, S. (2007). Could Interviews Be Epistemic? *Qualitative Inquiry*, 13(8), 1116–1138. <https://doi.org/10.1177/1077800407308222>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing, Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199861392.001.0001>

- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (U. Flick, Ed.). (2^a Ed., Vol. 2). Sage.
- Brooks, R., Riele, K., & Maguire, M. (2014). *Ethics and Education Research*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781473909762>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bullock, K. (2011). *International Baccalaureate learner profile: Literature review*. Organización del Bachillerato Internacional. <https://tinyurl.com/m2h9dc65>
- Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2017). Establishing the legitimacy of a school's claim to be "International": the provision of an international curriculum as the institutional primary task. *Educational Review*, 69(3), 303–317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1213224>
- Bunnell, T. (2019). Developing and institutionalising the 'Internationally-Minded School': The role of the 'Numerous Fs.' *Journal of Research in International Education*, 18(2), 186–198. <https://doi.org/10.1177/1475240919865792>
- Bunnell, T., Donnelly, M., Lauder, H., & Whewall, S. (2022). International mindedness as a platform for class solidarity. *Compare*, 52(5), 712–728. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1811639>
- Cannella, S., & Lincoln, S. Y. (2017). Ethics, Research Regulations, and Critical Social Science. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5^a ed. pp. 172–194). SAGE Publications, Inc.
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0305792042000213994>
- Cambridge, J. (2010). The International Baccalaureate Diploma Programme and the construction of pedagogic identity: A preliminary study. *Journal of Research in International Education*, 9(3), 199–213. <https://doi.org/10.1177/1475240910383544>
- Cambridge, J. (2012). International education research and the sociology of knowledge. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 230–244. <https://doi.org/10.1177/1475240912461988>
- Castro, P., Lundgren, U., & Woodin, J. (2015). International Mindedness through the looking glass: Reflections on a concept. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 187–197. <https://doi.org/10.1177/1475240915614202>
- Caruso, M., & Tenorth, H., E. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Gránica.
- Chernilo, D. (2015). Relations between nationalism and cosmopolitanism. *Papers*, 100(3), 303–324. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2142>

- Chernoff, K. F. (2022). Tensions with international mindedness: teaching in the international baccalaureate program. *Social Studies Research and Practice*, 17(1), 126–138. <https://doi.org/10.1108/ssrp-05-2021-0011>
- Christians, C. G. (2017). Ethics and Politics in Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5ª ed., pp. 142–171). SAGE Publications, Inc.
- Clark, V. L. P., & Ivankova, N. V. (2018). How to Assess Mixed Methods Research?: Considering Mixed Methods Research Quality. En *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*, (pp. 161–188). <https://doi.org/10.4135/9781483398341.n10>
- Codó, E., & Nussbaum, L. (2007). Plurilingualism and the promotion of a minority language: Tensions and contradictions. *Langage & Société*, 121–122, 275–288. http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=LS&ID_NUMPUBLIE=LS_121&ID_ARTICLE=LS_121_0275
- Cole, D. R., Ullman, J., Gannon, S., & Rooney, P. (2015). Critical thinking skills in the International Baccalaureates “theory of Knowledge” subject: Findings from an Australian study. *Australian Journal of Education*, 59(3), 247–264. <https://doi.org/10.1177/0004944115603529>
- Collins, K. M. T. (2022). Mapping the Landscape of Integration in Mixed Research. En J. H. Hitchcock & A. J. Onwuegbuzie (Eds.), *The Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research* (pp. 31–44). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432828-4>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada ... y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61–65.
- Contreras, D. J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (Comps). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Cornejo Sosa, M. J., & Gómez-Jarabo, I. (2018). Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura Practicum. *Innovación Educativa*, (28), 233–248. <https://doi.org/10.15304/ie.28.5361>
- Cornejo Valle, M. (2005). La ética y el método. Reflexión sobre los compromisos del investigador en Ciencias Sociales. *Sociedad y Utopía Revista de Ciencias Sociales*, 25, 215–225.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (1ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4ª ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3ª ed.). Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5ª ed.). Sage Publications, Inc.

- Curran, M., Rujas, J., & Castejón, A. (2022). El Bachillerato Internacional en Madrid: La expansión silenciosa de la internacionalización. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (145). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7179>
- De Allegri, M., Brenner, S., Kambala, C., Mazalale, J., Muula, A. S., Chinkhumba, J., Wilhelm, D., & Lohmann, J. (2020). Exploiting the emergent nature of mixed methods designs: Insights from a mixed methods impact evaluation in Malawi. *Health Policy and Planning*, 35(1), 102–106. <https://doi.org/10.1093/heapol/czz126>
- Delgado Álvarez, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en Grado y Posgrado*. Amarú Ediciones.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Departament d'Educació. (2021, 10 de agosto). *Tipus de centres*. Recuperado el 23 de abril de 2023, de <https://cutt.ly/fgjzCQz>
- Departament d'Educació. (2022, 21 de marzo). *Batxillerat*. Recuperado el 23 de abril de 2023, de <https://t.ly/G4tYH>
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent Sheep: The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*. Simon and Schuster.
- DeVault, M. L., & Gross, G. (2014). Feminist Qualitative Interviewing: Experience, Talk, and Knowledge. En S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis* (2ª ed., pp. 206–236). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483384740>
- Dinkins, C. S. (2005). Shared inquiry: Socratic-hermeneutic interpre-viewing. En P. Ironside (Ed.), *Beyond method: Philosophical conversations in healthcare research and scholarship* (pp. 111–147). University of Wisconsin Press.
- Dolz, M., & Camprodón, E. (2021). Introducción. En M. Dolz, E. Camprodón, A. Tarbal (Coord.) Una mirada a la salud mental de los adolescentes. Claves para comprenderlos y acompañarlos. Cuadernos Faros (pp. 12–14). <https://faros.hsjdbcn.org>
- Duggan, J. (2017). Interpreting and negotiating language policy at the local level: A case study from catalan-speaking Spain. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 10(2), 77–91. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.736>
- Eco, H. (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudios, investigación y escritura* (L. Baranda & A.C. Ibáñez, Trad.) Editorial Gedisa. (Obra original publicada en 1977).
- Elias, N. (2012). La relación entre establecidos y marginados. En G. Simmel (Ed.), *El Extranjero. Sociología del Extraño* (pp. 57–86). Ediciones Sequitur.

- Espinosa Ares, J. M. (2015). Una Aproximación al Bachillerato Internacional. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 43, 225–234. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/285>
- Eurydice. (2019). *National Educational Systems: España*. Recuperado el 21 de julio 2023, de <https://rb.gy/b5gy5>
- Eurydice. (2022, 30 de noviembre). 1. *España: contexto político, económico y social*. 1.1 Perspectiva histórica. Recuperado el 21 de julio 2023, de <https://rb.gy/t48sx>
- Eurydice. (2023a, 13 de febrero). *Educación Secundaria y Postsecundaria no Superior*. Recuperado el 22 julio de 2023, de <https://bit.ly/3wF9CGb>
- Eurydice. (2023b, 15 de febrero). *Centros que imparten bachillerato*. Recuperado el 22 julio de 2023, de <https://rb.gy/p0hfu>
- Fetters, M. D., & Freshwater, D. (2015). The 1 + 1 = 3 Integration Challenge. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 115–117. <https://doi.org/10.1177/1558689815581222>
- Fitzsimons, S. (2019). Students' (Inter)National Identities within International Schools: a Qualitative Study. *Journal of Research in International Education*, 18(3), 274-291. <https://doi.org/10.1177/1475240919889823>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Morata.
- Flick, U. (2018). *Doing Triangulation and Mixed Methods*. SAGE Publications, Ltd.
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. SAGE Publications, Ltd.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Folgueiras, B. P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1ª ed.). Siglo xx1 editores, s.a.
- Fundéu BBVA. (2015, 5 de marzo). *Expatriado y emigrante, matices de sentido*. Recuperado el 12 de agosto de 2023, de <https://cutt.ly/NgjzMQX>
- Fundación CYD, & Cámara de Comercio de España. (2023). *El reto de la internacionalización de la universidad española. Análisis comparado y propuestas*. <https://shorturl.at/ceq79>
- Fundéu BBVA. (5 de marzo 2015). *Expatriado y emigrante, matices de sentido*. Recuperado el 12 de agosto de 2023, de <https://cutt.ly/NgjzMQX>
- Gándara, F., Reeves, A., Schmenner, D., Zasoski, L., & Kelley-Stegall, J. (2021). *Global Mindedness in International Baccalaureate® Schools*. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/global-mindedness-final-report.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (s.f). *Batxillerat internacional*. Recuperado el 14 de octubre de 2023, de <https://shorturl.at/bejKV>

- Generalitat de Catalunya. (2015, 17 de julio). *Curriculum Batxillerat*. Recuperado el 23 de abril de 2023, de <https://shorturl.at/ehR78>
- Generalitat de Catalunya. (2016). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Recuperado el 15 de septiembre de 2023, de <https://shorturl.at/kELS0>
- Generalitat de Catalunya. (2020, 5 de octubre). *Especificacions sobre el Pla d'actuació per al curs 2020 - 2021 per a centres educatius en el marc de la pandèmia per COVID-19 en relació amb les activitats extraescolars i les colònies i sortides escolars*. Recuperado el 2 de febrero de 2021, de <https://bit.ly/3AyL3uQ>
- Gento Palacios, S., & Medina Rivilla, A. (2018). La observación en la investigación educativa. En M. C. Domínguez Garrido, M. D. C. Medina Domínguez, & M. I. Martínez Sánchez (Coords.), *Metodología de investigación para la educación y la diversidad* (pp. 129–149). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gerring, J. (2004). What is a Case Study and What is it Good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341–354. <https://www.jstor.org/stable/4145316>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Investigación Ética Con Niños*. Centro de Investigaciones de UNICEF-Innocenti.
- Grant, A. (2019). *Doing Excellent Social Research with Documents: Practical Examples and Guidance for Qualitative Researchers* (1ª ed.). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315177274>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Grimshaw, T., & Sears, C. (2008). 'Where am I from?' 'Where do I belong?'. *Journal of Research in International Education*, 7(3), 259–278. <https://doi.org/10.1177/1475240908096483>
- Hammersley, M. (2022). Emergent Design. En U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Design* (5ª ed., pp. 55–66). Sage.
- Han, Byung-Chul. (2022a). *La Sociedad del Cansancio* (3ª ed.). Editorial Herder.
- Han, Byung-Chul. (2022b). *La Expulsión de lo Distinto* (1ª ed.). Editorial Herder.
- Harwell, M. R. (2011). Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods. En C. F. Conrad & R. C. Serlin (Eds.), *The SAGE Handbook for Research in Education: Pursuing Ideas as the KeyStone of Exemplary Inquiry* (2ª ed., pp. 147–182). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483351377>
- Hayden, M., McIntosh, S., Sandoval-Hernández, A., & Thompson, J. (2020). Global citizenship: changing student perceptions through an international curriculum. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 589–602. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816158>

- Hayden, M., & Thompson, J. (2013). International Schools: Antecedents, Current Issues and Metaphors for the future. En R. Pearce (Ed.), *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years* (pp. 3–24). Bloomsbury.
- Haywood, T. (2015). International Mindedness and Its Enemies. En M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The Sage Handbook of Research in International Education* (2^a ed., pp. 45–58). SAGE Publications Ltd.
- Hierro, M. J. (2015). Crafting identities in a multinational context: Evidence from Catalonia. *Nations and Nationalism*, 21(3), 461–482. <https://doi.org/10.1111/nana.12124>
- Hill, I. (2006). Do International Baccalaureate programs internationalise or globalise?. *International Education Journal*, 7(1), 98–108.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245–261. <https://doi.org/10.1177/1475240912461990>
- Hitchcock, J. H., & Onwuegbuzie, A. J. (2020). Developing Mixed Methods Crossover Analysis Approaches. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(1), 63–83. <https://doi.org/10.1177/1558689819841782>
- Hitchcock, J. H., & Onwuegbuzie, A. J. (2022). *The Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432828>
- Husband, G. (2020). Ethical data collection and recognizing the impact of semi-structured interviews on research respondents. *Education Sciences*, 10(8), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci10080206>
- Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2021). The Analysis of Interpersonal Communication in Sport From Mixed Methods Strategy: The Integration of Qualitative-Quantitative Elements Using Systematic Observation. *Frontiers in Psychology*, 12(3). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637304>
- Jacobsson, K. (2022). Designing for the ethnographic study of documents. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design* (2^a ed., Vol. 1, pp. 771–784). Sage Publications, Inc.
- Johnson, B. (2017). Dialectical Pluralism. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156–173. <https://doi.org/10.1177/1558689815607692>
- Johnson, B., & Gray, R. (2010). A History of Philosophical and Theoretical Issues for Mixed Methods Research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2^a ed., pp. 69–94). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jover, G., Prats, E., & Villamor, P. (2017). Educational Policy in Spain: Between Political Bias and International Evidence. En M. Y. Eryaman & B. Schneider (Eds.), *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice* (Vol. 6, pp. 63–78). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6>
- Jurasaitė-O'Keefe, E. (2022). Defining and Cultivating International Mindedness: Perceptions and Perspectives of Students in the International Baccalaureate Middle Years Program. *RMLE Online*, 45(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/19404476.2022.2024067>
- Kallemeyn, L. M., Hall, J. N., & Gates, E. (2020). Exploring the Relevance of Complexity Theory for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(3), 288–304. <https://doi.org/10.1177/1558689819872423>
- Knight, J. (2003). Updating the definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33(6), 2–3. <https://cutt.ly/bgjxrO7>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education* 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales Ans Frameworks. *Revista REDALINT*, 1(1), 65–88.
- Kuntz, A. M., & Presnall, M. M. (2012). Wandering the Tactical: from Interview to Intraview. *Qualitative Inquiry*, 18(9), 732–744. <https://doi.org/10.1177/1077800412453016>
- Lapresa, D., Otero, A.; Arana, J., Añ lvarez, I.; Anguera, M.T. (2021). Concordancia consensuada en metodologí a observacional: efectos del tamaño o del grupo en el tiempo y la calidad del registro. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(2), 47–58.
- Latorre, B. A., Rincón Igea, D., & Arnal Agustín, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Laudó Castillo, X., & Prats Gil, E. (2013). El Lugar de la Autonomí a en la Pedagogí a y la Educació n Postmodernas. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 14(1), 248–262. <https://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/9451/9740>
- Leek, J. (2022a). From educational experiment to an alternative to the national programme. International Baccalaureate Programmes in Poland – policy and practice perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(3), 475–491. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777842>

- Leek, J. (2022b). International Baccalaureate schools as islands of educational resistance. A case study of Poland. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2089976>
- Lew, S. (2020). Multilingualism and multiculturalism in an International Baccalaureate Diploma Programme with particular emphasis on supporting linguistic minority students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(6), 488–502. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1660666>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 06 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- Lineham, R. (2013). Is the International Baccalaureate Diploma Programme effective at delivering the International Baccalaureate mission statement? *Journal of Research in International Education*, 12(3), 259–282. <https://doi.org/10.1177/1475240913509765>
- Lobe, B., Morgan, D. L., & Hoffman, K. (2022). A Systematic Comparison of In-Person and Video-Based Online Interviewing. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–12. <https://doi.org/10.1177/16094069221127068>
- López Falcón, D. (2011). Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57(3), 551–572.
- Low, J. (2019). A Pragmatic Definition of the Concept of Theoretical Saturation. *Sociological Focus*, 52(2), 131–139. <https://doi.org/10.1080/00380237.2018.1544514>
- Luna González, E., Palou Julián, B., & Sabariego Puig, M. (2017). Reflexiones sobre el proceso de integration de la juventud extranjera en Cataluña: Un enfoque socioeducativo. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 275–291. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-06>
- Manzon, M. (2014). Comparing Places. En M. Bray, B. Adamson, & M. Mazon (Eds.), *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (2ª ed., pp. 97–137). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7>
- Mark, M. M. (2015). Mixed and multimethods in predominantly quantitative studies, especially experiments and quasi-experiments. En S. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 21–41). Oxford University Press.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Maxwell, C., Yemini, M., Engel, L., & Lee, M. (2020). Cosmopolitan nationalism in the cases of South Korea, Israel and the U.S. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 845–858. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755223>
- Maxwell, J. A. (2019). Distinguishing Between Quantitative and Qualitative Research: A Response to Morgan. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(2), 132–137. <https://doi.org/10.1177/1558689819828255>

- Maxwell, J. A., & Mittapalli, K. (2010). Realism as a Stance for Mixed Methods Research. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2ª ed., pp. 145–168). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- McKim, C. A. (2017). The Value of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 202–222. <https://doi.org/10.1177/1558689815607096>
- McLachlan, D. A. (2007). Global nomads in an international school. Families in transition. *Journal of Research in International Education*, 6(2), 233–249. <https://doi.org/10.1177/1475240907078615>
- MEFP. (2010). *Boletín Oficial del Estado*. <https://bit.ly/321idY6>
- MEFP. (2013, 10 de diciembre). *Propuestas para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE*. [Diapositivas de PowerPoint]. <https://shorturl.at/hCZ59>
- MEFP. (2018). *Informe español, versión preliminar. Competencia global PISA 2018. Secretaría General Técnica*. <https://bit.ly/3mVhpbT>
- MEFP. (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/2021*. <https://shorturl.at/nyQT6>
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas Centrales Del Análisis De Datos Cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, 1(1), 47–60.
- Menéndez, M. P. (2016). Building and training a community of global teachers. The case of the International Baccalaureate. *Journal of Supranational*, 5(5), 121–136. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.006>
- Menéndez, M. P. (2020). *La Educación Para un Mundo Globalizado la Competencia Global en Centros Españoles: Comparación De Alumnos y Profesores del IB Y de la LOMCE*. [Disertación doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/692301>
- Mertens, D. M. (2012). What Comes First? The Paradigm or the Approach? *Journal of Mixed Methods Research*, 6(4), 255–257. <https://doi.org/10.1177/1558689812461574>
- Mertens, D. M. (2014). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (4ª ed.). Sage Publications, Ltd.
- Mertens, D. M. (2018). Ethics of Qualitative Data Collection. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 33–48). Sage Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070.n3>
- Mertens, D. M. (2022). Mixed Methods Integration for Transformative Purposes. En J. H. Hitchcock & Anthony J. Onwuegbuzie (Eds.), *The Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research* (pp. 71–85). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429432828-7>

- Metli, A., & Lane, J. F. (2020). International Mindedness: A Revised Conceptual Framework. *Journal of Research in International Education*, 19(3), 202-219. <https://doi.org/10.1177/1475240920976229>
- Metli, A., Martin, R. A., & Lane, J. F. (2018). Forms of support and challenges to developing international-mindedness: a comparative case study within a national and an international school in Turkey. *Compare*, 49(6), 983–1001. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1490889>
- Microsoft OneNote (2021). Microsoft OneNote para Mac. (Versión 16.45) [Software]. <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/onenote/digital-note-taking-app>
- Microsoft Power Point (2021). Microsoft Power Point para Mac. (Versión 16.49) [Software]. <https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-365/powerpoint>
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook* (3ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2016). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/21475/19/1>
- Morgan, D. L. (2022). Paradigms in Mixed Methods Research. En J. H. Hitchcock & Anthony J. Onwuegbuzie (Eds.), *The Routledge Handbook for Advancing Integration in Mixed Methods Research* (pp. 97–112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429432828-10>
- Morgan, H. (2021). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64–77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Müller, C. (2017, 30 de enero). 10 maneras de promover la mentalidad internacional. Organización del Bachillerato Internacional. <https://blogs.ibo.org/2017/01/30/10-maneras-de-promover-la-mentalidad-internacional/?lang=es>
- Navarro-Cendejas, J. (2020). ¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media superior: diferencias entre programas generales y tecnológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 153-178
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education* (3ª ed.). Westview Press.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2ª ed.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Discusiones.
- Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Paidós Estado y Sociedad.
- Nussbaum, M. (2019). *The cosmopolitan tradition: a noble but flawed ideal*. Harvard University Press.
- OECD. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. <https://bit.ly/3IokUnJ>

- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, B. (2021). *The Routledge Reviewer's Guide to Mixed Methods Analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203729434>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2021). Qualitizing Data. En A. J. Onwuegbuzie & R. B. Johnson (Eds.), *The Routledge Reviewer's Guide to Mixed Methods Analysis* (pp. 141–150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203729434>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2013). *Conclusiones principales de las investigaciones sobre el impacto del Programa del Diploma del IB*. <https://bit.ly/3TGQO4d>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2017). *La historia del IB*. [Diapositivas de PowerPoint]. <https://bit.ly/3TlckFI>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2019). *¿Qué es la educación del IB?*. <https://bit.ly/3XNlvWp>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2021, 21 de septiembre). *Nuestros Principios*. Recuperado el 5 de mayo de 2023, de <https://cutt.ly/Igiz218>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2022a, 19 de octubre). *¿Qué es Teoría del Conocimiento?* Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://cutt.ly/owzAD2Vs>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2022b, 1 de febrero). *Creatividad, Actividad y Servicio (CAS)*. Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://tinyurl.com/3f264v7b>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2022c, 4 de febrero). *Vía de acceso a la universidad y al mundo laboral*. Recuperado el 3 de agosto de 2023, de <https://cutt.ly/3giz3kh>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2023a, 11 de abril). *El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB*. Recuperado el 5 de mayo de 2023, de <https://bit.ly/3kWv9rv>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2023b). Datos y cifras sobre los colegios del IB. Recuperado el 3 de marzo de 2023 de, <https://ibo.org/es>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2023c, 4 de julio). *El Proceso de Autorización*. Recuperado el 11 de septiembre de 2023, de <https://t.ly/CXKWR>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2023d). *España*. Recuperado el 6 de marzo 2023, de <https://bit.ly/3JwoDBY>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Recuperado el 11 de agosto de 2023, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa
- Perakyla, A., & Ruusuvuori, J. (2017). Analyzing Talk and Text. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Perez, L., Perez, R., & Seca, M. V. (2020). *Metodología de la investigación científica*. (4ª ed.). Editorial Maipue.
- Perna, L. W., May, H., Yee, A., Ransom, T., Rodriguez, A., & Fester, R. (2015). Unequal Access to Rigorous High School Curricula: An Exploration of the Opportunity to Benefit from the

- International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP). *Educational Policy*, 29(2), 402-425.
<https://doi.org/10.1177/0895904813492383>
- Peters, M. A. (2020). The crisis of international education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1233-1242. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1663410>
- Phillips, D. (2006). Comparative Education: Method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304-319. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.4.304>
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>
- Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2009). *Third Culture Kids: Growing up among worlds*. Nicholas Brealey Publishing.
- Poonoosamy, M. (2016). Aspirations and tensions in developing international mindedness: case study of two students in an IB school in an Indian Ocean Island Nation. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 583-598. <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1064354>
- Portnoi, L. M. (2016). *Policy Borrowing and Reform in Education*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53024-0>
- Poth, C. N., Molina-Azorin, J. F., & Fetters, M. D. (2022). Virtual Special Issue on “Design of Mixed Methods Research: Past Advancements, Present Conversations, and Future Possibilities.” *Journal of Mixed Methods Research*, 16(3), 274-280. <https://doi.org/10.1177/15586898221110375>
- Puelles Benítez, M. D. (2012). *Política y educación en la España contemporánea*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Puelles Benítez, M.D. (2015). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de La Educación*, (3), 15-44. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>
- Quilabert, E., Moschetti, M., & Verger, A. (2023). Del Discurso Pedagógico a la Política: La Irrupción de la Innovación Educativa en la Agenda Pública. *Teoría de La Educación*, 35(2), 57-79. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>
- Rapley, T., and Rees, G. (2018). Collecting Documents as Data. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 378-391). SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Reid, K., Hopkins, D., & Holly, P. (1987). *Towards the Effective School: The problems and Some Solutions*. Prentice Hall.
- Reimers, F. M. (2020). *Educating Students to Improve the World*. Springer Open. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-15-3887-2>
- Resch, K., & Enzenhofer, E. (2018). Collecting Data in Other Languages – Strategies for Cross-Language Research in Multilingual Societies. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of*

- Qualitative Data Collection* (pp. 131–146). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Resnik, J. (2008). The construction of the global worker through international education. En J. Resnik, *The Production of Educational Knowledge in the Global Era* (pp. 147–67). Sense Publishers.
- Resnik, J. (2012). The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248–269. <https://doi.org/10.1086/661770>
- Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 298–325. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1051951>
- Resnik, J. (2019). Struggling for recognition: access to higher education through the International Baccalaureate. *Critical Studies in Education*, 60(3), 340–357. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1263222>
- Resnik, J. (2020). All against all competition: the incorporation of the International Baccalaureate in public high schools in Canada. *Journal of Education Policy*, 35(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562105>
- Ridao Martín, J. (2015). The LOMCE or the construction of a non-existent branch of education law revolving around the choice of Spanish as the vehicular language. *Revista de Llengua i Dret*, 63, 77–91. <https://doi.org/10.2436/20.8030.02.94>
- Riera-Gil, E. (2022). Linguistic rights and duties of immigrants and national identity in Catalonia: Between accommodation and transformation. *Nations and Nationalism*, 28(2), 483–500. <https://doi.org/10.1111/nana.12797>
- Rizvi, F., Acquaro, D., Quay J, Sallis R, Savage, G. & Sobhani, N. (2014). *Profile, IB Learner A Comparative Study of Implementation, Adaptation and Outcomes in India, Australia and Hong Kong*. International Baccalaureate Organization.
- Rizvi, F., Savage, G. C., Quay, J., Acquaro, D., Sallis, R. J. T., & Sobhani, N. (2020). Transnationalism and the International Baccalaureate Learner Profile. *PROSPECTS*, 48(3–4), 157–174. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09447-z>
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. Sage.
- Roulston, K., & Halpin, S. (2022). Designing Qualitative Research Using Interview Data. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Desing* (Vol. 2, pp. 667–683). Sage Publications, Inc.
- Rowlands, T., Waddell, N., & McKenna, B. (2015). Are we there yet? A technique to determine theoretical saturation. *Journal of Computer Information Systems*, 56(1), 40–47. <https://doi.org/10.1080/08874417.2015.11645799>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Sabido Ramos, O. (2012). Tres miradas sociológicas ante el extrañamiento del mundo. En G. Simmer (Ed.), *El Extranjero. Sociología del Extraño* (pp. 9–20). Ediciones Sequitur.
- Sagun, S., Ateskan, A., & Onur, J. (2016). Developing students for university through an international high school program in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 16(2), 439–458. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.0313>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4^a ed.). SAGE Publications Ltd.
- Sancho, G. M. Á. (2016). Reflexiones sobre la autonomía de la escuela pública. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, 47–48, 276–294.
- Sanz Leal, M., Orozco Gómez, M. L., & Toma, R. B. (2022). Construcción conceptual de la competencia global en educación. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 83–103. <https://doi.org/10.14201/teri.25394>
- Savva, M., & Stanfield, D. (2018). International-Mindedness: Deviations, Incongruities and Other Challenges Facing the Concept. *Journal of Research in International Education*, 17(2), 179–193. <https://doi.org/10.1177/1475240918793954>
- Schaetti, B. F. (1998). What is a global nomad? *International Schools Journal*, 1(1).
- Schoonenboom, J. (2023). The Fundamental Difference Between Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 24(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.1.3986>
- Schrauf, R. W. (2018). Mixed Methods Designs for Making Cross-Cultural Comparisons. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(4), 477–494. <https://doi.org/10.1177/1558689817743109>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications Ltd.
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso, & H. E. Tenorth (Eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica* (pp. 41-105). Gránica.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2017). Case Study Methodology. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5^a ed., pp. 341–350).
- Shaunessy-Dedrick, E., Suldo, S. M., Roth, R. A., & Fefer, S. A. (2015). Students' Perceptions of Factors that Contribute to Risk and Success in Accelerated High School Courses. *The High School Journal*, 98(2), 109–137. <https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0002>
- Singh, M., & Qi, J. (2013). *21st Century International Mindedness: An exploratory study of its conceptualization and assessment*. Parramatta, NSW: Centre for Educational Research, Western Sydney University. <https://shorturl.at/hjDJV>
- Skelton, M. (2015). International Mindedness and the Brain: The Difficulties. En M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The Sage Handbook of Research in International Education* (2^a ed., pp. 73–87). SAGE Publications Ltd.

- Stake, R. R. E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/lc/craiub/titulos/94000>
- Staller, K. M., & Chen, Y. (2022). Choosing a Research Design for Qualitative Research – A Ferris Wheel of Approaches. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design* (Vol. 2, pp. 69–86). Sage Publishing, Ltd.
- Stier, J. (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/1476772042000177069>
- Storz, M., & Hoffman, A. (2018). Becoming an International Baccalaureate Middle Years Program: Perspectives of Teachers, Students, and Administrators. *Journal of Advanced Academics*, 29(3), 216–248. <https://doi.org/10.1177/1932202X18770171>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 2002)
- Suldo, S. M., Storey, E. D., O'Brennan, L. M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J. M., Dedrick, R. F., & Parker, J. S. (2019). Identifying High School Freshmen with Signs of Emotional or Academic Risk: Screening Methods Appropriate for Students in Accelerated Courses. *School Mental Health*, 11(2), 210–227. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9297-9>
- Sunyol, A. (2019). *Multilingualism, elitism and ideologies of globalism in international schools in Catalonia: An ethnographic study*. [Disertación doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Universitat Autònoma de Barcelona Repository. <https://ddd.uab.cat/record/234223>
- Sunyol, A., & Codó, E. (2019). Fabricating neoliberal subjects through the International Baccalaureate diploma programme. En L. Martín Rojo & A. del Percio (Eds.), *Language and Neoliberal Governmentality* (1ª ed., pp. 135–161). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429286711-7>
- Swetz, J. (2014, octubre 16-19). How Do We Know We are Internationally Minded in a National School? [Notas de la conferencia sobre formas de conocimiento]. IB Africa, Europe & Middle East Regional Conference. <https://shorturl.at/bC189>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2020a). Las Transiciones a la Educación Secundaria Post Obligatoria en Cataluña: Un Análisis desde la Sociología de la Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(102), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4860>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2020b). The politics of educational transitions: Evidence from Catalonia. *European Educational Research Journal*, 20(2), 212–227. <https://doi.org/10.1177/1474904120976042>
- Tarc, P. (2019). Internationalization of education as an emerging field? A framing of international education for cross-domain analyses. *Policy Futures in Education*, 17(6), 732–744. <https://doi.org/10.1177/1478210318824254>

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in the Behavioral and Social Sciences* (1^a ed.) Sage Publications, Inc.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2^a ed.) Sage Publications, Inc.
- Tate, N. (2013). International education in a post-Enlightenment world. *Educational Review*, 65(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.785938>
- Taylor, C. A. (2018). What can bodies do? En/gendering body-space choreographies of stillness, movement and flow in post-16 pedagogic encounters. *International Journal of Educational Research*, 88, 156–165. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.001>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). An Overview of contemporary issues in mixed methods research. En Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.) *The Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2^a ed., pp. 1–41). Sage.
- TERMCAT, Centre de Terminologia (2023). *Diccionari de bioètica* [en línea]. Recuperado el 12 de junio de 2023, de <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/271>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2017). *Reglamento UNED Para La Acreditación De Estudiantes Procedentes De Sistemas Educativos Internacionales Para El Acceso Y Admisión A La Universidad Española*. <https://bit.ly/3K3YNFu>
- Universitat de Barcelona. (2019). *Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas de la Universitat de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/137899>
- Universitat de Barcelona. (2023, 18 de julio). *Comissió de Bioètica Presentación*. Recuperado el 3 de agosto de 2023, de <https://www.ub.edu/comissiobioetica/es>
- Valle, J. M., Menéndez, M., Thoilliez, B., Garrido, R., Rappoport, S., & Manso, J. (2017). *Implementación e impacto del Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (IB) en los colegios públicos de España Resumen preparado por el departamento de investigación del IB a partir de un informe elaborado por: El PD en España*. Organización del Bachillerato Internacional. <https://tinyurl.com/4pmce8xu>
- van Manen, M. (1990). *Researching the lived experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. Althouse.
- Vera, J. (2009). El Bachillerato Internacional en España. *Avances en supervisión*.
- Vilanou, C., & Soler Mata, J. (2013). La Historia de la Educación en Cataluña: Tradición liberal e historia conceptual. *Social and Education History*, 2(3), 261–295. <https://doi.org/10.4471/hse.2013.16>
- Violant-Holz, V., Rodríguez-Silva, C., Carol, M., & Rodríguez, M. J. (2021). Impact of cocreation training capsules for preschool teachers on children's healthy habits: a pilot study conducted in Barcelona, Spain. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12160-2>

- Walker, G. (2010). *East is East and West is West*. Organización del Bachillerato Internacional.
https://manchesters.in/public/portal-docs/1761_east_is_east_west_is_west.pdf
- Wallerstein, I. (2013). Ni patriotismo ni cosmopolitismo. En M. Nussbaum (Ed.), *Los límites del patriotismo* (pp. 179-182). Paidós Estado y Sociedad.
- Wästerfors, D. (2018). Observations. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (1ª ed., pp. 314–326). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Wells, J. (2011). International education, values and attitudes: A critical analysis of the International Baccalaureate (IB) Learner Profile. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 174–188.
<https://doi.org/10.1177/1475240911407808>
- Whitmarsh, D. (2022). Fields, Habitus and the International Baccalaureate's Interpretation of International Mindedness. *Journal of Research in International Education*, 21(2), 123–138.
<https://doi.org/10.1177/14752409221122048>
- Wiles, R. (2013). *What are qualitative research ethics?*. Bloomsbury Publishing.
- Wright, E., Ma, Y., & Auld, E. (2021). Experiments in being global: the cosmopolitan nationalism of international schooling in China. *Globalisation, Societies and Education*, 20(2), 236–249.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882293>
- Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea Ediciones.
- Yemini, M. (2014). Internationalisation discourse What remains to be said? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 66–71. <https://doi.org/10.1080/13603108.2014.888019>
- Yemini, M., Bar-Nissan, H., & Shavit, Y. (2014). Cosmopolitanism versus Nationalism in Israeli Education. *Comparative Education Review*, 58(4), 708-728. <https://doi.org/10.1086/677305>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research* (6ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Zahavi, D. (2021). Applied phenomenology: why it is safe to ignore the epoché. *Continental Philosophy Review*, 54(2), 259–273. <https://doi.org/10.1007/s11007-019-09463-y>
- Zoom Video Communications. (2021) (Versión 5.0.5) [Software]. <https://zoom.us/es>
- Zweig, S. (2015). *El mundo de ayer* (3ª ed.). Editorial Porrúa, S.A: de C.V. (Obra original publicada en 1941)

7 ANEXOS

7.1.1 Anexo 1 Artículo Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña. Excelencia y Compromiso Global.

Bohorquez, C., & Violant-Holz, V. (2023). Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña. Excelencia y Compromiso Global. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 555–567. <https://doi.org/10.5209/rced.79691> (JCR Q2)



ARTÍCULOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSN-e: 1549-2230
<https://dx.doi.org/10.5209/rced.79691>

EDICIONES
COMPLUTENSE

Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña. Excelencia y Compromiso Global

Carolina Bohorquez¹; Verónica Violant-Holz²

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Enero 2023 / Aceptado: Febrero 2023

Resumen. Introducción: La actual sociedad postpandemia exige al sistema educativo el reto de preparar al alumnado del bachillerato que sepa adaptarse de manera competente y flexible a las situaciones cambiantes, sobrellevadas y del día a día. El propósito de este artículo es describir los enfoques internacionalista y globalista de la educación internacional, con el fin de poner de manifiesto las competencias que el alumnado que cursa el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional supuestamente tiene a las puertas del acceso a la universidad.

Método: A partir del análisis documental de la información disponible respecto a misión y visión que desprenden las páginas web de los colegios participantes de Cataluña (España) que ofrecen el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y de la página web oficial de la Organización del Bachillerato Internacional entre los meses de mayo 2020 y noviembre 2021.

Resultados: En relación con la presencia del Programa del Diploma en Cataluña, los resultados muestran un crecimiento significativo en la última década, en particular, en colegios privados de la provincia de Barcelona. En cuanto a la interpretación de la educación internacional, los colegios participantes, visualizan como eje central desde el enfoque globalista, el éxito del alumnado y, desde el enfoque internacionalista, la apertura de la mentalidad como valores principales en sus propuestas educativas.

Discusión/Conclusiones: Se concluye que la preparación del alumnado que accede a la universidad como meta, con un supuesto YO desde la mirada y lineamientos del Bachillerato Internacional, académico, personal y profesionalmente es preparado ante un mundo internacional y global que no siempre es el reflejo de lo que se entiende por enfoque globalista e internacionalista de la educación internacional.

Palabras clave: educación internacional; programa de estudios; enseñanza secundaria; análisis de contenido.

[en] Diploma Programme of the International Baccalaureate in Catalonia. Excellence and Global Commitment

Abstract. Introduction: The current post-pandemic society demands educational systems the challenge to preparing high school scholars who know how to adapt competently and flexibly to changing, overbearing and day-to-day situations. The purpose of this paper is to describe the internationalist and globalist approaches to International Education to highlight the competencies that students enrolled in the Diploma Programme of the International Baccalaureate allegedly have at the doorstep of access to university.

Method: A documentary analysis was conducted based on the information available regarding mission and vision on the web pages of the participating schools in Catalonia (Spain) that offer the Diploma Program of the International Baccalaureate Organization and the official website of the International Baccalaureate Organization between May 2020 and November 2021.

Results: Regarding the presence of the Diploma Programme in Catalonia, the results show a significant increase in program implementation in the last decade, particularly in private schools in the province of Barcelona. Concerning the international education concept interpretation, the participating schools visualize the students' success from the globalist approach, and the internationalist approach, mindedness as main concepts.

Discussion/Conclusions: this study showed that students' preparation to access university is supposedly academic, personal, and professionally prepared framed by the International Baccalaureate view and guidelines to navigate an international global world, that is not always a reflection of what is understood as globalist and internationalist approaches to international education.

Keywords: international education; curriculum; secondary education; content analysis.

Sumario. 1. Introducción. 2. La educación internacional como preparación a perfil universitario. 2.1. Enfoque Globalista. 2.2. Enfoque internacionalista. 2.3. El centro educativo como fomento de la Educación Internacional, en uno o varios enfoques: Globalista e Internacionalista. 3. Objetivo. 4. Método. 4.1. Diseño 4.2. Contexto y participantes. 4.3. Criterios de inclusión. 4.4. Instrumentos. 4.5. Procedimiento. 5. Resultados. 6. Discusión y conclusión. 7. Referencias bibliográficas.

¹ Universitat de Barcelona (España)
E-mail: carolina.jbohorquez@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6689-4260>

² Universitat de Barcelona (España)
E-mail: vviolant@ub.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2464-6845>

Rev. complut. educ. 34(3) 2023: 555-567

555

Cómo citar: Bohorquez, C.; Violant-Holz, V. (2023). Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en Cataluña. Excelencia y Compromiso Global. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 555-567.

1. Introducción

El Bachillerato en España en cualquiera de sus modalidades, representa el ingreso a los estudios de educación superior, es cursado generalmente por el alumnado en su etapa adolescente –16 a 18 años y forma parte de la Educación Secundaria postobligatoria, por tanto, tiene carácter voluntario (Eurydice, 2023). Es posible obtener el título de bachiller, refiriéndonos a este mismo país desde diversas modalidades: Bachillerato Nacional, donde el alumnado cursa dos cursos académicos y a continuación realiza las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU); Programa del Diploma ofrecido por la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) que confiere el Diploma de Bachillerato Internacional; Bachibac que corresponde al programa de doble titulación de bachillerato franco-español (Bachillerato español y *Diplôme du Baccalauréat* francés) donde el alumnado cursa un currículo mixto.

Dichos programas son ofrecidos por diferentes tipos de centros educativos: 1) los centros educativos públicos (Epu) sostenidos por la administración pública - en el caso de Cataluña, es el contexto de análisis, corresponde al Departamento de educación, Diputación, administración local y otros departamentos y; 2) los centros educativos de titularidad privada (EPr) sostenidos con fondos privados - como persona física o jurídica y los privados concertados (EPr.C) sostenidos con fondos públicos (Departament d'Educació, 2021). La OBI mediante el Programa del Diploma incursionó en España en 1977 y es durante la última década que su crecimiento y reconocimiento han sido más significativos. En el año 2009 había 45 colegios en España ofreciendo una o varias de sus modalidades educativas: Programa de la Escuela Primaria (PEP) el Programa de los Años Intermedios (PAI) el Programa del Diploma (PD) y el Programa de Orientación Profesional (POP) (Vera, 2009) en contraste con la actualidad 2023 donde hay 198 colegios. El anterior dato representa un crecimiento del 340% con respecto al 2009. Hoy en día, el PD es ofrecido en 173 de los 198 centros educativos en todo el país y de manera concreta en la comunidad autónoma de Cataluña cuenta con 37 de ellos (Organización del Bachillerato Internacional, 2023a) dato que representa el 21,4% en relación con el resto de las comunidades autónomas del país.

De acuerdo con la OBI el PD cuenta con el reconocimiento y el respeto de las principales universidades del mundo, y hay indicios de que el alumnado del PD accede a la universidad y a educación superior en mayor proporción que el alumnado que no cursa dicho programa (Organización del Bachillerato Internacional, 2022). Asimismo, es a partir del 2010 que el Diploma de Bachillerato Internacional es reconocido para el acceso a la educación superior en todas las universidades españolas. La equivalencia de calificaciones se calcula a partir de la aplicación de la tabla de conversión de equivalencia de notas con la escala española (Ministerio de Educación, 2010). A modo de ejemplo, la puntuación de 5 como nota mínima de aprobado o 10 como nota máxima en el modelo de las PAU corresponde a una puntuación de 24 o 42-45 respectivamente (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2017).

El modelo del Bachillerato Internacional (IB) promueve un perfil de Estudiante centrado en el desarrollo de 10 principios -indagadores, pensadores, íntegros, solidarios, equilibrados, informados e instruidos, buenos comunicadores, de mentalidad abierta, audaces, reflexivos- orientados al desarrollo de la excelencia académica y de la mentalidad internacional (Organización del Bachillerato Internacional, 2023b). Por su parte, Rizvi et al. (2014) consideran que los principios planteados por el Bachillerato Internacional fueron pensados con la finalidad de responder a los desafíos de aprendizaje del siglo XXI: producir estudiantes capaces de participar de manera efectiva en los procesos de cambio social, cultivar experiencias de diversidad cultural y en ser partícipes de las realidades del intercambio global.

2. La educación internacional como preparación a perfil universitario

A la Educación Internacional (EI) se le confieren múltiples interpretaciones dependiendo del contexto (Peters, 2020). Es un campo disputado en la práctica educativa que compila cuestiones e ideologías económicas, políticas y culturales (Cambridge & Thompson, 2004). La EI es considerada como una disciplina dentro de la educación comparada y es bajo la forma de esta rama de estudio que el proceso de internacionalización llega a tomar conciencia de sí misma (Schriewer, 2011). Un punto de partida, para conceptualizar la EI es entender que la internacionalidad es el hecho y la internacionalización es el proceso (Caruso & Tenorth, 2011) que integra dimensiones globales, interculturales e internacionales en los objetivos y funciones de la educación (Knight, 2004). Dicho proceso puede ser concretado en la forma cómo los programas educativos integran el concepto de la EI en sus propuestas educativas, es decir, la visión y misión del centro educativo que guía la formación del alumnado para enfrentarse a la transición hacia la educación superior y a su posterior incorporación en el mercado laboral (Navarro-Cendejas, 2020).

Al disertar sobre la EI surgen, de forma intrínseca, términos como es la educación para la mentalidad mundial, la educación para la ciudadanía global y la mentalidad internacional (Metli & Lane, 2020) que apuntan a sentidos similares, el de aprender a reconocer la humanidad sin pensar en nadie como un extraño y dejando de lado los rasgos que nos puedan resultar ajenos (Nussbaum, 2013). El concepto de Mentalidad Internacional es definido por Hill (2012) como el ejercicio de poner en práctica los conocimientos y habilidades para hacer del mundo un lugar mejor a través de la empatía, la compasión y la apertura a la variedad de formas de pensar que enriquecen y complican nuestro planeta. Tal definición ha servido de cimiento filosófico de modelos educativos y de agencias humanitarias como Oxfam, Unesco y la OBI (Hacking et al., 2018). En el caso del IB (2019) busca fomentar un aprendizaje de mentalidad internacional e intercultural para desarrollar enfoques de enseñanza eficaces con contenidos significativos mediante dos pilares: (a) multilingüismo y; (b) compromiso global y servicio significativo con la comunidad.

El PD del IB es una destacada referencia cuando se habla de EI (Resnik, 2012) que se evidencia en la expansión literaria sobre esta. Sin embargo, Cambridge (2010) advierte de la confusión conceptual al asumir que el IB es sinónimo de EI, en especial en las propuestas educativas de los centros educativos, donde apelan a las demandas de reproducción cultural y social (Castro et al., 2015). Cambridge y Thompson (2004) por su parte, identifican dos enfoques en la EI: el globalista y el internacionalista. Dichos autores aclaran que no es posible ver cada enfoque en su forma más pura, pero se delimitan los aspectos más relevantes de cada enfoque a modo resumen (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre el enfoque globalista e internacionalista de la EI, Cambridge y Thompson (2004)

Globalista	Internacionalista
• Educación orientada hacia una ideología de competencia meritocrática entre sistemas educativos • Fomenta el concepto del trabajador global • Cultiva la excelencia académica y el prestigio social para acceder mejores posiciones socioeconómicas • Desarrolla competencias enfocadas al rendimiento y productividad para responder a las demandas económicas y del mercado laboral	• Educación progresiva e ideológica orientada a la mejora del mundo, el respeto intercultural y el entendimiento global • Fomenta el concepto de ciudadano del mundo • Cultiva el cosmopolitismo y las dimensiones que van más allá de la nación • Desarrolla competencias cognitivas y morales a lo largo de las diferentes etapas de la vida

Nota. Elaboración propia.

2.1. Enfoque globalista

La EI con un enfoque globalista se caracteriza por su contribución a la difusión de los valores del mercado económico enmarcados por una ideología orientada a la meritocracia combinada con la competencia posicional de los sistemas nacionales de educación (Cambridge, 2012). La expansión de la EI desde este enfoque puede ser una respuesta a las demandas económicas y del mercado laboral, o puede reflejar una estrategia de reproducción o movilidad social (Resnik, 2012) que se evidencia en la transformación de la educación superior de formas múltiples y sin precedentes, pasando de ser una educación de élite a ser una educación masiva mediante la competitividad, para el acceso a la universidad mediante fórmulas de costo/efectividad (Resnik 2019, 2020). Dicha competitividad se extiende a nivel de la educación post-secundaria, donde se exige al alumnado preuniversitario “aptitudes básicas, alfabetización y competencia matemática [...] con conocimientos más avanzados en informática y tecnología” (Nussbaum, 2010, p. 41), intensificando los conceptos de productividad, eficiencia y utilizabilidad que consisten en maximizar el potencial productivo de la educación, donde el enfoque es preparar a los ciudadanos para ser miembros reconocidos dentro del mercado laboral (Masschelein & Simons, 2014).

Desde este enfoque, para Resnik (2008) el perfil del estudiante IB está orientado al desarrollo de las habilidades, que un trabajador de alta categoría requiere, para acceder a cargos laborales altos, es decir, ‘el trabajador global ideal’. Desde esta visión, el IB, se reconoce como un programa exigente que garantiza un alto nivel académico con acceso a las mejores universidades del mundo, e incluso, en ocasiones, la validación de créditos universitarios (Resnik, 2019, 2020). Lo anterior, se configura desde esta misma línea de pensamiento (Tate, 2013) con la alta selectividad por parte de los colegios internacionales y en la forma de operar al priorizar el aprendizaje del inglés o por basarse en programas educativos fundamentados en culturas de países angloparlantes incentivando el mantenimiento de las desigualdades.

Asimismo, la globalización educativa visibiliza al colectivo conocido como expatriados (*expats*) “personal cualificado que una empresa o institución traslada temporalmente a otro país para, por ejemplo, desarrollar una nueva actividad u ofrecer asistencia técnica” (Fundéu BBVA, 2015). Estas familias se caracterizan por su alto nivel socioeconómico y educativo (Cambridge & Thomson, 2004) y aunque no revelan problemáticas económicas, si dependen de un programa como el IB, para subsanar las necesidades educativas de sus hijos acunados, por Pollock y Van Recken (2009), como los Niños de la Tercera Cultura: grupo de personas que han pasado una parte significativa de sus años de desarrollo fuera de la cultura de los padres. Aunque el IB en un principio se visualizó pensando en este tipo de migración invisible, como son, las familias diplomáticas de los países del norte global (Portnoit, 2016), en la actualidad no es exclusivo para este tipo de colectivo. La presencia del IB concurre a nivel mundial y sirve a familias locales de clase media alta (Resnik, 2016) y también en instituciones públicas en países como Polonia (Leek, 2022a); Argentina, Chile, Ecuador (Resnik, 2016) y; España (Alonso & Garrido, 2018). El IB, al ser considerado un programa de excelencia académica, ha sido implementado por iniciativa de entidades locales en comunidades minoritarias y sin recursos económicos en forma de becas dirigidas al alumnado que se destaca por sus talentos (Perna et al., 2015).

Así pues, la EI con enfoque globalista no únicamente da respuesta a un colectivo que requiere un diploma o una acreditación internacional que posibilite la continuidad escolar y la transferencia entre sistemas educativos de aquellos niños con alta movilidad internacional (Cambridge, 2012), sino que también empodera a las élites socioeconómicas con el fin de que estos tengan acceso directo a prestigiosas universidades y a favorecidas posiciones laborales (Tate, 2013) por lo que no es de sorprender el número creciente de centros educativos que implementan el PD como una estrategia para responder a la elección de los padres de familia y gestionar la competencia escolar (Resnik, 2020). En suma, en esta perspectiva, la educación trasciende las fronteras nacionales a través del intercambio de los profesionales y los estudiantes (Peters, 2020).

2.2. Enfoque internacionalista

La EI con enfoque internacionalista puede situarse desde el cosmopolitismo, donde la responsabilidad moral que los conciudadanos del mundo tenemos como miembros de una comunidad global que se desliga de los tintes nacionalistas (Nussbaum, 2019). Ya que, por un lado, el nacionalismo prioriza la ‘nación’ lo que legitima las reformas políticas educativas dando continuación a lógica nacionalista (Yemini et al., 2014) que se manifiesta en como los sistemas educativos nacionales regulan la formación docente, el diseño de programas de estudio enfocado en los valores, el patrimonio nacional, y en las necesidades económicas locales (Resnik, 2012). Mientras que, el cosmopolitismo prioriza el ‘mundo’ y las dimensiones que van más allá de la nación (Yemini et al., 2014). Para Nussbaum (2013) “una educación que considera que las fronteras nacionales son algo moralmente relevante, refuerza demasiado a menudo, este tipo de irracionalidad, confiriendo a lo que es un accidente histórico un falso aire de gloria y peso moral” (p. 30) por lo que internacionalizar la escuela implica un ejercicio de desnacionalización. En otras palabras, requiere suprimir lo que históricamente se ha construido como educación nacional (Resnik, 2012).

El IB tiene como meta “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Organización del Bachillerato Internacional, 2021) que vislumbra una cosmovisión internacionalista de la educación y que está relacionada con la forma de comprender la ideología de la EI descrita por Tate (2013) la cual busca “el fomento del entendimiento internacional/mentalidad internacional y/o conciencia global” (p. 254). Sin estas bases, es imposible que las instituciones terciarias y universitarias transmitan el tipo de enseñanza que forman al ciudadano del mundo si no cuentan con estructuras dedicadas a la educación humanística (Nussbaum, 2010).

En esta línea de pensamiento, Boix-Mansilla y Wilson (2020) proponen una competencia global a largo plazo (*Long-term nurturing of global competence*) que cultive el crecimiento cognitivo y moral, el cual vaya más allá de las interacciones escolares y se extienda a la etapa universitaria. Lo cognitivo implica el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje de una lengua extranjera, reconocer las complejidades de las principales religiones y comprender teorías filosóficas de la justicia que le sirvan de base para debatir sobre los principales problemas del mundo y solucionarlos de forma cooperativa. Lo moral, se rige por el imperativo de construir sociedades armoniosas en sintonía con el cuidado hacia el otro y en miras de un desarrollo más sostenible (Boix-Mansilla & Wilson, 2020; Nussbaum, 2019). La competencia global a largo plazo cultiva las capacidades (1) del deseo y la dedicación por comprender el mundo; (2) de la comprensión de los puntos de vista de los otros para relacionarse con los demás de manera armoniosa; (3) de la comunicación e interacción a través de las diferencias de manera consciente y; (4) de la toma de acción mediante una conducta ética para ayudar a fomentar sociedades armoniosas.

Voces que cuestionan la visión internacionalista argumentan que lo sustancial no es ocuparnos en ser ciudadanos del mundo, -porque el hecho de que no exista un gobierno mundial al que se le deba lealtad hace que el concepto de ciudadano del mundo sea inconsistente-, sino comprender que somos parte de un mundo

desigual y que ser global, y defender nuestros intereses como forma de combinar dos posturas: cosmopolita y patriótica (Wallerstein, 2013). En síntesis, la mirada internacionalista es un enfoque integral de la educación que prepara intencionalmente al alumnado para ser participantes activos y comprometidos en un mundo interconectado e intercultural (Peters, 2020).

2.3. El centro educativo como fomento de la EI, en uno o varios enfoques: globalista e internacionalista

La EI puede ser interpretada por los colegios desde las perspectivas globalista e internacionalista que perfila la identidad pedagógica en sus propuestas educativas junto con las historias de vida, expectativas y preconcepciones que trae consigo el alumnado al aula (Allan, 2015). Esta convergencia de valores crea un espacio único para el desarrollo de la identidad del alumnado (Fitzsimons, 2019) el cual, pone de manifiesto el sentido de la EI implementado en las escuelas. Lo anterior puede ser ejemplificado con el hecho de que un colegio internacional puede plantear una propuesta educativa basada en la EI desde una perspectiva internacionalista, pero sin llegar a cumplir dicho cometido; mientras que la EI puede ser experimentada por el alumnado que estudia en una escuela que no especifica su carácter internacional (Hayden & Thompson, 2013) poniendo en evidencia la proliferación de colegios que se catalogan como internacionales que da lugar a una narrativa cínica y poniendo en duda la legitimidad de centro educativo (Bunnell, 2019).

3. Objetivo

Este conjunto de características mencionadas nos invita a preguntarnos sobre:

1. ¿cómo los centros educativos de la comunidad autónoma de Cataluña entienden la EI desde su visión educativa como institución?
2. ¿qué perspectiva siguen estos colegios desde los modelos de la EI con enfoque globalista e internacionalista?
3. ¿qué tipologías de colegio han implementado en España y de manera específica en la comunidad autónoma de Cataluña el PD?
4. ¿cómo se refleja el concepto de EI desde una mirada de enfoque globalista e internacionalista en las propuestas educativas de los colegios que ofrecen el PD del IB en la comunidad autónoma de Cataluña?

Con el fin de responder a estas preguntas, se plantea el siguiente objetivo general: Describir los enfoques globalista e internacionalista de la EI de los colegios de la comunidad autónoma de Cataluña que ofrecen el PD del IB como antesala a la educación superior; y los siguientes objetivos específicos: (1) Detallar la tipología de colegios con implementación del PD del IB, (2) Analizar la mirada, a partir la concepción de la EI respecto al enfoque globalista e internacionalista, de los colegios participantes.

4. Método

4.1. Diseño

Se trata de una investigación de carácter descriptivo con metodología cualitativa que se apoya en el análisis documental como estrategia metodológica de obtención de la información para llevar a cabo el análisis de contenido. Los documentos proponen un enfoque metodológico analítico, sostenible y sistemática ya que tienen la capacidad de reflejar las percepciones, interacciones, instituciones, políticas de una sociedad (Rapley & Rees, 2018).

4.2. Contexto y participantes

Como contexto se tuvo en cuenta las páginas web de los centros educativos de la comunidad autónoma de Cataluña sostenidos con fondos públicos EPu, privados EPr y EPr.C concertados con oferta del PD del IB, en el curso académico 2020-2021 y la página web de la OBI (noviembre de 2021).

Documentos extraídos de las páginas web de los colegios que cumplían con los criterios de inclusión y los documentos página web oficial de la OBI respecto al contenido relativo a la misión y la visión del centro educativo y al enfoque globalista e internacionalista en ambos contextos.

4.3. Criterios de inclusión

Para ser elegible como colegio se tienen que dar las dos condiciones:

- Ser un centro educativo que oferta el PD, ya sea financiado con fondos públicos EPu como financiado con fondos privados EPr y EPr.C – criterio por tipo de colegio.
- Disponer de una página web que permita analizar la visión y misión o proyecto educativo en base a los enfoques: globalista e internacionalista, de la EI – criterio por disponibilidad de análisis del tipo de enfoque.

4.4. Instrumentos

Se consideraron como instrumentos los apartados de las páginas web participantes, disponibles en abierto y que no requerían un permiso previo para su uso y posterior análisis.

4.5. Procedimiento

Con el fin de responder a las preguntas inicialmente propuestas y de manera específica: ¿cómo se refleja el concepto de EI desde una mirada de los enfoques globalista e internacionalista en las propuestas educativas de los colegios que ofrecen el PD del IB en la comunidad autónoma de Cataluña? Se seleccionaron entre los meses de mayo 2020 y noviembre 2021 los centros educativos desde los criterios de inclusión establecidos. Se seleccionaron (posteriormente) las instituciones que ofrecían el PD en la base de datos de la OBI con el fin de clasificarlos a partir de diversos criterios: antigüedad de implementación del PD, si se daba o no co-educación, ubicación geográfica y tipo de institución (sostenidas con fondos públicos y privados).

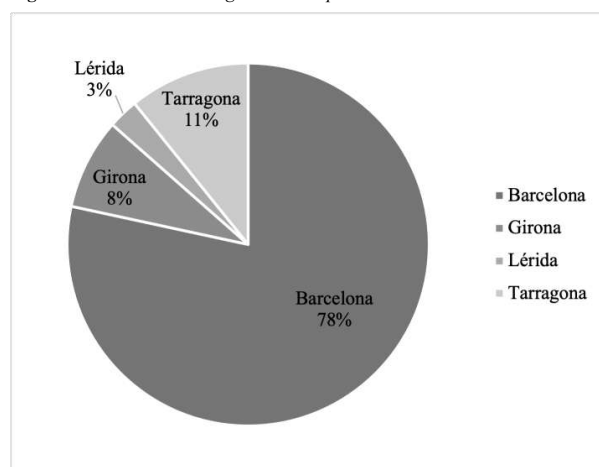
Se llevó a cabo un análisis documental de la información disponible respecto a misión y visión que se desprendía de las páginas web de los colegios participantes de Cataluña (España) que ofrecen dicho programa, así como la página web oficial de la OBI (Organización del Bachillerato Internacional, 2021). De cada página web participante se visitaron las secciones donde aparecía la información relativa a la misión y visión (propuesta educativa o ethos) con el fin de extraer sus propuestas y llevar a cabo su posterior análisis de contenido y consecuente desarrollo de un sistema de categorías relativo a los enfoques globalista e internacionalista. El proceso de codificación se llevó a cabo de forma colaborativa por consenso (Arana et al., 2016). Debido a que la mayoría de las páginas web analizadas estaban disponibles en lengua castellana o catalana se decidió mantener y traducir todos los datos al castellano para garantizar un sistema de categorización confiable (Saldaña, 2021).

5. Resultados

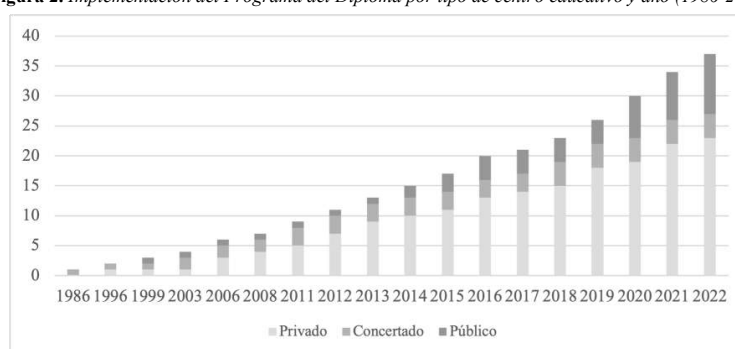
5.1. Tipología de los colegios

Se inicia la presentación de los resultados descriptivos con el análisis tipográfico de los colegios. Los datos fueron extraídos de la página web oficial de la OBI a 2023. El PD es impartido en 37 centros educativos en Cataluña de los 173 en España. Este dato representa el 21,4 % de colegios en el país. De los 37 centros educativos, se identificaron 10 colegios sostenidos con fondos públicos (27%), 27 colegios son sostenidos con fondos privados (73%) de los cuales 4 de los privados son concertados (11%). La presencia del PD se extiende en las 4 provincias de la comunidad autónoma de Cataluña (véase la Figura 1.). La provincia de Barcelona (78%) en la actualidad es el territorio más poblado de Cataluña, agrupando la mayoría de los centros educativos. Dicha provincia cuenta con 29 colegios: de tipo privado (20), de tipo concertado (3) y de tipo público (6). La provincia de Tarragona (11%) agrupa 4 centros: de tipo privado (2) y de tipo público (2). La provincia de Girona (8%) reúne 3 centros: de tipo privado (1) de tipo público (1) y de tipo concertado (1). Finalmente, la provincia de Lérida (3%) cuenta con 1 centro: de tipo público.

La llegada de la OBI a Cataluña se originó en 1986 con la implementación del PD (véase la Figura 2.) en un EPr.C, el primer EPr en 1996 y el primer EPu en 1999 todos ellos ubicados en la provincia de Girona. Los inicios del PD en Cataluña durante las dos primeras décadas (1980-2000) se dieron de forma paulatina. A partir del 2008, la curva de crecimiento ha sido significativa para los EPu, a pesar de que hay una brecha de 15 años (1999-2014) desde la implementación del PD en un centro a otro. La ascendencia de la curva se ha dado de manera gradual en la última década con la incorporación de 7 colegios. A diferencia de los EPr y EPr.C que se ha dado a partir del 2010, donde la curva asciende de forma progresiva, la mayoría de los colegios son de carácter co-educacional, a excepción de 2 de los centros, ambos EPr.C que ofrecen una educación separada por sexos (un centro solo para niñas y otro para niños).

Figura 1. Presencia del Programa del Diploma en las Provincias de Cataluña

Nota. Elaboración propia.

Figura 2. Implementación del Programa del Diploma por tipo de centro educativo y año (1986-2022)

Nota. Elaboración propia.

5.2. Concepción del PD - enfoques globalista e internacionalista

Desde un punto de vista del análisis cualitativo, en relación con los enfoques globalista e internacionalista de la EI, se analizaron la misión y visión de 27 centros educativos disponibles y extraídos de las páginas web que cumplían con el criterio de inclusión de oferta del PD en el curso académico 2020-2021. El análisis de contenido arrojó un sistema de categorías para cada enfoque -globalista (véase la Tabla 2.) e -internacionalista (véase la Tabla 3.) con diversos ejes, dimensiones, categorías, subcategorías y temáticas de la subcategoría desarrollado de manera inductiva pero construido teniendo presente el marco teórico de base.

Con relación al *enfoque globalista* (véase la Tabla 2.), los resultados mostraron que los centros educativos entienden el éxito del alumnado (Yo éxito) a partir de tres dimensiones: (1) excelencia académica (2) excelencia personal y (3) excelencia profesional como los conceptos relacionados con la educación internacional.

La excelencia académica conduce a la preparación de un alumnado desde las habilidades académicas y se enfoca fundamentalmente en relación con la calidad de la preparación, se encamina a un alumnado competente para la etapa de la educación superior, con una visión de aprendizaje continuado e intelectualmente indagador, integral, hacia el conocimiento y que muestra placer por aprender.

La excelencia personal visualiza, desde las habilidades personales que llevan al alumnado a estar en búsqueda de su autoconfianza y su autorrealización y alcance su autonomía respecto a su económica, autogestión y su alcance personal, así como iniciativa enmarcada por una ética fundamentada en el rigor, la disciplina, la

exigencia, la excelencia física y la responsabilidad. Se reconoce como individuo con espíritu crítico, con seguridad y constancia, participativo, inquisitivo, con iniciativa y, que sabe adaptarse a los cambios mediante la regulación como estrategia para solucionar conflictos y manejar sus emociones. Se apoya en la solidaridad y en la personalización, como valor clave para lograr el éxito propio y común.

La excelencia profesional abarca dos elementos: (1) las habilidades profesionales, que contribuyen a la formación de un profesional competente y de manera específica con competencia digital, creativo hacia la resolución de problemas, con iniciativa, que se esfuerza, intelectual, responsable y que trabaja en equipo; y, (2) la visualización del trabajador global con valores que necesita el futuro profesional para lograr sus metas y navegar con éxito en el mundo laboral tales como el compromiso, la innovación y la superación, que busca alcanzar la satisfacción y logro futuro en la sociedad y que se comunica de manera eficaz, estando informado y ayudado por el conocimiento de más de una lengua extranjera.

Algunos ejemplos relativos al Yo éxito, correspondientes a la excelencia académica, personal y profesional son presentados a continuación:

- Excelencia académica
 - “Prepara a su alumnado para acceder a los estudios superiores...” (YEXT_EAc_HabAc_calidad_es; Colegio 20 público, Girona).
 - “Esta misión implica desarrollar... un método intelectual...” (YEXT_EAc_HabAc_intelectual_co; Colegio 25 privado, Barcelona).
 - “Proceso de aprendizaje a lo largo de la vida...” (YEXT_EAc_HabAc_aprendizaje_cont; Colegio 29 Privado, Barcelona).
- Excelencia personal
 - “Maximizar su potencial... emocional individual” (YEXT_EPr_HabPr_regulacion_emo; Colegio 6 privado, Barcelona).
 - “La cultura del esfuerzo...” (YEXT_EPr_HabPr_esfuerzo; Colegio 10 concertado, Barcelona).
- Excelencia profesional
 - “Una educación que creemos que debe estar basada en ... el impulso de los idiomas...” (YEXT_EPr_TrabGlob_comunicacion_leng; Colegio 16 público, Lérida).
 - “Capaces de insertarse en el mundo laboral...” (YEXT_EPr_TrabGlob_sociedad_logrofut; Colegio 21 público, Barcelona).

En cuanto al enfoque internacionalista (véase la Tabla 3.) los resultados mostraron que los centros educativos visualizan la mentalidad del alumnado (Yo mentalidad) a partir de tres dimensiones: (1) yo internacional (2) yo en el mundo (3) yo en comunidad, como los valores principales asociados a la educación internacional.

El *yo internacional* representa la preparación académica del alumnado desde la filosofía de la educación internacional del PD en relación con la formación en el humanismo, el fomento del desarrollo académico y desde la competencia global a largo plazo que lo equipara para perfilarse como ciudadano del mundo capaz de comunicarse de manera consciente y respetando los puntos de vista del otro mediante diálogo.

Desde otra perspectiva, el *yo en el mundo* es la dimensión que describe las características que forman el carácter del alumnado internacionalista en dos sentidos: (1) veintitrés aspectos relativos al carácter mostrado frente a una situación, unos más relacionados con la ética, tales como el individuo con respecto, honestidad, honradez, integridad y tolerancia; otros orientados al humanismo tales como el alumnado con compasión, empatía, esperanza, confianza; otros relacionados con la creatividad tales como, el estudiantado con abreacción, imaginación, perspicacia, curiosidad, en particular por las lenguas, visión internacional, actitud frente al diálogo y finalmente otros más relacionados con la salud emocional y el desarrollo personal tales como, el ser con crecimiento, cuidado salud emocional en conjunto con bienestar propio y del otro, felicidad, motivación, positividad y vínculo y; (2) siete aspectos relativos al carácter como forma interna y directa, tales como el ser activo, indagador, independiente, integral arriesgado, reflexivo único. En definitiva, un yo en el mundo que forma el carácter del alumnado internacionalista con una mentalidad con base en unos valores duraderos que dan un sentido de la vida en el mundo.

El *yo en comunidad* agrupa dos conjuntos de categorías: (1) los valores democráticos, que guían al alumnado para vivir en colectividad y que comprende la importancia de la cooperación, la convivencia, el diálogo, que celebra la diversidad e inclusión rigiéndose por una ética con sentido de justicia y moral; y, (2) los valores sociales dibujan al individuo que practica la ciudadanía, el civismo y la sostenibilidad, y que está comprometido con la mejora de la sociedad y mediante la participación, la colaboración y al servicio del otro mediante el voluntariado; un ciudadano que tiene como valor social la cultura y la familia.

Algunos ejemplos relativos al Yo mentalidad, correspondientes al yo Internacional, yo en el mundo y yo en comunidad son presentados a continuación:

- Yo internacional
“Se esfuerza por ofrecer a sus alumnos una sólida formación humana...” (YMENT_I_Edu_humanismo Colegio 5, privado Girona).
- Yo en el mundo
“Forjamos una visión internacional de la vida...” (YMENT_M_Carac_visionI; Colegio 13, Privado, Barcelona).
“La razón de ser de nuestro colegio es educar... desde una perspectiva humanista-cristiana” (YMENT_M_Carac_religiosidad; colegio 23, privado Tarragona).
“Cuidadosos con naturaleza y el medio ambiente...” (YMENT_M_Carac_cuidado; Colegio 14, privado Barcelona).
“Valores: resiliencia...” (YMENT_M_Carac_saludemocional_biepro; Colegio 3, Privado, Barcelona).
- Yo en comunidad
“De la conducta ética: con uno mismo y con los demás” (YMENT_C_ValDem_etica; Colegio 28 Privado, Barcelona).
“Promover los valores de... el compromiso social...” (YMENT_C_ValSoc_compromiso; Colegio 11 privado, Tarragona).
“Buenos ciudadanos...” (YMENT_C_ValSoc_ciudadania, Colegio 8, Concertado Barcelona).

Tabla 2. Sistema de categorías del enfoque globalista

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo éxito	Excelencia académica	Habilidades académicas	preparación calidad	competentes
			aprendizaje	educación superior
			intelectual	continuo
			ética	placer conocimiento
	Excelencia personal	Habilidades personales	inclusión personalización	
			constancia	
			responsabilidad	
			seguridad	
			rigor	
			solidaridad	
			participativo	
			inquisitivo	
			exigencia	
			regulación	conflicto
			iniciativa	emocional
			disciplina	
			adaptación	
			autoconfianza	
			autorrealización	
			autoestima	
			autonomía	alcanzar personal
			espíritu crítico	autogestión
			excelencia física	económica
Excelencia profesional	Habilidades profesionales		competente	
			creativo resolución conflictos	
			iniciativa	
			esfuerzo	
			intelectual	
			responsabilidad	
	Trabajador global		digital	
			trabajo en equipo	
			compromiso	
			innovación	
Excelencia profesional	Trabajador global		superación	
			sociedad	satisfacción
				logro futuro
			comunicación	lenguas
				información
				eficacia

Tabla 3. Sistema de categorías del enfoque internacionalista

Eje	Dimensión	Categoría	Subcategoría	Temática de la subcategoría
Yo Mentalidad	En internacional	Competencia global a largo plazo	humanismo	
			desarrollo académico	
			comunicación diálogo	
			ciudadano del mundo	
			con abreacción	diálogo
			con actitud activo	
			con visión internacional	
			con creatividad	
			con confianza	
			con compromiso	
	En el mundo	Carácter	con crecimiento	
			con cuidado	
			con curiosidad	lenguas
			con desarrollo personal	
			con empatía	
			equilibrado	
			con esperanza	
			con espiritualidad	
			con honestidad	
			con honradez	
	En comunidad	Valores democráticos	con religiosidad	
			reflexivo	
			con imaginación	
			indagador	
			independiente	
			integral	arriesgado
			con integridad	
			con respeto	
				felicidad
				vínculo
	En comunidad	Valores sociales	con salud mental	motivación
				bienestar del otro
				bienestar propio
				positividad
			con tolerancia	
			único	
			con perspicacia	
			con intimidad	
			comunidad	
	En comunidad	Valores democráticos	convivencia	
			cooperación	
			diálogo	
			diversidad	inclusión
			ética	
			justicia	
			moral	
			ciudadanía	
			civismo	
			colaboración	
	En comunidad	Valores sociales	compromiso	
			cultura	
			familia	
			habilidades sociales	
			sociedad	servicio
			solidaridad	
			sostenibilidad	
			voluntariado	
			participación	

6. Discusión y conclusión

Dicha investigación buscó describir los enfoques globalista e internacionalista de la EI de los colegios de la comunidad autónoma de Cataluña que ofrecen el PD del IB como antesala a la educación superior. Se llevó a cabo un análisis pormenorizado respecto a dos elementos: (1) la tipología, (2) enfoque globalista e internacionalista.

Tipología. La popularidad del PD se intensifica en particular en la última década coincidiendo el cambio de la política de acceso a la universidad para estudiantes graduados con dicho diploma (Ministerio de Educación, 2010) que podría explicar el crecimiento del programa en particular en colegios de tipo concertado y público cuando anteriormente predominaba en los de tipo privado.

Se identifica el PD como un plan de estudios parcialmente accesible, ya que, aunque los colegios de tipo público se encuentran en las 4 provincias de la comunidad autónoma de Cataluña, hecho que garantiza que los futuros bachilleres puedan optar por una alternativa académica diferente al programa de bachillerato nacional, la mayoría de los centros son privados. Por otro lado, es una formación que se ofrece de forma no equitativa en las diferentes provincias de Cataluña, dado que la mayoría de estos colegios se encuentran en la ciudad de Barcelona, que al igual que en Madrid se ubican en zonas de alto capital socioeconómico (Currant et al., 2022). Este hecho tiene que alertarnos sobre el verdadero sentido de la educación inclusiva y si será que está pasando con el PD lo que Peters (2020) nos transmite cuando dijo que la “visión de la educación basada en los derechos como un bien público ha dado paso a un nuevo instrumentalismo de mercado con énfasis en el desarrollo del capital humano y las estrategias de privatización a expensas de las políticas de inclusión” (p. 1240). Será que los centros educativos de tipo público apuntan a una educación de excelencia regulada por las administraciones educativas locales con la finalidad de atraer a familias de clase media y estudiantes de alto rendimiento, mientras que, los de tipo privado se caracterizan por responder a un modelo impulsado por la competición en el mercado educativo que no es exclusivo de élites sociales (Resnik, 2016, 2020).

Enfoque globalista e internacionalista. Se concluye que la dinámica relación entre los términos implicados del globalista e internacionalista reflejan en ocasiones una fina línea de separación entre estos dos conceptos en las propuestas educativas de los colegios analizados. Knight (2003) por su parte, plantea que la internacionalización está cambiando el mundo de la educación y la globalización está cambiando la internacionalización y que según Leek (2022b), no necesariamente se opone a la agenda de la educación nacional. De hecho, para esta misma autora, la EI vista desde el IB tiene el potencial de romper resistencias locales que posibilitan reformular el significado de la EI en respuesta al lugar donde se implementa dicho programa.

Por un lado, se denota que desde el enfoque globalista los centros educativos que fomentan los valores descritos por el enfoque globalista se centran en potenciar los talentos individuales del alumnado con la finalidad de lograr el éxito personal, profesional y académico desde la excelencia, que, en síntesis, consiste en preparar al alumnado para que se diferencie de los demás para competir en el mercado laboral o con un perfil académico alto para ingresar a las universidades (Resnik, 2020).

Por otro lado, desde la mirada del enfoque internacionalista, el análisis documental revela que los centros educativos capturan elementos de corte internacionalista, instaurando, en sus propuestas educativas, una idiosincrasia pedagógica que perfila a un alumnado comprometido con la sociedad (Alonso & Garrido, 2018) y que a su vez, va más allá de la filosofía directa del IB, reflejando también una identidad institucional para diferenciarse del resto de colegios, y en función de las políticas educativas locales. Esta perspectiva pide indagar si los valores del internacionalismo cultivados durante el bachillerato bajo el paraguas del IB tendrán una incidencia en otras etapas de la vida, y más preocupante aún, si esta corriente refuerza la idea de que solo aquellos en posición privilegiada pueden pensar en la mejora del mundo (Hayden et al., 2020).

La construcción del sentido de la EI estará influenciada por el contexto cultural, social, económico y político del lugar de su implementación (Castro et al., 2015) que en el caso de Cataluña queda reflejado en aspectos relativos a la formación de ‘Yo’ donde prevalece las habilidades para alcanzar el éxito y la excelencia, y fomentar el desarrollo del carácter con mentalidad internacional alineándose todo lo anterior con los objetivos que propone el PD.

7. Referencias bibliográficas

- Alonso, T., & Garrido, R. (2018). El estudiante IB en España. *Journal of Supranational Policies of Education*, (7), 55-82. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2018.7>
- Allan, M. (2015). Voices from Abroad: A Contextual Approach to Educational Research and Cultural Diversity. En M. Hayden, J. Levy, & J. Thompson (Eds.), *The SAGE handbook of research in international education* (2nd ed., pp. 143-157). SAGE Publications Ltd.
- Arana, J., Lapresa, D., Anguera, M. T., & Garzón, B. (2016). Ad hoc procedure for optimising agreement between observational records. *Anales de Psicología*, 32(2), 589. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.213551>

- Boix-Mansilla, V., & Wilson, D. (2020). What is Global Competence, and What Might it Look Like in Chinese Schools? *Journal of Research in International Education*, 19(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1475240920914089>
- Bunnell, T. (2019). Developing and institutionalising the 'Internationally-Minded School': The role of the 'Numerous Fs'. *Journal of Research in International Education*, 18(2), 186-198. <https://doi.org/10.1177/1475240919865792>
- Cambridge, J. (2012). International education research and the sociology of knowledge. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 230-244. <https://doi.org/10.1177/1475240912461988>
- Cambridge, J. (2010). The International Baccalaureate Diploma Programme and the construction of pedagogic identity: A preliminary study. *Journal of Research in International Education*, 9(3), 199-213. <https://doi.org/10.1177/1475240910383544>
- Cambridge, J., & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175. <https://doi.org/10.1080/0305792042000213994>
- Castro, P., Lundgren, U., & Woodin, J. (2015). International Mindedness through the looking glass: Reflections on a concept. *Journal of Research in International Education*, 14(3), 187-197. <https://doi.org/10.1177/1475240915614202>
- Caruso, M., & Tenorth, H., E. (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Gránica.
- Curran, M., Rujas, J., & Castejón, A. (2022). El Bachillerato Internacional en Madrid: La expansión silenciosa de la internacionalización. *Education Policy Analysis Archives*, 30(145). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7179>
- Departament d'Educació. (10 de agosto de 2021). *Tipus de centres*. <https://cutt.ly/fgjzCQz>
- Eurydice. (13 de febrero de 2023). *Educación Secundaria y Postsecundaria no Superior*. <https://bit.ly/3wF9Cgb>
- Fundéu BBVA. (5 de marzo de 2015). *Expatriado y emigrante, matices de sentido*. <https://cutt.ly/NgizMQX>
- Hacking, E. B., Blackmore, C., Bullock, K., Bunnell, T., Donnelly, M., & Martin, S. (2018). International Mindedness in Practice: The Evidence from International Baccalaureate Schools. *Journal of Research in International Education*, 17(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1475240918764722>
- Hayden, M., McIntosh, S., Sandoval-Hernández, A., & Thompson, J. (2020). Global citizenship: changing student perceptions through an international curriculum. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 589-602. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816158>
- Hayden, M. & Thompson, J. (2013). International Schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. En R. Pearce (Ed.), *International education and schools: Moving beyond the first 40 years* (pp. 3-24). Bloomsbury Academic.
- Hill, I. (2012). Evolution of education for international mindedness. *Journal of Research in International Education*, 11(3), 245-261. <https://doi.org/10.1177/1475240912461990>
- Fitzsimons, S. (2019). Students' (Inter)National Identities within International Schools: a Qualitative Study. *Journal of Research in International Education*, 18(3), 274-291. <https://doi.org/10.1177/1475240919889823>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education* 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2003). Updating the definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33(6), 2-3. <https://cutt.ly/bgjxrO7>
- Leek, J. (2022a). From educational experiment to an alternative to the national programme. International Baccalaureate Programmes in Poland – policy and practice perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(3), 475-491. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777842>
- Leek, J. (2022b). International Baccalaureate schools as islands of educational resistance. A case study of Poland. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2089976>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Metli, A., & Lane, J. F. (2020). International Mindedness: A Revised Conceptual Framework. *Journal of Research in International Education*, 19(3), 202-219. <https://doi.org/10.1177/1475240920976229>
- Ministerio de Educación. (2010). *Boletín Oficial del Estado*. <https://bit.ly/321idY6>
- Navarro-Cendejas, J. (2020). ¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media superior: diferencias entre programas generales y tecnológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 153-178.
- Nussbaum, M. (2019). *The cosmopolitan tradition: a noble but flawed ideal*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Paidós Estado y Sociedad.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Organización del Bachillerato Internacional. (2 de febrero de 2023a). *España*. <https://bit.ly/3JwoDBY>
- Organización del Bachillerato Internacional. (11 de abril de 2023b). *El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB*. <https://bit.ly/3kWv9rv>
- Organización del Bachillerato Internacional. (4 de febrero de 2022). *Vía de acceso a la universidad y al mundo laboral*. <https://cutt.ly/3giz3kh>
- Organización del Bachillerato Internacional. (21 septiembre de 2021). *Nuestros Principios*. <https://cutt.ly/Igiz218>
- Organización del Bachillerato Internacional. (2019). ¿Qué es la educación del IB? <https://bit.ly/3Oqv0ZL>

- Perna, L. W., May, H., Yee, A., Ransom, T., Rodriguez, A., & Fester, R. (2015). Unequal Access to Rigorous High School Curricula: An Exploration of the Opportunity to Benefit from the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP). *Educational Policy*, 29(2), 402-425. <https://doi.org/10.1177/0895904813492383>
- Peters, M. A. (2020). The crisis of international education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1233-1242. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1663410>
- Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2009). *Third Culture Kids: Growing up among worlds*. Nicholas Brealey Publishing.
- Portnoi, L. M. (2016). *Policy Borrowing and Reform in Education*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-53024-0>
- Rapley, T., & Rees, G. (2018). Collecting Documents as Data. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 378-391). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526416070>
- Resnik, J. (2020). All against all competition: the incorporation of the International Baccalaureate in public high schools in Canada. *Journal of Education Policy*, 35(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562105>
- Resnik, J. (2019). Struggling for recognition: access to higher education through the International Baccalaureate. *Critical Studies in Education*, 60(3), 340-357. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1263222>
- Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 14(2), 298-325. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1051951>
- Resnik, J. (2012). The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269. <https://doi.org/10.1086/661770>
- Resnik, J. (2008). The construction of the global worker through international education. En J. Resnik (Ed.) *The Production of Educational Knowledge in the Global Era* (pp. 147-167). Brill.
- Rizvi, F., Acquaro, D., Quay, J., Sallis, R., Savage, G., & Sobhani, N. (2014). *Profile, IB Learner A Comparative Study of Implementation, Adaptation and Outcomes in India, Australia and Hong Kong*. International Baccalaureate Organization.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En M. Caruso, & H.-E. Tenorth (Eds.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica* (pp. 41-105). Gránica.
- Tate, N. (2013). International education in a post-Enlightenment world. *Educational Review*, 65(3), 253-266. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.785938>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia. (28 de febrero de 2017). *Reglamento UNED Para La Acreditación De Estudiantes Procedentes De Sistemas Educativos Internacionales Para El Acceso Y Admisión A La Universidad Española*. <https://bit.ly/3K3YNFu>
- Vera, J. (2009). El Bachillerato Internacional en España. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (11), 10.
- Wallerstein, I. (2013). Ni patriotismo ni cosmopolitismo. En M. Nussbaum (Ed.), *Los límites del patriotismo: Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial* (pp. 179-182). Paidós Estado y Sociedad.
- Yemini, M., Bar-Nissan, H., & Shavit, Y. (2014). Cosmopolitanism versus Nationalism in Israeli Education. *Comparative Education Review*, 58(4), 708-728. <https://doi.org/10.1086/677305>

7.1.2 Anexo 2 Certificado IRB de la Comisión Bioética de la UB



Oficina de Gestió de la Recerca
Pavelló Rosa (recinte Maternitat) primer pis
Travessera de les Corts, 131-159 93-4035398
08028 Barcelona

COMISSIÓ DE BIOÈTICA

En Albert Royes i Qui, Secretari de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona

CERTIFICA

Que analitzada la sol·licitud presentada per la Sra. Carolina Jimenez Bohorquez, doctoranda en el departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat d'Educació i referent a la Tesi intitulada "La construcción de la mentalidad internacional en bachilleres: comparación de programas en el contexto catalán", dirigida per la Dra. Veronica Violant Holz, aquesta Comissió, per acord de data 14 de novembre de 2019, va aprovar informar favorablement des del punt de vista bioètic, la realització de l'esmentada tesi.

I perquè en quedi constància a tots els efectes, signa aquest document, amb el vist i plau del President de la Comissió, a Barcelona, 14 de novembre de 2019.



Universitat de Barcelona
Comissió de Bioètica

Vist i Plau
El president de la Comissió de
Bioètica de la Universitat de
Barcelona



Oficina de Gestió de la Recerca

Institutional Review Board (IRB00003099)

7.1.3 Anexo 3 Compromiso Ético de la Doctoranda y Directora de la Tesis Doctoral



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Departament
Didàctica i Organització Educativa
Facultat d'Educació

Pg. Vall d'Hebron, 171
Edifici Llevant
08035 Barcelona

Tel. +34 934 035 004
Fax +34 934 035 014
dp.didactica.organitzacio@ub.edu
www.ub.edu

Compromiso Ético

Siguiendo el reglamento establecido por la Comisión Bioética de la Universidad de Barcelona sobre las implicaciones éticas y las interacciones con seres humanos e intervenciones sociales en nuestro proyecto de investigación titulado *"La construcción de la mentalidad internacional en bachilleres: comparación de programas en el contexto catalán"*

La doctoranda investigadora Carolina Jiménez Bohorquez (con [REDACTED]) y la directora de tesis doctoral Dra. Veronica Violant Holz (con [REDACTED]) se comprometen a:

- Que la confidencialidad de los datos personales que se puedan obtener en el proyecto será escrupulosamente respetada, tanto por lo que se refiere al uso académico como a la difusión pública de los mismos. Si se considera que algún resultado del proyecto puede afectar o puede ser de interés para las personas o colectivos participantes será comunicado.
- No utilizar los datos personales obtenidos en el proyecto para otros estudios de diferente temática. En este último supuesto, los investigadores deben solicitar antes el correspondiente informe favorable de la Comisión.
- Que tendremos en cuenta los Comunicados de la Comisión sobre la participación de estudiantes en proyectos de investigación (*sólo en los casos que así proceda*), sobre posibles problemas éticos en las publicaciones científicas y sobre las hojas de información a los voluntarios participantes. Estos Comunicados se pueden encontrar en la web de la Comisión: <http://www.ub.edu/comissiobioetica/es/comunicats>

Carolina Jimenez Bohorquez
Doctoranda investigadora
Departamento de didáctica y organización educativa
Universidad de Barcelona

Firma y Fecha: 16 de octubre de 2019

Dra. Veronica Violant Holz
Directora de la tesis de doctorado
Departamento de Didáctica y Organización educativa
Profesora titular de la Facultad de Educación
Universidad de Barcelona

Firma y Fecha: 16 de octubre de 2019

7.1.4 Anexo 4 Carta informativa dirigida al Alumnado, Familiares y/o Tutores Legales

IRB00003099



Carta Informativa dirigida al alumnado y familiares y/o tutores legales

Mi nombre es Carolina Jimenez Bohorquez, estudiante de doctorado y mi proyecto de investigación se titula: *La construcción de la mentalidad internacional en bachilleres: comparación de programas en el contexto catalán*. Mi tesis doctoral es dirigida por la Dra. Verónica Violant del programa de doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

El proyecto de investigación se plantea como objetivo analizar cómo influye el modelo del Programa Diploma del Bachillerato Internacional y del Bachillerato del Sistema Nacional en la construcción de la mentalidad internacional en los estudiantes matriculados en dichos programas. Se trata una investigación con *Mixed Methods* con orientación cualitativa, donde se desarrollan las fases propias de una tesis doctoral. Para la realización del marco empírico, se solicita de tu colaboración en la etapa de la recogida de datos que aportaran la información necesaria para profundizar en el concepto nuclear del proyecto. Esta etapa, se llevará a cabo mediante el diseño metodológico Exploratorio Secuencial que se divide en dos fases:

- 1. Fase Cualitativa: Recogería datos cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas online via TEAMS sobre tus proyecciones profesionales, tus experiencias escolares. También observaciones en el aula de clase, donde el foco podría ser, por ejemplo, las interacciones con tus profesores. Y el análisis documental de libros de texto o trabajos escritos por ti. Una vez obtenidos estos datos serán analizados y sus resultados se emplearán en la segunda fase.
- 2. Fase cuantitativa, aquí diseñaré un cuestionario online sobre un tema en particular o emergente a partir de los resultados de la primera fase, con el fin de profundizar en el mismo. Emplearé la plataforma UBforms desarrollado por la Universidad de Barcelona para recoger la información.

Tu participación es de carácter voluntario, por lo que está en su derecho de retirarse de la investigación cuando quieras y sin tener que dar explicaciones, sin que ello perjudique tus compromisos académicos. Ten en cuenta que no se prevé dar un incentivo o compensación económica o de ningún tipo por tu participación.

En cuanto al uso y procesamiento de tus datos:

- Se utilizarán con el fin de implementar la investigación de tesis doctoral mencionada.
- Se analizarán mediante el programa MAXQDA de análisis de datos cualitativos/cuantitativos de manera que se agruparán en dimensiones, categorías y subcategorías de significado que se transformarán en codificaciones.
- Los datos personales de los participantes pasarán a ser anonimizados, sin que aparezca el nombre o identidad de ninguna persona mediante un sistema de codificación.

Los datos estarán protegidos mediante una clave de acceso de seguridad y con acceso restringido a la doctoranda. En referencia a este archivo de datos, usted podrá ejercer en todo momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición que establece La Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Cualquier inquietud no dudes en contactarme a través de cjimenbo12@alumnes.ub.edu

Un cordial saludo

Carolina Jimenez Bohorquez
e-mail: cjimenbo12@alumnes.ub.edu
móvil: [REDACTED]

7.1.5 Anexo 5 Carta Informativa para el Profesorado

IRB00003099



Información para el Profesorado

Mi nombre es Carolina Jimenez Bohorquez, y mi proyecto de investigación doctoral se titula: *La construcción de la mentalidad internacional en bachilleres: comparación de programas en el contexto catalán*. Mi tesis doctoral es dirigida por la Dra. Verónica Violant del programa de doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

El proyecto de investigación se plantea como objetivo analizar cómo influye el modelo del Programa Diploma del Bachillerato Internacional y del Bachillerato del Sistema Nacional en la construcción de la mentalidad internacional en los estudiantes matriculados en dichos programas. Se trata una investigación con *Mixed Methods* con orientación cualitativa, donde se desarrollan las fases propias de una tesis doctoral. Para la realización del marco empírico, se le solicita la colaboración en la etapa de la recogida de datos que aportarán la información necesaria para profundizar en el concepto nuclear del proyecto. Esta etapa, se llevará a cabo mediante el diseño metodológico Exploratorio Secuencial que se divide en dos fases:

- 1. Fase Cualitativa: Consiste en recoger datos mediante una entrevista semiestructurada que podría ser telemática vía TEAMS o presencial. La entrevista podría ser grupal o individual de un tema en particular. Observaciones no participante e indirecta en el aula de clase presencial o virtual, donde el foco podría ser por ejemplo las interacciones entre el profesorado y el alumnado, y el análisis documental de planeaciones de clase o material educativo. Una vez obtenidos estos datos serán analizados y sus resultados se emplearán en la segunda fase.
- 2. Fase cuantitativa, aquí se desarrolla un instrumento cuantitativo que sería un cuestionario online sobre un tema en particular o emergente a partir de los resultados de la primera fase con el fin de profundizar en el mismo. El cuestionario se pasaría a través de la plataforma UBforms, programa desarrollado por la Universidad de Barcelona.

Su participación es de carácter voluntario, por lo que esta en su derecho a retirarse de la investigación cuando quiera y sin tener que dar explicaciones, sin que ello repercuta en su tarea docente. Tenga en cuenta además que no se prevé dar un incentivo o compensación económica por su participación.

En cuanto al uso y procesamiento de sus datos:

- Se utilizarán con el fin de implementar la investigación de la tesis doctoral mencionada.
- Se analizarán mediante el programa MAXQDA de análisis de datos cualitativos/cuantitativos de manera que se agruparán en dimensiones, categorías y subcategorías de significado que se transformarán en codificaciones y datos estadísticos.
- Los datos personales de los participantes pasarán a ser anonimizados, sin que aparezca el nombre o identidad de ninguna persona mediante un sistema de codificación.

- Los datos estarán protegidos mediante una clave de acceso de seguridad y con acceso restringido a la doctoranda. En referencia a este archivo de datos, usted podrá ejercer en todo momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición que establece La Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Cualquier inquietud no dude en contactarme a través de cjimenbo12@alumnes.ub.edu

Un cordial saludo



Carolina Jimenez Bohorquez
Pasaporte [REDACTED]
e-mail: cjimenbo12@alumnes.ub.edu
móvil: [REDACTED]

7.1.6 Anexo 6 Carta de Compromiso de la Doctoranda con la Institución 3

Lérida, 9 de marzo de 2021

Atención [REDACTED]
Director [REDACTED]

Ref. Compromiso de la doctoranda

Yo, Carolina Jimenez Bohorquez, con pasaporte [REDACTED] de Dinamarca quien llevará a cabo la investigación doctoral titulada: La construcción de la mentalidad internacional en bachilleres: comparación de programas en el contexto catalán. Me comprometo a proteger y a no difundir los datos relacionados con el instituto [REDACTED] que corresponden a los datos personales de los participantes, el tratamiento de documentos del instituto y datos empíricos arrojados por la investigación mediante entrevistas, observaciones, cuestionarios y notas de campo en cualquier formato. Asimismo, me comprometo a la entrega de una copia de los resultados de la investigación una vez se haya culminado la fase de interpretación. Y en caso de que se publicasen artículos científicos fruto de la investigación, me comprometo a compartir una copia de las publicaciones en *Open Access* y el enlace de acceso a los trabajos que no lo sean de dicho formato.

La directora de la tesis, Dra. Veronica Violant Holz del departamento de didáctica y organización educativo de la facultad de Educación de la Universidad de Barcelona es conocedora de esta carta.

Atentamente,



Carolina Jimenez Bohorquez
Doctoranda en educación y sociedad
Facultad de educación
Departamento de didáctica y organización educativa
Universitat de Barcelona

7.1.7 Anexo 7 Consentimiento Informado para el Alumnado

IRB00003099



Carta Informativa dirigida al alumnado y familiares y/o tutores legales

Mi nombre es Carolina Jimenez Bohorquez, estudiante de doctorado y mi proyecto de investigación se titula: *La construcción de la mentalidad internacional en bachilleres: comparación de programas en el contexto catalán*. Mi tesis doctoral es dirigida por la Dra. Verónica Violant del programa de doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

El proyecto de investigación se plantea como objetivo analizar cómo influye el modelo del Programa Diploma del Bachillerato Internacional y del Bachillerato del Sistema Nacional en la construcción de la mentalidad internacional en los estudiantes matriculados en dichos programas. Se trata una investigación con *Mixed Methods* con orientación cualitativa, donde se desarrollan las fases propias de una tesis doctoral. Para la realización del marco empírico, se solicita de tu colaboración en la etapa de la recogida de datos que aportaran la información necesaria para profundizar en el concepto nuclear del proyecto. Esta etapa, se llevará a cabo mediante el diseño metodológico Exploratorio Secuencial que se divide en dos fases:

- 1. Fase Cualitativa: Recogería datos cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas online via TEAMS sobre tus proyecciones profesionales, tus experiencias escolares. También observaciones en el aula de clase, donde el foco podría ser, por ejemplo, las interacciones con tus profesores. Y el análisis documental de libros de texto o trabajos escritos por ti. Una vez obtenidos estos datos serán analizados y sus resultados se emplearán en la segunda fase.
- 2. Fase cuantitativa, aquí diseñaré un cuestionario online sobre un tema en particular o emergente a partir de los resultados de la primera fase, con el fin de profundizar en el mismo. Emplearé la plataforma UBforms desarrollado por la Universidad de Barcelona para recoger la información.

Tu participación es de carácter voluntario, por lo que está en su derecho de retirarse de la investigación cuando quieras y sin tener que dar explicaciones, sin que ello perjudique tus compromisos académicos. Ten en cuenta que no se prevé dar un incentivo o compensación económica o de ningún tipo por tu participación.

En cuanto al uso y procesamiento de tus datos:

- Se utilizarán con el fin de implementar la investigación de tesis doctoral mencionada.
- Se analizarán mediante el programa MAXQDA de análisis de datos cualitativos/cuantitativos de manera que se agruparán en dimensiones, categorías y subcategorías de significado que se transformarán en codificaciones.
- Los datos personales de los participantes pasarán a ser anonimizados, sin que aparezca el nombre o identidad de ninguna persona mediante un sistema de codificación.

Los datos estarán protegidos mediante una clave de acceso de seguridad y con acceso restringido a la doctoranda. En referencia a este archivo de datos, usted podrá ejercer en todo momento los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición que establece La Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Cualquier inquietud no dudes en contactarme a través de cjimenbo12@alumnes.ub.edu

Un cordial saludo

Carolina Jimenez Bohorquez
e-mail: cjimenbo12@alumnes.ub.edu
móvil: [REDACTED]

7.1.8 Anexo 8 Consentimiento Informado para el Profesorado

IRB00003099



Consentimiento Informado para profesorado

Título de la Tesis Doctoral: La construcción de la mentalidad internacional en bachilleres: comparación de programas en el contexto catalán

Doctoranda Investigadora: Carolina Jimenez Bohorquez identificada con el pasaporte [REDACTED] de Dinamarca

Directora de Tesis: Dra. Verónica Violant Holz

Entidad: Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Programa de doctorado Educación y Sociedad.

Colaboración que se solicita: Participar en la etapa de recogida de datos cualitativos y cuantitativos.

Lugar y momento de recogida de datos [REDACTED] Lérida. Curso académico 2020-2021

Finalidad, uso y medidas de protección de los datos: Los datos se utilizarán para comprender la incidencia de los programas educativos en la construcción de la mentalidad internacional en bachilleres, que corresponde a las preguntas de investigación de la tesis doctoral. Los datos tanto cualitativos como cuantitativos serán analizados mediante el programa MAXQDA. Los datos arrojados se agruparán en dimensiones, categorías y subcategorías de significado que se transformarán en codificaciones, razón por la que pasarán a ser anonimizadas sin que aparezca el nombre o identidad de ninguna persona por un sistema de codificación, garantizando así su confidencialidad. Los datos pasarán a formar parte del fichero de datos de titularidad privada como única responsable la doctoranda Carolina Jimenez Bohorquez.

(Hay que marcar con X la respuesta que se considere correcta)

¿Ha leído toda la información que le ha sido facilitada sobre este proyecto? Si ☐ No ☐

¿Ha tenido la oportunidad de preguntar y comentar cuestiones sobre el proyecto? Si ☐ No ☐

¿Ha recibido la suficiente información sobre este proyecto? Si ☐ No ☐

¿Ha recibido respuestas satisfactorias a todas las preguntas por parte de la doctoranda Carolina Jimenez Bohorquez? Si ☐ No ☐

¿Ha entendido que su participación es voluntaria? Si ☐ No ☐

¿Ha entendido que no recibirá ningún tipo de incentivo o compensación por parte de la doctoranda investigadora Carolina Jimenez Bohorquez? Si ☐ No ☐

¿Ha entendido que puede retirarse del estudio cuando quiera y sin tener que dar explicaciones, sin que ello repercuta en su tarea docente? Si ☐ No ☐

¿Ha entendido que tiene los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición a sus datos de carácter personal de acuerdo con lo dispuesto en la establece La Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales? Si ☐ No ☐

Teniendo en cuenta lo anterior, Si ☐ No ☐ doy mi consentimiento para participar en la investigación y para el acceso y utilización de mis datos en las condiciones descritas en la hoja informativa

Firma del profesor(a):

Nombre y apellidos:

Fecha:

7.1.9 Anexo 9 Guion Entrevista al Alumnado Dimensión: Trayectoria del Alumnado

Tabla 87 *Guion Entrevista al Alumnado Dimensión: Trayectoria del Alumnado*

Dimensión	Categoría	Pregunta de Investigación	Pregunta modificada para el Alumnado
Trayectoria del Alumnado	Vivencia del Bachiller	¿Cuáles son las impresiones del alumnado al ingresar a su tipo de bachillerato?	Situó al alumnado en su comienzo del primer año académico y presento la foto del horario de clase de cada Bachillerato ¿qué se te vino a la cabeza cuando viste todo?
		¿Qué expectativas tiene el alumnado de cada modalidad bachillerato?	Y de toda esta nueva rutina, ¿Qué ha sido lo más difícil o fácil de toda la nueva rutina?
	Motivaciones para elegir BN o IB	¿Qué motivos te llevaron a elegir o continuar estudiar el B. en la escuela pública?	Presento la foto de la entrada del instituto y pregunto. Hay más institutos en Lérida ofreciendo el BN y el IB u otros tipos de Bachillerato, y el instituto 3 fue el ganador. ¿Qué tiene el instituto 3 que los otros no?
		Del porqué si y no de la doble titulación	Para BN: ¿Había una posibilidad de doble titulación, Hay una razón por optarla? Para IB. ¿Qué bondades tiene la doble titulación?
	Vivencia del Bachiller	¿Cómo fue el proceso para ingresar a determinada modalidad de Bachillerato?	BN/IB ¿Y qué tal fue el proceso para ingresar al Bachillerato? ¿mucho lío para entrar? para el IB: ¿Cómo preparaste la entrevista?
	Percepción Curricular	¿Cuáles competencias (BN) y habilidades (IB) el alumnado se identifica de su currículo?	Os voy a mostrar unas palabras, ¿cuál de ellas es la que más habéis experimentado durante tu bachillerato? Para BN (Comunicación, gestión y tratamiento de la información, digital, investigación personal e interpersonal y conocimiento e interacción con el mundo) Para IB (habilidades de pensamiento, investigación, comunicación, sociales y autogestión).
		¿Puedes ejemplificar y evidenciar lo anterior?	¿Hay alguna asignatura en especial que fomenta esto? ¿alguna actividad en particular?
		Profundizar en el curriculum ¿En qué difieren los programas del IB y BN?	Ahora vamos a hablar de tu experiencia con tus estudios. ¿cuáles cosas te gustan y no de vuestro bachillerato?
		¿Qué motivos te llevaron a estudiar la línea de bachillerato? ¿por qué elegiste este programa?	¿Por qué elegiste la línea científica/social/Internacional? ¿Vuestra elección tiene que ver con tus planes a futuro?
	Expectativa Profesional	¿Cuál es tu meta universitaria?	Ya han pasado casi 7 meses desde que empezaste el Bachillerato, ¿ya hay planes algo sobre la Universidad o un plan de emprendimiento? O ¿quizá al exterior?
	Expectativa Académica	¿De qué manera el instituto orienta a su alumnado para sus metas profesionales?	¿Y el instituto cómo te echa un cable con todas estas ideas/proyectos/sueños?
			¿Y en qué te gustaría que te ayudara más?
	Percepción de la Visión y Misión del Instituto	¿cuáles valores promueve el instituto basado en su filosofía institucional?	las siguientes palabras, cuáles crees tú describe mejor al instituto. 1) trabajo competencial; 2) impulso de los idiomas; 3) excelencia académica; 4) pensamiento crítico; 5) autonomía personal; 6) mentalidad global y abierta al mundo.

7.1.10 Anexo 10 Guion Entrevista al Alumnado Dimensión Mentalidad Internacional

Tabla 88 *Guion Entrevista al Alumnado Dimensión: Mentalidad Internacional*

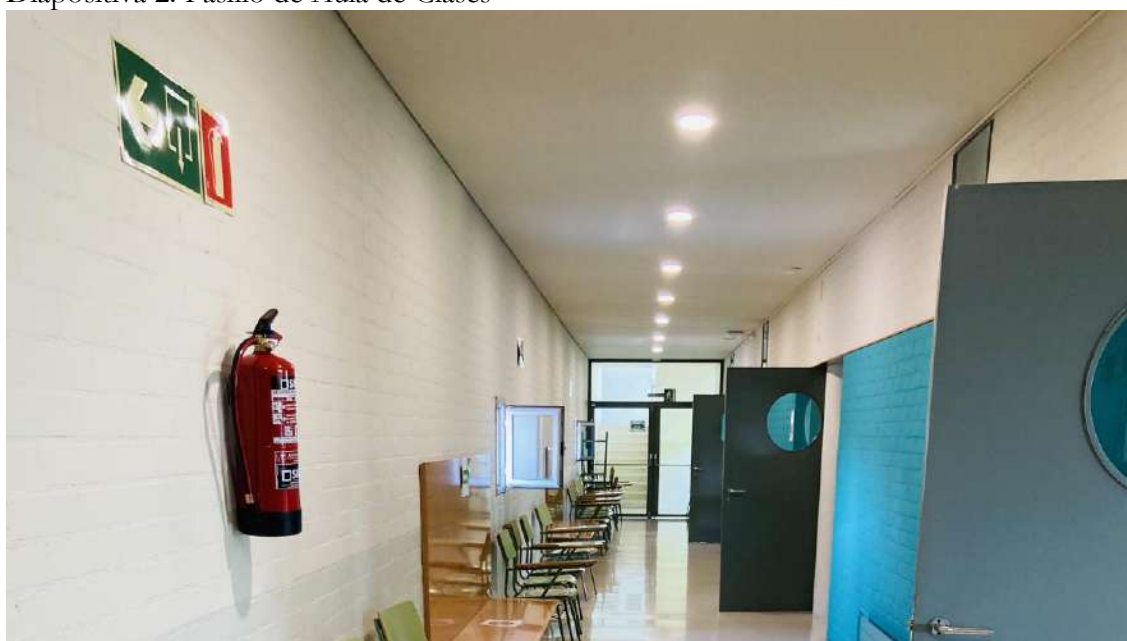
Dimensión	Categoría	Pregunta de Investigación	Pregunta modificada para el Alumnado
Mentalidad Internacional	Imaginario del alumnado	¿Cuáles referentes tiene el alumnado respecto al MI?	¿conoces a alguien famoso, hay alguien tu familia, o en cole, o quizá en la ciudad que te consideres que tiene MI?
		¿Cómo es una persona con MI?	Y ¿qué características tiene esa persona en particular?
	Vivencia del Bachiller	¿Cómo se vive la MI en tu instituto?	¿Cómo se vive la MI en tu instituto?
		¿Qué vivencias ha tenido el alumnado respecto a la MI?	¿Hay alguna actividad o un momento especial en el instituto que tu recuerdes que tú digas: “sí, esto es lo que llaman Mentalidad Internacional” ¿Podrías contármela?
		¿Cuáles características identifica el alumnado respecto al compromiso global?	¿Qué tiene vuestra generación que no tiene la anterior? ¿En qué se diferencia a la vuestra? ¿En qué tomáis acción?
	Multilingüismo	¿Qué ventajas tiene ser multilingüe?	¿Qué te regala el conocer más de un idioma?
	Compromiso Global	Hay diferentes niveles de contribución. Podemos contribuir en nuestro círculo cercano, en nuestra comunidad, y en el mundo ¿De qué manera crees tú que has podido contribuir en alguno de estos niveles?	Hay diferentes niveles de contribución. ¿Podemos contribuir en nuestro círculo cercano, en nuestra comunidad, y en el mundo? ¿cuál es tu granito de arena?

7.1.11 Anexo 11 Material para Entrevista del Alumnado BAC

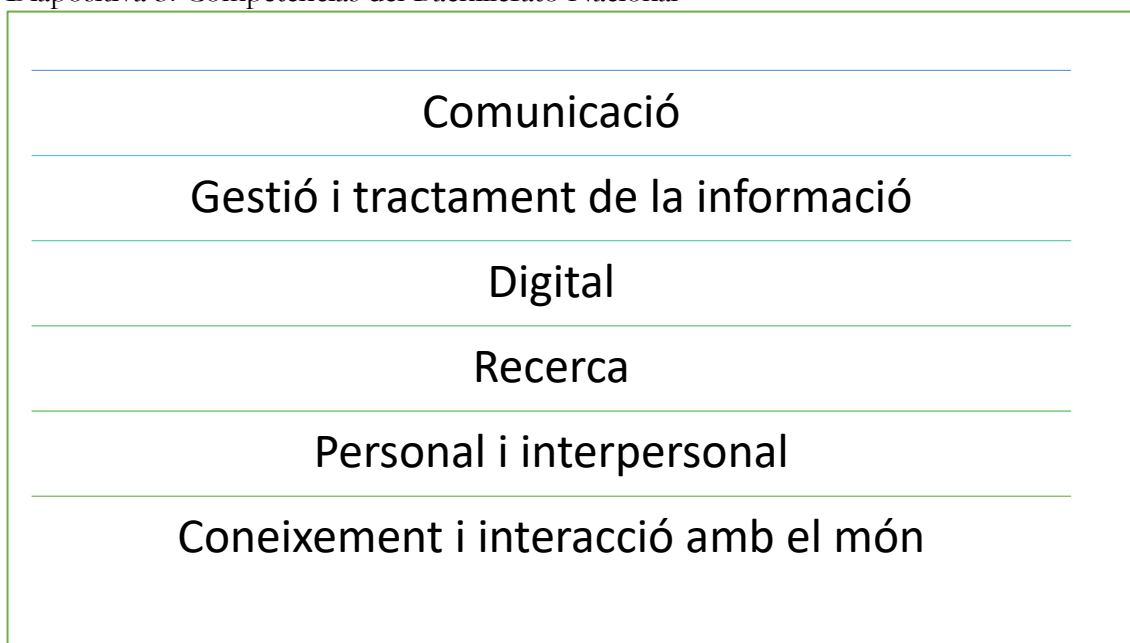
Diapositiva 1. Horario de Clase del BAC

HORARI SETMANAL I EQUIP DOCENT DE BATXILLERAT				
HORARI ESCOLAR 1r BATXILLERAT A (EQI aula 25)				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
Filosofia	Biologia 25 T. Industrial 22	Filosofia	Anglès	Biologia 25 T. Industrial 22
Dibuix Tècnic 21 Química 25	Biologia 25 T. Industrial 22	Física 25 Economia 25 CTMA 22	Dibuix Tècnic 21 Química 25	Biologia 25 T. Industrial 22
PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ
C. Mèn Contemporani	Tutoria	Matemàtiques	Dibuix Tècnic 21 Química 25	Física 25 Economia 26 CTMA 22
Llengua castellana	Dibuix Tècnic 21 Química 25	C. Mèn Contemporani	Llengua castellana	Física 25 Economia 26 CTMA 22
PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ
Llengua catalana	Anglès S. Xari 25 J. Sanuy 21	Anglès	EF gimnàs	Matemàtiques
Matemàtiques	Física 25 Economia 26 CTMA 22	Llengua catalana	EF gimnàs	Matemàtiques
EQUIP DOCENT 1 BATXILLERAT CURS 2020-2021				

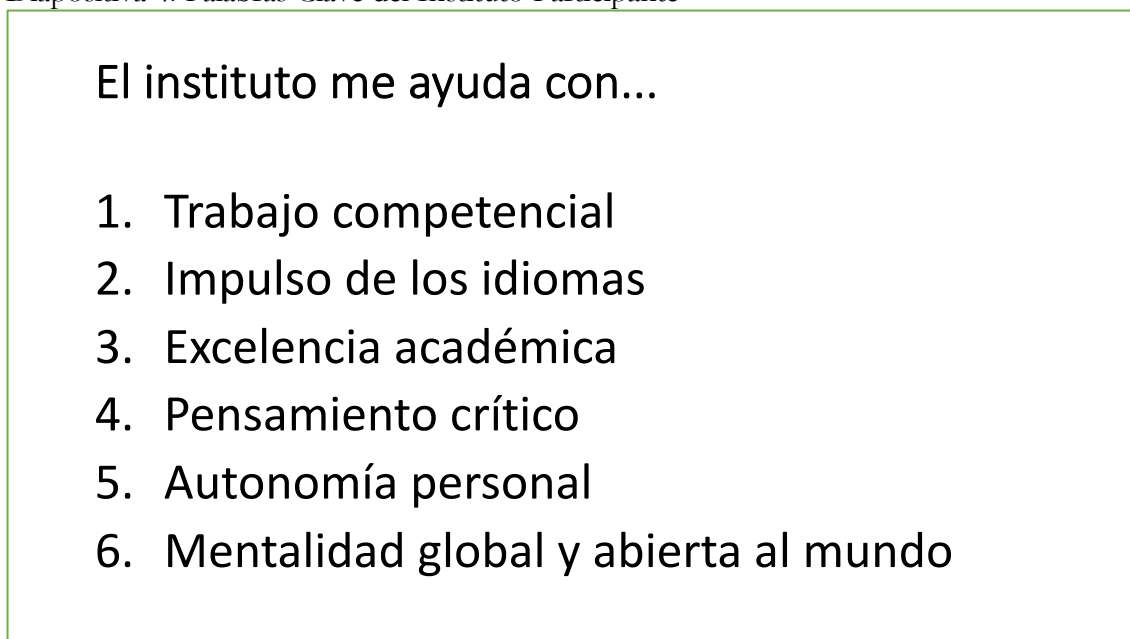
Diapositiva 2. Pasillo de Aula de Clases



Diapositiva 3. Competencias del Bachillerato Nacional



Diapositiva 4. Palabras Clave del Instituto Participante



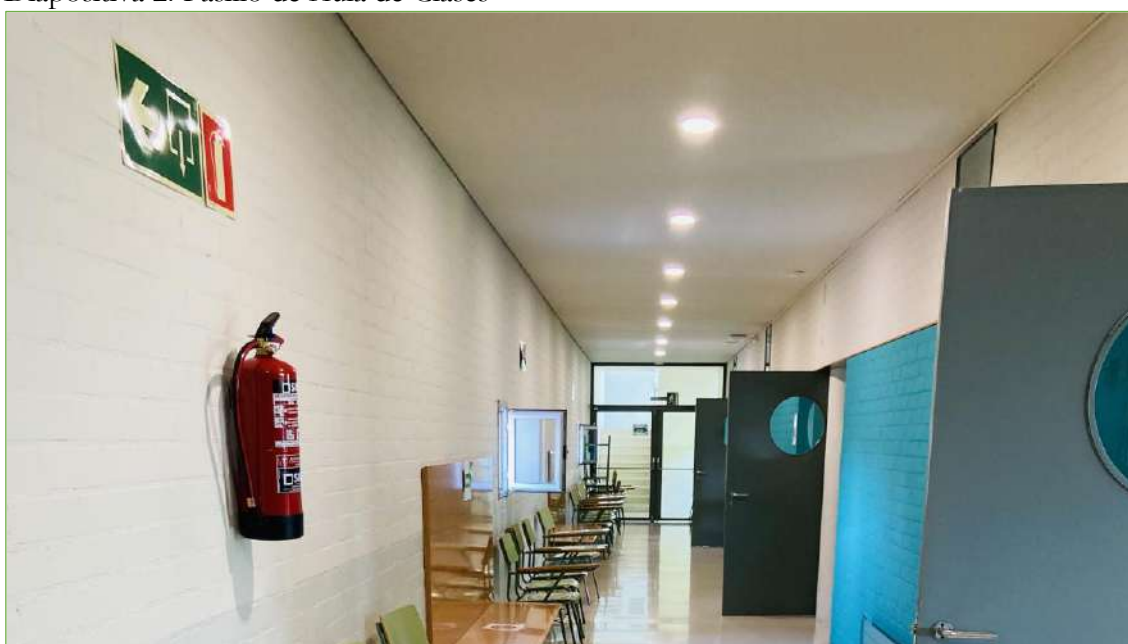
7.1.12 Anexo 12 Material para Entrevista del Alumnado BASH

Diapositiva 1. Horario de Clase de BASH

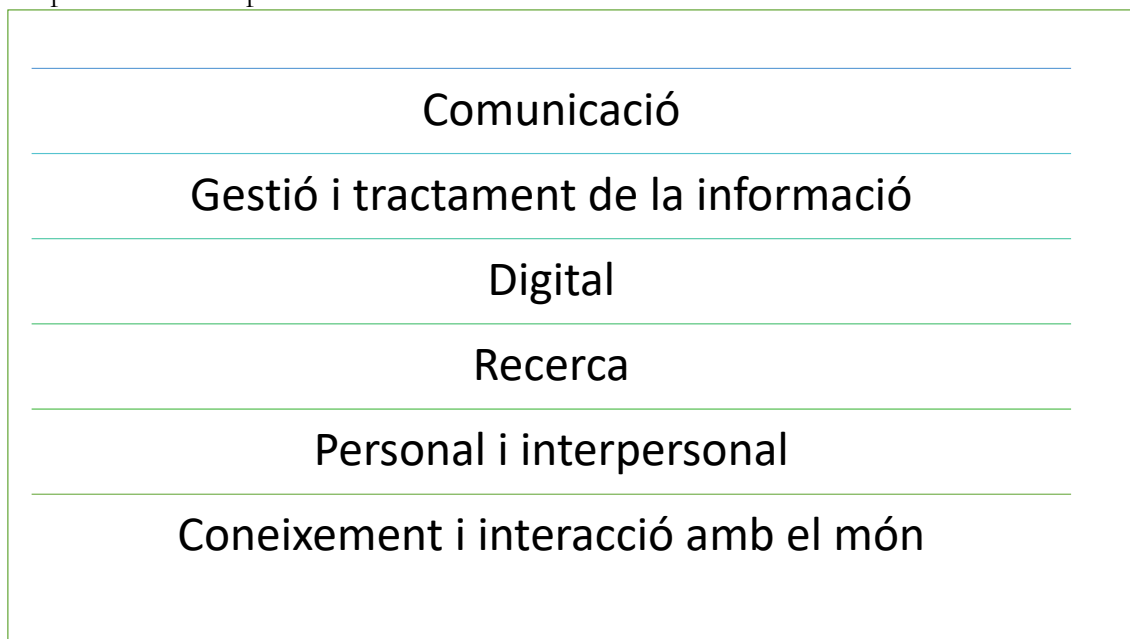
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
Anglès	HMC 26 Grec 0.1 Biologia 25	C. Món Contemporani	Idioma catalana	HMC 25 Grec 19 Biologia 25
Filosofia	HMC 26 Grec 0.1 Biologia 25	Física 25 Economia 26 CTMA 22	C. Món Contemporani	HMC 25 Grec 19 Biologia 25
PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ
Idioma catalana	Tutoria	Matemàtiques 26 Id. castellana 22	Anglès	Física 25 Economia 26 CTMA 22
Idioma catalana	Matemàtiques 26 Id. castellana 22	Matemàtiques 26 Id. castellana 22	Anglès 3. Més 26 1. Servei 22	Física 25 Economia 26 CTMA 22
PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ
Mat. 21 EJE 26	Matemàtiques 26 Id. castellana 22	Idioma catalana	Mat. 21 EJE 26	E F gimnàs
Mat. 21 EJE 26	Física 25 Economia 26 CTMA 22	Filosofia	Mat. 21 EJE 26	E F gimnàs

EQUIP DOCENT 1r BATXILLERAT CURS 2020-2021
1 BATX B

Diapositiva 2. Pasillo de Aula de Clases



Diapositiva 3. Competencias del Bachillerato Nacional



Diapositiva 4. Palabras Clave del Instituto Participante

El instituto me ayuda con...

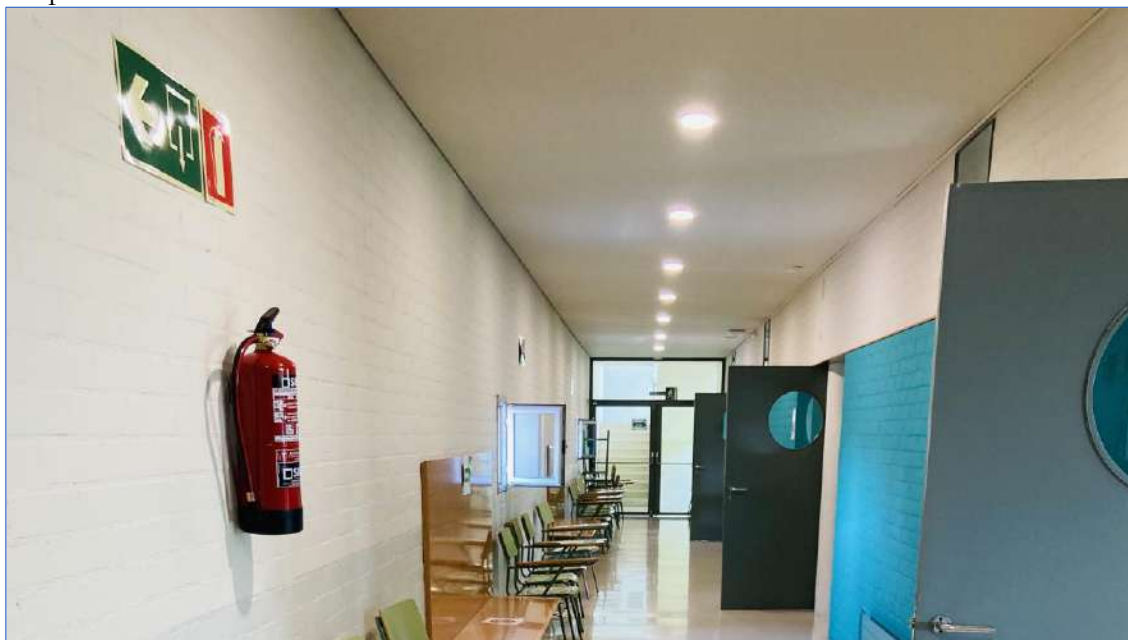
1. Trabajo competencial
2. Impulso de los idiomas
3. Excelencia académica
4. Pensamiento crítico
5. Autonomía personal
6. Mentalidad global y abierta al mundo

7.1.13 Anexo 13 Material para Entrevista del Alumnado IB

Diapositiva 1. Horario de Clase del IB

HORARI ESCOLAR 1r BATXILLERAT BI (EOI aula 24)				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
Química 24 Gestió 21	TdC	Literatura	Matemàtiques 24 Història 22	Química 24 Gestió 21
Anglès	Química 24 Gestió 21	Literatura	Matemàtiques 24 Història 22	Química 24 Gestió 21
PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ
Matemàtiques 24 Història 22	Literatura	TdC	CAS	TdC
Llengua castellana	SAS	SAS	Llengua castellana	Llengua catalana
PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ	PATÍ
Anglès	Matemàtiques 24 Història 22	SAS	Biologia 24 Física 22 Estudis Matemàtics 32	Biologia 24 Física 22 Estudis Matemàtics 32
Literatura	Matemàtiques 24 Història 22	Anglès	Biologia 24 Física 22 Estudis Matemàtics 32	Biologia 24 Física 22 Estudis Matemàtics 32
DINAR	DINAR	DINAR	DINAR	DINAR
SAS	Anglès			
SAS	Química Anglès			
EQUIP DOCENT 1 BATXILLERAT INTERNACIONAL CURS 2020-2021				

Diapositiva 2. Pasillo de Aula de Clases



Habilidades de pensamiento

Habilidades de investigación

Habilidades de comunicación

Habilidades sociales

Habilidades de autogestión

El instituto me ayuda con...

1. Trabajo competencial
2. Impulso de los idiomas
3. Excelencia académica
4. Pensamiento crítico
5. Autonomía personal
6. Mentalidad global y abierta al mundo

7.1.14 Anexo 14 Guion Entrevista al Profesorado Dimensión Trayectoria del Profesorado

Tabla 89 *Guion Entrevista al Profesorado Dimensión: Trayectoria del Profesorado*

Dimensión	Categoría	Pregunta de Investigación	Pregunta Modificada
Trayectoria del Profesorado	Desarrollo profesional	¿Cuánto tiempo lleva trabajando aquí en este instituto como profesor de Bachillerato?	¿Cuánto tiempo lleva trabajando aquí en este instituto como profesor de Bachillerato?
	Motivación Profesional	¿Qué le motivó a ser docente en la asignatura que imparte?	¿Qué le animó a ser profe de tu asignatura?
	Vivencia del Docente	¿Cómo fue su proceso de preparación para ser profesor de la modalidad en la que imparte?	¿Cómo fue su proceso de preparación para ser profesor de la modalidad en la que imparte?
	Motivación Profesional	¿Cuál fue la motivación para impartir a nivel de Bachillerato?	¿Qué le motivó a impartir en el Bachillerato?
	Vivencia del Docente	¿En qué otro nivel o sector educativos se desempeña como docente?	A parte de ser docente de Bachillerato ¿imparte en otro nivel o sector educativo?
	Expectativa Profesional	Del por qué impartir en determinado centro educativo.	Hay muchos institutos públicos en Cataluña. ¿qué te animó/anima a trabajar aquí y/o continuar trabajando aquí?
	Motivación Profesional	¿Cuáles son las motivaciones para impartir en otra modalidad de Bachillerato?	¿Qué motivaría enseñar en el otro tipo de Bachillerato?
			¿Cómo crees que tu alumnado te describiría?
			¿Qué priorizas en la relación con tu alumnado?
	Relación Alumnado-Profesorado	¿Podría evidenciar con ejemplos tangibles su relación con el alumnado?	¿Destacarías alguna vivencia/actividad en particular durante este año académico respecto a la relación con tu alumnado? Que quisieras compartir.
	Percepción curricular	¿Qué bondades tiene el Bachillerato?	¿Qué cosas funcionan en el Bachillerato a modo general?
		¿Cuáles aspectos del Bachillerato podrían potenciarse o mejorarse?	¿Qué cosas podrían ser cambiadas a corto plazo?
			¿Qué cosas podrían ser cambiadas a largo plazo?
	Percepción de la Visión y Misión del Instituto	¿Qué valores promueve el instituto basado en su filosofía institucional?	De las siguientes palabras, ¿cuál crees tú que se hace más hincapié en el día a día en el instituto 3? 1) trabajo competencial; 2) impulso de los idiomas; 3) excelencia académica; 4) pensamiento crítico; 5) autonomía personal; 6) mentalidad global y abierta al mundo. ¿Y agregarías una que no esté en la lista?
	Desarrollo profesional	¿De qué manera el instituto 3 contribuye a sus expectativas como profesional de la educación?	¿De qué manera el instituto 3 contribuye a sus expectativas como profesional de la educación?

7.1.15 Anexo 15 Guion Entrevista Profesorado Dimensión: Mentalidad Internacional

Tabla 90 *Guion Entrevista al Profesorado Dimensión: Mentalidad Internacional*

Dimensión	Categoría	Pregunta de Investigación	Pregunta Modificada
Mentalidad Internacional	Convivencia de las Modalidades BN-IB	¿Cómo incide el hecho de que conviven dos modalidades en el mismo centro educativo?	¿Cómo vives tú el hecho de que convivan dos programas en el instituto 3?
	Percepción de la MI en el instituto	¿Cómo se vive la MI en el instituto?	¿Cómo se vive la MI en el instituto 3?
		¿Qué evidencia tiene el docente respecto a la MI en el instituto?	¿Qué hechos tangibles o actividades podrían considerarse parte de la MI
		¿De qué manera influye en su quehacer docente?	¿De qué manera influye la MI en su quehacer docente?
		¿Cómo se fomenta la MI en el centro educativo?	¿Qué actividades se llevan a cabo en el instituto que promueven el entendimiento cultural y fomentan el compromiso global?

7.1.16 Anexo 16 Material para Entrevista del Profesorado - Técnica del
Diamante

1. Trabajo competencial
2. Impulso de los idiomas
3. Excelencia académica
4. Pensamiento crítico
5. Autonomía personal
6. Mentalidad global y abierta al mundo
7. ¿?

7.1.17 Anexo 17 Rejilla de Observación No Participante

Fecha:
 Asignatura:
 Modalidad:

Total alumnado presente en clase:

Dimensión	Categoría	Ítem	Alumnado				
			E1	E2	E3	E4	E5
Se comunica a través de la diferencia	1. Busca comprender cómo diversas audiencias perciben el significado y cómo eso afecta a las normas de comunicación y escucha.	1a. Busca comprender cómo diversas audiencias perciben el significado.					
		1b. Observa cómo esto afecta a las normas de comunicación y escucha.					
	2. Escucha con respeto, apertura, empatía y reflexión a través de las diferencias.	2a. Escucha de manera respetuosa a través de las diferencias.					
		2b. Escucha de manera abierta y empática a través de las diferencias.					
		2c. Escucha de manera reflexiva a través de las diferencias.					
	3. Adapta y cambia de código el lenguaje verbal, visual y corporal, la tecnología y los medios para expresarse y comunicarse con audiencias diversas, prestando atención al contexto y respetando los lazos sociales y la armonía.	3a. Adapta y cambia de código en el lenguaje verbal para expresarse con diversas audiencias.					
		3b. Adapta y cambia de código en el lenguaje visual y corporal para comunicarse con diversas audiencias.					
		3c. Utiliza tecnología y medios apropiados para comunicarse con diversas audiencias, respetando el contexto y los lazos sociales.					
		3d. Considera la armonía y el contexto social al adaptar el lenguaje verbal, visual y corporal para expresarse.					
	4. Reflexiona sobre las normas comunicativas para abordar los malentendidos o desacuerdos con humildad intelectual.	4a. Reflexiona sobre las normas comunicativas para abordar los malentendidos.					
		4b. Aborda las fallas de comunicación con humildad intelectual.					
		4c. Aborda los malentendidos con humildad intelectual.					