

COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA

Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

COMPETENCIAS PARA UNA CULTURA DEMOCRÁTICA

Convivir en pie de igualdad
en sociedades democráticas
culturalmente diversas

Título original:

Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies

ISBN 978-92-871-8237-1

Las opiniones expresadas en este Trabajo son responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan la política oficial del Consejo de Europa.

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de esta publicación puede ser traducida, reproducida o transmitida, en ninguna forma o mediante cualquier medio, electrónico (Internet, etc.) o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado o cualquier sistema de almacenamiento o reproducción, sin previa autorización escrita de parte del Directorio de Comunicación (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int).

Todos los requerimientos referidos a la reproducción o traducción de todo o una parte de este documento deben ser dirigidos al Directorio de Comunicaciones. Toda otra correspondencia referida a esta publicación deberá ser dirigida al Departamento de Producción de Documentos y Publicaciones (SPDP), Concejo de Europa.

Diseño de portada y diseño gráfico: Departamento de Producción de Documentos y Publicaciones (SPDP), Concejo de Europa.

Fotografía de portada: © Shutterstock

Publicación del Consejo de Europa
F-67075 Estrasburgo-Cedex
<http://book.coe.int>

© Concejo de Europa, marzo 2016 versión original inglesa
Impreso en el Concejo de Europa.

© IPEDEHP – Instituto EDUCA - IESPP CREA, febrero 2018 traducción al español
Impreso en Lima, Perú

Elizabeth Evans Risko
Susan Weissert
Pablo Zavala Sarrio

1a. edición - Febrero 2018

HECHO EL DEPOSITO LEGAL EN LA BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERU N° 2018-02452

Se terminó de imprimir en febrero del 2018 en:
GRÁFICA FILADELFIA S.A.
Jr. Dávalos Lisson 141, Of. 207
Cercado de Lima

Acerca de este documento

Este documento es un producto del proyecto del Consejo de Europa que se está llevando a cabo en cuatro fases, entre 2014 y 2017. La primera fase se ha dedicado a la elaboración de un modelo conceptual de las competencias que los ciudadanos necesitan para participar de manera efectiva en una cultura democrática. En este documento se describen el modelo y los métodos que se utilizaron para su elaboración. Está dirigido a los lectores que desean comprender las premisas que subyacen al modelo y sus detalles técnicos.

La segunda fase del proyecto se centrará en la elaboración de los descriptores (p.ej., afirmaciones o descripciones de lo que una persona es capaz de hacer si domina las diversas competencias especificadas en el modelo). La tercera fase servirá para constatar si es posible asignar los descriptores a los niveles de pericia, y la cuarta fase se concentrará en la producción de la documentación de apoyo. Esta información estará dirigida a los profesionales de la educación y a las instancias decisorias, y ofrecerá descripciones menos técnicas del modelo de la competencia analizada. También explicará cómo pueden utilizarse el modelo y los descriptores para facilitar el diseño curricular, el diseño pedagógico y la concepción de nuevas formas de evaluación (para su uso tanto en la autoevaluación como en la evaluación externa).

Todos los materiales producidos por el proyecto se incorporarán posteriormente a un marco de referencia del Consejo de Europa de competencias para una cultura democrática.

Para más información sobre el proyecto, visite el sitio web: www.coe.int/competences.

Índice

ACERCA DE ESTE DOCUMENTO	3
PREFACIO	7
RESUMEN	9
1. INTRODUCCIÓN	15
2. UN SUPUESTO DE FONDO: LAS COMPETENCIAS SON NECESARIAS, PERO NO SUFICIENTES	17
3. OTRO SUPUESTO DE FONDO: TODAS LAS CULTURAS SON INTERNAMENTE HETEROGÉNEAS, CUESTIONADAS, DINÁMICAS Y ESTÁN EN CONTINUA EVOLUCIÓN	19
4. EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS UTILIZADO EN EL MODELO ACTUAL	23
5. EL MÉTODO DE TRABAJO UTILIZADO PARA IDENTIFICAR LAS COMPETENCIAS CON MIRAS A SU INCLUSIÓN EN EL MODELO	27
5.1 Estudio de los esquemas de competencias existentes	27
5.2 Desglose de los esquemas de competencias existentes	29
5.3 Identificación de competencias para su inclusión en el modelo	29
6. EL MODELO	35
6.1 Valores	36
6.2 Actitudes	39
6.3 Habilidades	44
6.4 Conocimiento y comprensión crítica	51
7. CONCLUSIÓN	57
ANEXO A	
FUENTES DE LOS ESQUEMAS DE COMPETENCIAS ANALIZADOS POR EL PROYECTO	59
ANEXO B	
LAS 55 POSIBLES COMPETENCIAS IDENTIFICADAS EN LOS 101 ESQUEMAS DE COMPETENCIAS	69
ANEXO C	
SUGERENCIAS PARA POSTERIORES LECTURAS MÁS ALLÁ DE LAS REFERENCIAS ENUMERADAS EN EL ANEXO A	71
ANEXO D	
AUTORES Y COLABORADORES	75

Prefacio

El Consejo de Europa ha tenido una actividad muy extensa en los campos de la educación para la ciudadanía democrática y el diálogo intercultural. Nuestro Convenio Cultural Europeo comenzó su labor en 1954. Mientras que la memoria de la guerra seguía acosando al continente y se producían nuevas divisiones, los Estados naciones europeos acordaron, por medio de este tratado, fomentar el estudio de idiomas, de la historia y de la civilización para lograr la unidad: para ayudar a “salvaguardar y promover los ideales y principios que constituyen (nuestro) patrimonio común”.

Desde entonces, el Consejo de Europa ha podido desempeñar una función de liderazgo al restablecer la confianza y la comprensión por medio de la educación en muchas de las situaciones de conflicto que han surgido en Europa. A través de la educación, también ha podido prestar asistencia a muchos Estados miembros nuevos durante sus transiciones a la democracia. La democracia se asienta sin duda alguna en las instituciones y las leyes, pero tiene vigencia por medio de las acciones y el comportamiento de sus ciudadanos. Por consiguiente, la cultura democrática también debe enseñarse y promoverse.

Hoy en día, las naciones europeas se enfrentan a desafíos nuevos, los cuales requieren que nuestra Organización refuerce su apoyo en el aula. La creciente migración, la diversidad acrecentada, el auge de la tecnología de la información y la globalización están teniendo un efecto profundo en las identidades de las personas. Más que nunca, en el interior de nuestras comunidades encontramos a personas conviviendo con sus diferentes creencias, historias y visiones del mundo. Hay que celebrar este enriquecimiento de las sociedades europeas, pero también debemos reflexionar con cuidado sobre cómo fomentamos un conjunto de valores comunes que nos ayudan a organizarnos. ¿Cómo resolvemos los conflictos entre visiones encontradas del mundo? ¿Cuáles son las actitudes y los comportamientos que podemos y no podemos aceptar?

Dichos dilemas no son fáciles. Sin embargo, es peligroso evitar estas preguntas, que han surgido a raíz de la aparición de terroristas extranjeros: jóvenes europeos radicalizados, a quienes se les ha lavado el cerebro para que rechacen la vida democrática y declaren la guerra a sus conciudadanos. Tal extremismo solo puede arraigarse cuando las mentes jóvenes no han sido preparadas para entender la diversidad, en lugar de temerla, y cuando los jóvenes se esfuerzan por pensar de manera crítica por sí mismos.

Por lo tanto, el Consejo de Europa está capacitando a los educadores del continente para que adquieran un conjunto de competencias innovadoras que les permitan enseñar a los estudiantes cómo convivir, como ciudadanos democráticos, en sociedades diversas. Mientras nuestras naciones sigan creciendo de manera más combinada, tales conocimientos y habilidades serán cada vez más importantes. El objetivo no es enseñar a los alumnos qué es lo que deben pensar, sino cómo pensar, para poder moverse en un mundo donde no todos piensan como ellos, pero donde cada uno de nosotros tenemos el deber de defender los principios democráticos que permiten la coexistencia de todas las culturas.

Las competencias se han desarrollado de una manera que permite a los Estados miembros adaptarlas a sus propias necesidades y a los entornos culturales de sus propias sociedades. Por medio de este marco teórico, los docentes podrán inculcar a sus alumnos los valores de la tolerancia y el respeto, y mejorar asimismo su comprensión de sus derechos y responsabilidades en relación con los demás. Nosotros continuaremos educando para la democracia, asesorando a nuestros Estados miembros sobre cómo establecer este marco de competencias y capacitar a quienes lo llevarán a cabo en la práctica. Confío en que todos los Estados miembros brinden su total apoyo a esta iniciativa tan ambiciosa como necesaria.

Thorbjorn Jagland
Secretario General
del Consejo de Europa

Resumen

En este documento se describe un modelo conceptual de las competencias que deben adquirir los educandos para poder participar efectivamente en una cultura de democracia, y convivir de manera pacífica con los demás en sociedades democráticas culturalmente diversas. Se pretende que el modelo se utilice con el fin de orientar la toma de decisiones y la planificación educativas, ayudando a los sistemas educativos a preparar a los educandos para una vida como ciudadanos democráticos competentes.

Este documento se divide en siete capítulos.

En el capítulo 1 se resume el objetivo educativo del modelo de la competencia. También se explica por qué se utiliza la expresión “cultura de la democracia” en el contexto actual en lugar de “democracia”: con esto se pretende subrayar que, si bien la democracia no puede existir sin instituciones y leyes democráticas, dichas instituciones y leyes no pueden funcionar en la práctica sin estar basadas en una cultura de democracia, es decir, en actitudes, prácticas y valores democráticos. En el capítulo 1 también se explica la interdependencia que existe entre una cultura de democracia y el diálogo intercultural en sociedades que son culturalmente diversas: en tales sociedades, el diálogo intercultural es esencial para asegurar la inclusión de todos los ciudadanos en la discusión, la deliberación y el debate democráticos.

En los capítulos 2 y 3 se describen algunos de los supuestos básicos subyacentes al modelo. En el capítulo 2 se describe el supuesto de que, si bien es necesario que los ciudadanos adquieran diversas competencias para poder participar de manera efectiva en una cultura de democracia, estas competencias no son suficientes para que dicha participación ocurra, porque la participación democrática también requiere estructuras institucionales apropiadas. En otras palabras, tanto las competencias como las instituciones democráticas son esenciales para apoyar una cultura de democracia. Además, la participación democrática de todos los ciudadanos en una sociedad requiere medidas para afrontar las desigualdades sociales y las desventajas estructurales. A falta de estas medidas, los miembros de los grupos perjudicados se verán marginados en los procesos democráticos, independientemente de sus niveles de competencia democrática.

En el capítulo 3 se describe el concepto de “cultura” asumido en el modelo de competencia. Todas las culturas son internamente heterogéneas, cuestionadas y dinámicas, y están en continuo cambio; todas las personas viven en culturas múltiples que interactúan de maneras complejas. El concepto de “intercultural” también se examina en este capítulo. Se indica que las situaciones interculturales se presentan cuando una persona percibe a otra persona o grupo como

culturalmente diferente a ella. Así pues, el diálogo intercultural se define como un diálogo que ocurre entre personas o grupos que se perciben entre sí como personas con diferentes afiliaciones culturales. Se indica que, aunque el diálogo intercultural es extremadamente importante para fomentar la tolerancia y mejorar la cohesión social en sociedades culturalmente diversas, puede resultar sumamente exigente en algunas circunstancias.

En el capítulo 4 se examina el concepto de la “competencia” utilizado en este modelo. La competencia democrática e intercultural se define como la habilidad para movilizar y utilizar los valores, las actitudes, las habilidades, el conocimiento y/o la comprensión, a fin de responder a continuación de manera apropiada y efectiva a las demandas, los retos y las oportunidades que se presentan a raíz de las situaciones democráticas e interculturales. La competencia se aborda como un proceso dinámico en el cual una persona competente se moviliza y utiliza los recursos psicológicos de una manera activa y adaptativa para poder responder a las circunstancias nuevas que puedan surgir.

En el capítulo 4 también se describe cómo, además de este uso global y holístico del término “competencia” (en singular), en el presente documento se utiliza el término “competencias” (en plural) para hacer referencia a los recursos individuales específicos (p.ej., los valores, actitudes, habilidades, conocimiento y comprensión específicos) que se movilizan y se utilizan en la producción de un comportamiento competente. Es decir, en la versión actual, la competencia consiste en la selección, activación y organización de las competencias y en la aplicación de estas competencias a situaciones concretas, de una manera coordinada, adaptativa y dinámica.

En el capítulo 5 se describe la metodología aplicada por medio de la cual se identificaron las competencias específicas para su inclusión en este modelo actual. Una característica destacada de este modelo es que no se diseñó desde cero. Por el contrario, se asentó en un análisis sistemático de esquemas conceptuales ya existentes de las competencias democráticas y las competencias interculturales. Se realizó un inventario por medio del cual se identificaron 101 esquemas. Estos 101 esquemas se deglosaron para identificar las distintas competencias que contenían, y dichas competencias se agruparon a continuación en conjuntos afines. Esto condujo a la identificación de 55 competencias posibles para su inclusión en el modelo. Con el fin de reducir esta lista de competencias a una cantidad más manejable y práctica, se utilizó un conjunto de criterios de principios y consideraciones pragmáticas para identificar las competencias fundamentales que deberían incluirse en el modelo. La aplicación de estos criterios y las consideraciones condujeron a la identificación de 20 competencias para su integración en este modelo: 3 conjuntos de valores, 6 actitudes, 8 habilidades y 3 grupos de conocimientos y comprensión crítica. Estas competencias se utilizaron para construir el modelo. Ulteriormente se produjo y difundió un documento preliminar que describía el modelo en un esfuerzo de consulta internacional en el que participaron expertos académicos, profesionales de la educación e instancias decisorias. Las respuestas recibidas en la consulta respaldaron el modelo, pero también ofrecieron algunas sugerencias útiles. Estas sugerencias se utilizaron para afinar los detalles del modelo y para que sirvieran de orientación para la redacción del documento actual.



En el capítulo 6 se presenta el modelo como un resultado completo, y se enumeran y describen todos los valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión crítica que permitan a una persona participar de manera efectiva y apropiada en una cultura de democracia. En el diagrama anterior se muestra el modelo resumido y una lista completa de las 20 competencias, y en el cuadro que figura a continuación se proporciona una descripción sucinta de cada competencia.

El capítulo 7 concluye el documento señalando dos expectativas para el modelo actual: que sea útil para la toma de decisiones y la planificación dentro del contexto educativo, y que ayude a empoderar a los jóvenes como agentes sociales autónomos, capaces de elegir y seguir sus propias metas en la vida, dentro del marco proporcionado por las instituciones democráticas y respetando los derechos humanos.

El anexo A ofrece una lista de las fuentes de los 101 esquemas de competencias derivados del inventario del proyecto. El anexo B contiene una lista de las 55 posibles competencias que se identificaron dentro los 101 esquemas. El anexo C proporciona algunas sugerencias para posteriores lecturas más allá de las referencias enumeradas en el anexo A.

Una lista resumida de las competencias que permiten a una persona participar de manera efectiva y adecuada en una cultura de democracia.

Valores

Valorar la dignidad humana y los derechos humanos

Este valor se basa en la creencia generalizada de que cada ser humano tiene igual valor e igual dignidad, tiene derecho a ser respetado, y tiene derecho al mismo conjunto de valores y libertades fundamentales, y debe ser tratado en consecuencia.

Valorar la diversidad cultural

Este valor se basa en la creencia generalizada de que las otras afiliaciones culturales, la variabilidad y diversidad cultural, y el pluralismo de perspectivas, visiones y prácticas deben ser considerados, apreciados y valorados de manera positiva.

Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho

Este conjunto de valores se basa en la creencia generalizada de que las sociedades deben funcionar y ser gobernadas mediante procesos democráticos que respeten los principios de justicia, equidad, igualdad y del Estado de derecho.

Actitudes

Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas

La apertura es una actitud hacia los pueblos que tienen diferentes afiliaciones culturales a las propias, o hacia las creencias, las visiones y prácticas del mundo que difieren de las propias. Implica sensibilidad hacia otros pueblos y otras perspectivas del mundo, curiosidad acerca de los mismos y compromiso con ellos.

Respeto

El respeto consiste en una consideración positiva y una estima por alguien o algo basado en una percepción de su importancia, dignidad o valor intrínsecos. Respetar a otras personas que tienen otras afiliaciones culturales, o creencias, opiniones o prácticas diferentes a las nuestras es vital para la existencia de un diálogo intercultural y de una cultura de democracia.

Conciencia cívica

La conciencia cívica es una actitud hacia una comunidad o un grupo social al cual se pertenece y que es más grande que el círculo familiar y de amigos inmediato. Implica un sentido de pertenencia a esa comunidad, un conocimiento de otras personas en la comunidad, un conocimiento de los efectos de las acciones propias en aquellas personas, solidaridad con otros miembros de la comunidad y un sentido de responsabilidad civil hacia la comunidad.

Responsabilidad

La responsabilidad es una actitud hacia las propias acciones. Implica ser reflexivo acerca de las propias acciones, formando intenciones sobre cómo comportarse de una manera moralmente adecuada, actuar de manera consciente y rendir cuentas de los resultados de las propias acciones.

Autoeficacia

La autoeficacia es una actitud hacia uno mismo. Implica una creencia positiva en las habilidades propias para asumir las acciones necesarias a fin de lograr metas particulares, y confianza en la propia capacidad para comprender los temas, seleccionar métodos apropiados para realizar las tareas, superar con éxito los obstáculos y marcar una diferencia en el mundo.

Tolerancia hacia la ambigüedad

La tolerancia hacia la ambigüedad es una actitud hacia situaciones que son inciertas y están sujetas a interpretaciones conflictivas múltiples. Implica evaluar este tipo de situaciones de manera positiva y lidiar con ellas de manera constructiva.

Habilidades

Habilidades de aprendizaje autónomo

Las habilidades de aprendizaje autónomo son necesarias para lograr, organizar y evaluar el propio aprendizaje de acuerdo con las necesidades propias, de una manera autodirigida, sin el seguimiento de otros.

Habilidades analíticas y de pensamiento crítico

Las habilidades analíticas y de pensamiento crítico son necesarias para analizar, evaluar y emitir juicios sobre materiales de cualquier tipo (p.ej., textos, argumentos, interpretaciones, temas, eventos, experiencias, etc.) de una manera sistemática y lógica.

Habilidades de escucha y observación

Las habilidades de escucha y observación son las aptitudes necesarias para darse cuenta de lo que se dice y cómo se dice y comprenderlo, y para percatarse del comportamiento no verbal de las personas y entenderlo.

Empatía

La empatía es un conjunto de aptitudes necesarias para comprender y relacionarse con el pensamiento, las creencias y los sentimientos de otras personas, y para ver el mundo desde las perspectivas de otras personas.

Flexibilidad y adaptabilidad

La flexibilidad y adaptabilidad son las aptitudes necesarias para adaptar y regular los pensamientos, sentimientos o comportamientos propios, a fin de responder de manera efectiva y apropiada a nuevos contextos y situaciones.

Habilidades lingüísticas, comunicativas y multilingües

Las habilidades lingüísticas, comunicativas y multilingües son las aptitudes requeridas para comunicarse de manera efectiva y apropiada con personas que hablan la misma lengua u otra lengua, y para actuar como mediador entre hablantes de diferentes lenguas.

Habilidades de cooperación

Las habilidades de cooperación son necesarias para participar exitosamente con otros en actividades, tareas e iniciativas compartidas y para animar a otros a colaborar a fin de lograr las metas del grupo.

Habilidades de resolución de conflictos

Las habilidades de resolución de conflictos son necesarias para afrontar, administrar y resolver conflictos de manera pacífica guiando a las partes en el conflicto hacia soluciones óptimas que sean aceptables para todas las partes.

Conocimientos y comprensión crítica

Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo

Incluye el conocimiento y la comprensión crítica de los pensamientos, creencias, sentimientos y motivaciones y las propias afiliaciones culturales y perspectivas sobre el mundo.

Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación

Incluye el conocimiento y la comprensión crítica de las convenciones verbales y no verbales socialmente apropiadas que operan en la lengua o lenguas que una persona habla, de los efectos que los diferentes estilos de comunicación pueden tener en otras personas, y del modo en que cada lengua expresa significados culturalmente compartidos de manera única.

Conocimiento y comprensión crítica del mundo

Incluye un conjunto grande y complejo de conocimientos y comprensión crítica en muy diversos ámbitos, tales como la política, la legislación, los derechos humanos, la cultura, las culturas, las religiones, la historia, los medios de comunicación, las economías, el medio ambiente y la sostenibilidad.

1. Introducción

Este documento propone un modelo conceptual de las competencias que permiten a los ciudadanos participar de manera efectiva en una cultura de democracia. El propósito del modelo es describir las competencias que deben adquirir los educandos para poder convertirse en ciudadanos participativos efectivos y convivir en armonía, en pie de igualdad, en sociedades democráticas culturalmente diversas. Se pretende que el modelo presentado en este documento se utilice para forjar la toma de decisiones y la planificación educativas, ayudando a los sistemas educativos a aprovechar la preparación de los educandos para vivir como ciudadanos democráticamente competentes.¹

La expresión “cultura de democracia”, en lugar de “democracia”, se utiliza en el presente contexto para subrayar que, si bien la democracia no puede existir sin unas instituciones y leyes democráticas, dichas instituciones y leyes no pueden funcionar en la práctica si no están cimentadas en una cultura de democracia, es decir, en valores, actitudes y prácticas democráticas. Entre otros aspectos, esto incluye un compromiso con el Estado de derecho y los derechos humanos, un compromiso con el ámbito público, una convicción de que los conflictos deben resolverse de manera pacífica, el reconocimiento y el respeto de la diversidad, un deseo de expresar las propias opiniones, una disposición para escuchar las opiniones de los demás, un compromiso con las decisiones que deben ser tomadas por la mayoría, un compromiso con la protección de las minorías y sus derechos, y un deseo de participar en diálogos sobre las diferencias culturales.

El modelo que se describe en este documento reconoce la importancia central del diálogo intercultural para los procesos democráticos en sociedades culturalmente diversas. Un principio fundamental de la democracia es que las personas a quienes afectan las decisiones en materia de política deben tener la posibilidad de expresar su opinión cuando se toman dichas decisiones, y que las instancias decisorias deben tener en cuenta dichas opiniones. El diálogo intercultural es el medio más importante a través del cual los ciudadanos pueden dar a conocer sus opiniones, aspiraciones, preocupaciones y necesidades a quienes tienen una afiliación cultural diferente. Esto significa que en sociedades culturalmente diversas, el diálogo intercultural es crucial para la discusión, la deliberación y el debate democráticos,

1. En este documento, el término “ciudadanos” se utiliza para hacer referencia a todas las personas que se ven afectadas por los procesos de toma de decisiones democráticas y que pueden comprometerse con los procesos e instituciones democráticas (en lugar de hacer alusión únicamente a aquéllos que tienen una ciudadanía legal o el pasaporte de un Estado en particular).

y para que todos los ciudadanos puedan contribuir a la toma de decisiones en materia de política en pie de igualdad. Asimismo, las actitudes democráticas son cruciales para el diálogo intercultural, porque solo cuando las personas se reconocen en igualdad de condiciones democráticas puede existir una comunicación y un diálogo realmente respetuosos entre ellas. Una cultura de democracia y el diálogo intercultural son inherentemente interdependientes en sociedades culturalmente diversas.

El Libro Blanco del Consejo de Europa sobre el Diálogo Intercultural (2008)² señala que las competencias que los ciudadanos deben adquirir para poder participar de manera efectiva en una cultura de democracia no se adquieren automáticamente, sino que deben aprenderse y practicarse. La educación desempeña un papel primordial a este aspecto. La educación tiene muchos propósitos, entre ellos la preparación de las personas para el mercado laboral, apoyando el desarrollo personal y proporcionando conocimientos amplios y avanzados dentro de la sociedad. Sin embargo, adicionalmente, la educación tiene una función esencial que desempeñar en la preparación de las personas para vivir como ciudadanos democráticos activos, y la educación tiene una posición privilegiada para guiar y apoyar a los educandos en la adquisición de las competencias que necesitan para participar efectivamente en los procesos democráticos y en el diálogo intercultural.

Un sistema educativo que prepara a las personas proporcionándoles estas competencias les empodera, al dotarlas de las capacidades que necesitan para convertirse en participantes activos en los procesos democráticos, en el diálogo intercultural y en la sociedad en general. También las dota de la capacidad para funcionar de manera autónoma como agentes sociales capaces de elegir y perseguir sus metas en la vida. El modelo de competencias actual se ha concebido con el fin de apoyar la planificación educativa hacia esta meta de empoderamiento de todos los educandos.³

2. Consejo de Europa (2008), Libro Blanco sobre el Diálogo intercultural: "Vivir juntos con igual dignidad", Estrasburgo: Comité de Ministros, Consejo de Europa. Disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf, consultado por última vez el 17 de febrero de 2016.

3. Cabe señalar que el presente marco pretende aplicarse no solo a los educandos en el ámbito del sistema educativo, sino también a los educandos con necesidades educativas especiales (que pueden tener discapacidades físicas, de aprendizaje, emotivas, de comportamiento o sensoriales o degradaciones y que puedan o no estar en la educación general) están facultados a los mismos derechos humanos y libertades fundamentales como todos los otros educandos, incluyendo el derecho a la educación. La utilización del presente marco para respaldar la planificación para estos educandos es vital para su empoderamiento, permitiéndoles participar en procesos democráticos y diálogos interculturales a su más alto potencial.

2. Un supuesto de fondo: las competencias son necesarias, pero no suficientes

Antes de concebir el modelo, es importante clarificar dos supuestos que subyacen al planteamiento actual. El primero es que, si bien es necesario que los ciudadanos adquieran una serie de competencias para poder participar de manera efectiva en los procesos democráticos, estas competencias no son suficientes para que dicha participación ocurra. Esto obedece a los siguientes factores.

En primer lugar, una cultura de democracia requiere, además de ciudadanos competentes, estructuras políticas y jurídicas adecuadas para apoyar el ejercicio de las competencias de los ciudadanos. Esto se debe a que las estructuras y los procedimientos institucionales y las oportunidades para una participación activa que se brindan o se niegan a los ciudadanos pueden servir como habilitadores o inhibidores importantes de acciones democráticas e interculturales que los ciudadanos pueden asumir. Para dar un ejemplo sencillo: si un país deniega a los migrantes de primera generación el derecho a votar en elecciones nacionales, antes de su naturalización, entonces, con independencia de lo democráticamente competente que pueda ser un migrante de primera generación, no podrá ejercer esta competencia en las elecciones nacionales salvo que haya sido naturalizado. Un ejemplo más complejo: las oportunidades de los ciudadanos para la realización de actividades y la participación democrática son limitadas si no existen, o si escasean, canales institucionales de consulta u organismos que permitan a los ciudadanos comunicar sus opiniones a los políticos y a las instancias decisorias. Cuando esto ocurra, los ciudadanos tendrán que buscar formas alternativas de acción democrática si desean que sus voces sean escuchadas. Un tercer ejemplo: si no existen arreglos institucionales para respaldar el diálogo intercultural, es menos probable que los ciudadanos entablen dicho diálogo. No obstante, si los gobiernos toman medidas activas para establecer o facilitar una serie de lugares y foros para el diálogo (p.ej., centros culturales y sociales, clubes de jóvenes, centros educativos, otros lugares de recreo o espacios virtuales), y si promueven y fomentan la utilización de estos espacios para las actividades interculturales, es más probable que los ciudadanos participen en el diálogo intercultural. En otras palabras, según su configuración, los arreglos institucionales pueden facilitar, canalizar, obstaculizar o inhibir las maneras en que los ciudadanos ejercen sus competencias democráticas e interculturales.

rales. El ejercicio de las competencias no depende solamente de que éstas hayan sido adquiridas o no. Por lo tanto, aunque las instituciones democráticas no son autosostenibles (sin una cultura de democracia complementaria), también se da el caso de que una cultura de democracia no es autosostenible (en ausencia de las instituciones apropiadas).

La adquisición de las competencias democráticas e interculturales tal vez no baste para capacitar a los ciudadanos a fin de que participen en los procesos democráticos y el diálogo intercultural debido a otra razón. La presencia de los patrones sistemáticos de desventaja y discriminación, y las diferencias en la distribución de los recursos dentro de las sociedades, pueden impedir efectivamente que muchas personas participen en pie de igualdad, independientemente de sus niveles de competencias (p.ej., al limitar su acceso a las fuentes de información, o su acceso a los recursos de tiempo o financieros necesarios para su participación). Estas desigualdades y desventajas muchas veces se complican más por las desigualdades de poder y por los prejuicios institucionales que conducen a que las situaciones y oportunidades interculturales sean dominadas por quienes gozan de posiciones de privilegio. La marginación y exclusión sistemáticas de los procesos democráticos e intercambios interculturales pueden conducir a la separación y alienación cívica de los ciudadanos. Por todas estas razones, es preciso adoptar medidas especiales para asegurar que los miembros de grupos marginados puedan disfrutar de condiciones de igualdad efectivas. En otras palabras, no basta capacitar a los ciudadanos para que adquieran las competencias especificadas en este modelo. También es necesario adoptar medidas para hacer frente a la desigualdad y a las desventajas estructurales.

En consecuencia, el enfoque actual presupone que las competencias descritas en este documento son necesarias para la participación en los procesos democráticos y el diálogo intercultural, pero no son suficientes para asegurar dicha participación. Aunque este documento solamente se centra en las competencias que necesitan los ciudadanos, se debe tener presente la necesidad de contar con estructuras institucionales apropiadas y de tomar medidas para afrontar las desigualdades y las desventajas estructurales.

3. Otros supuestos de fondo: todas las culturas son internamente heterogéneas, cuestionadas, dinámicas y están en continua evolución

Una segunda creencia de fondo que subyace al enfoque actual se refiere al concepto de cultura que utiliza. “Cultura” es un término difícil de definir, principalmente porque los grupos culturales son siempre heterogéneos a nivel interno y abarcan muy diversas prácticas y normas que están frecuentemente confrontadas, que cambian con el tiempo y que son abordadas por las personas de manera personalizada. Por ello, puede entenderse que cualquier cultura contiene tres aspectos principales: los recursos materiales que son utilizados por miembros de su grupo (p.ej., herramientas, comidas, vestimentas), los recursos compartidos socialmente por el grupo (p.ej., el idioma, la religión, las normas de conducta social), y los recursos subjetivos que utilizan los miembros de un grupo en particular (p.ej., los valores, actitudes, creencias y prácticas que los miembros del grupo utilizan a menudo como un marco de referencia para darle sentido al mundo y para relacionarse con el mismo). La cultura del grupo es un componente formado por los tres aspectos – consiste en una red de recursos materiales, sociales y subjetivos. El conjunto total de los recursos es asumido por todo el grupo, pero cada uno de los miembros del grupo se apropia y utiliza solo un subgrupo del conjunto total de los recursos culturales que están potencialmente a su disposición.

Esta definición de “cultura” implica que los grupos de cualquier tamaño pueden tener su propia cultura específica. Esto incluye a naciones, grupos étnicos, grupos religiosos, ciudades, barrios, organizaciones laborales, grupos ocupacionales, grupos con una orientación sexual determinada, grupos con discapacidades, grupos generacionales y familias. De este modo, todas las personas pertenecen de manera simultánea a muchos grupos diferentes, o se identifican con muchos grupos diferentes, y se asocian con ellos.

Existe una diversidad considerable dentro de los grupos culturales, debido a que los recursos que se consideran asociados a los miembros del grupo son cuestionados o rechazados por diferentes personas y subgrupos dentro del grupo en cues-

tión. Además, hasta la determinación de los límites del propio grupo, y de quién se considera integrante del grupo y quien ajeno a él, puede ocasionar discrepancias entre los miembros de diferentes grupos – las fronteras culturales del grupo no están bien definidas.

Esta variación y lucha interna entre culturas se debe en parte a que todas las personas pertenecen a una multiplicidad de grupos y culturas, pero participan en diferentes constelaciones culturales, por lo que la manera en que se relacionan con cualquiera de las culturas depende, al menos parcialmente, de los puntos de vista que están presentes en las otras culturas en las que ellas también participan. Es decir, las afiliaciones culturales se sobreponen de tal manera que cada persona ocupa una posición cultural única. Además, los significados y sentimientos que las personas asignan a determinadas culturas están personalizados como consecuencia de sus propias experiencias vitales, sus experiencias personales y sus distintas personalidades.

Las afiliaciones culturales son fluidas y dinámicas, con el agravante subjetivo de las identidades sociales y culturales cambiantes en la medida que las personas pasan de una situación a otra, y se pone énfasis en diferentes afiliaciones – o en diferentes grupos de afiliaciones interrelacionadas – dependiendo de los contextos particulares sociales con los que interaccionan. Los cambios en los rasgos sobresalientes de las afiliaciones culturales también están relacionados con los cambios de intereses, necesidades, metas y expectativas de las personas mientras pasan de una situación a otra y a lo largo del tiempo. Asimismo, todos los grupos y sus culturas son dinámicos y cambian con el tiempo como consecuencia de acontecimientos y cambios políticos, económicos e históricos, y a raíz de las interacciones y las influencias de las culturas de otros grupos. También se transforman con el tiempo debido a los cambios de significados, normas, valores y prácticas que experimentan los miembros del grupo.

El concepto subyacente de cultura que se ha utilizado para elaborar el modelo referido tiene consecuencias para el concepto de “intercultural”. Si todos participamos en múltiples culturas, pero cada uno participa en una única constelación de culturas, entonces cada situación interpersonal es potencialmente una situación intercultural. Con frecuencia, cuando nos encontramos con otras personas, les respondemos como personas que tienen diversas características físicas, sociales y psicológicas que son útiles para distinguirles de otras personas. Sin embargo, a veces les respondemos más bien en términos que nos impulsan a cambiar nuestro marco de referencia considerando sus afiliaciones culturales y, cuando esto ocurre, las agrupamos con otras personas que comparten con ellas estas afiliaciones. Existen diversos factores que conducen a que pasemos de un marco de referencia de la persona e interpersonal a un marco de referencia intercultural. Estos incluyen, inter alia, la presencia de emblemas o de prácticas destacadas que recuerdan o atraen la categoría cultural a la mente de la persona que percibe la idea; el uso frecuente de categorías culturales que nos hacen pensar en otras personas y que permiten que estas categorías sobresalgan y sean más accesibles cuando interactúan con otras, y la utilidad de una categoría cultural para ayudar a comprender por qué otra persona se está comportando de una manera determinada.

Por lo tanto, las situaciones interculturales surgen cuando una persona percibe a otra persona (o grupo de personas) como culturalmente diferente a ella. Cuando otras personas son percibidas como miembros de un grupo social y de su cultura, en lugar de como personas, entonces el “yo” también es categorizado – y se puede presentar – como miembro de un grupo cultural, y en forma individual. Las situaciones interculturales, identificadas de esta manera, pueden incluir a personas de diferentes países, a personas de diferentes regiones, o a grupos lingüísticos, étnicos o religiosos que difieren entre sí debido a su estilo de vida, género, edad o generación, clase social, educación, ocupación, nivel de compromiso religioso, orientación sexual, etc. Desde esta perspectiva, el diálogo intercultural puede definirse como “un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, sobre la base de la comprensión y el respeto mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso o lingüístico diferentes”.

Existen pruebas científicas positivas de que el diálogo intercultural promueve el compromiso constructivo que trasciende las diferencias culturales percibidas; reduce la intolerancia, los prejuicios y los estereotipos; mejora la cohesión de las sociedades democráticas, y facilita la resolución de conflictos. Reconociendo esto, se acepta que el proceso de diálogo intercultural puede ser difícil. Esto sucede en particular cuando los participantes se perciben unos a otros como representantes de culturas que se relacionan entre sí como adversarias (p.ej., como consecuencia de un conflicto armado antiguo o actual), o cuando un participante cree que su propio grupo cultural ha sufrido daños considerables (p.ej., discriminación alarmante, explotación material o genocidio) a manos de otro grupo al que percibe como aliado. En tales circunstancias, el diálogo intercultural puede ser sumamente difícil, ya que requiere un nivel alto de competencia intercultural, y una sensibilidad emocional y social, un compromiso, una perseverancia y un coraje considerables.

En resumen, el enfoque presentado parte de la premisa de que las culturas son internamente heterogéneas, están en conflicto continuo, son dinámicas y evolucionan constantemente, y de que las situaciones interculturales surgen en respuesta a la percepción de diferencias culturales entre las personas. Por lo tanto, el modelo actual de competencias a menudo se refiere a “personas o pueblos que se perciben con afiliaciones culturales diferentes a las propias” (en lugar de hacer referencia, por ejemplo, a “personas de otras culturas”). El diálogo intercultural se construye como un intercambio abierto sobre el modo en que las personas y los grupos se perciben a sí mismos como personas o grupos con diferentes afiliaciones culturales. El diálogo intercultural es extremadamente importante para el fomento de compromisos constructivos entre las divisiones culturales y para el mejoramiento de la cohesión de las sociedades democráticas, aunque la apertura plena puede ser muy difícil de lograr en determinadas circunstancias.

4. El concepto de competencias utilizado en el modelo actual

El término “competencia” puede utilizarse de muchas maneras, incluyendo su uso cotidiano ocasional como sinónimo de “habilidad”, su uso más técnico en el marco de la educación y la capacitación vocacional, y su uso para designar la aptitud para responder a demandas complejas en un contexto determinado. A los fines del modelo en cuestión, el término “competencia” se define como la “habilidad para movilizar y desplegar valores, actitudes, destrezas, conocimientos y/o comprensión pertinentes, con el fin de responder de manera adecuada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades que se presentan en un contexto particular”. Las situaciones democráticas son solo un contexto de este tipo. Por ende, la competencia democrática es la habilidad para movilizar y desplegar recursos psicológicos pertinentes (p.ej., valores, actitudes, destrezas, conocimientos y/o comprensión) a fin de responder de manera adecuada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades que se presentan debido a las situaciones interculturales. En el caso de los ciudadanos que viven en sociedades democráticas culturalmente diversas, la competencia intercultural se interpreta como un aspecto integral de la competencia democrática (por las razones expuestas en el capítulo 1).

Es importante señalar que las situaciones democráticas e interculturales ocurren no solo en el mundo físico, sino también en el mundo digital en línea. Es decir, los debates y las deliberaciones democráticas y los encuentros e interacciones interculturales tienen lugar no solo de manera presencial en intercambios personales, en materiales impresos tradicionales, y a través de la difusión por los medios de comunicación, cartas, peticiones, etc., sino también mediante comunicaciones a través de computadoras, por ejemplo, por conducto de las redes sociales, los foros, los blogs, las peticiones y los correos electrónicos. El modelo de competencia que se describe en el presente documento no se aplica únicamente a situaciones democráticas e interculturales en el mundo físico, sino también a las situaciones en el mundo digital. Por este motivo, el modelo es pertinente no solo en la educación

para la ciudadanía democrática, la educación en derechos humanos y la educación intercultural, sino también en la educación ciudadana digital.

El presente modelo presenta la competencia como un proceso dinámico. Esto se debe a que la competencia implica la selección, activación, organización y coordinación de recursos psicológicos pertinentes, que son aplicados a continuación por medio del comportamiento, de tal manera que la persona se adapta de forma apropiada y efectiva a una situación determinada. La adaptación apropiada y efectiva conlleva el monitoreo constante de los resultados del comportamiento y de la situación, y el ajuste y la modificación del comportamiento (que podría representar la movilización de otros recursos psicológicos) si fueran necesarios para responder a las necesidades y demandas cambiantes del contexto. Es decir, una persona competente moviliza y despliega recursos psicológicos de manera dinámica de acuerdo a las contingencias de las diversas situaciones.

Además del uso global y holístico del término “competencia” (en singular), el término “competencias” (en plural) se utiliza en el presente estudio para hacer referencia a los recursos individuales específicos (p.ej., valores, actitudes, destrezas, conocimientos y comprensión específicos) que son movilizados y desplegados en la producción de comportamiento competente. Por lo tanto, en el presente estudio, la competencia consiste en la selección, activación y organización de las competencias y las aplicaciones de estas competencias de una manera coordinada, adaptativa y dinámica en situaciones concretas.

Cabe señalar que, de acuerdo con el modelo actual, las competencias incluyen no solo destrezas, conocimientos y comprensión, sino también valores y actitudes. Los valores y las actitudes se consideran esenciales para un comportamiento apropiado y efectivo en situaciones democráticas e interculturales.

Sin embargo, quedan excluidas las disposiciones del conjunto de competencias especificadas en el modelo. Las disposiciones se consideran más bien implícitas en la definición de competencia que subyace a todo el modelo – es decir, competencia entendida como la movilización y el despliegue de competencias a través del comportamiento. Si las competencias no se movilizaran y desplegaran (p.ej., si no existe la disposición para utilizarlas en el comportamiento), no podría considerarse competente a una persona. Es decir, tener la disposición de utilizar las competencias personales en el comportamiento es inherente a la noción misma de competencia - no existe competencia sin esta disposición.

En situaciones reales, las competencias rara vez se movilizan y utilizan de manera individual. En su lugar, el comportamiento competente implica invariablemente la activación y aplicación de un conjunto completo de competencias. Dependiendo de la situación, y de las demandas, retos y oportunidades específicas que conlleva la situación, y también de las necesidades y metas específicas de la persona en ese contexto, será necesario activar y desplegar diferentes subconjuntos de competencias.

Un ejemplo de cómo debe movilizarse un conjunto completo de competencias se observa en el diálogo intercultural. Dicho diálogo requiere inicialmente una actitud de apertura hacia otra persona con afiliaciones culturales percibidas como diferentes de las propias. También podría requerir la habilidad para superar la ansiedad o el sentimiento de inseguridad de una persona cuando se encuentra o interactúa con otra con la que tiene poco en común. Sin embargo, una vez iniciado el diálogo, es preciso movilizar y desplegar habilidades de escucha cercana y habilidades lingüísticas y comunicativas para garantizar que no se produzca una comunicación falsa y que el contenido del diálogo sea sensible a las necesidades y normas culturales de la otra persona. Posiblemente también se requiera empatía, junto con habilidades de pensamiento analítico, para comprender mejor el punto de vista de la otra persona, especialmente cuando no se entiende bien lo que dice. En el transcurso del diálogo tal vez se observen diferencias irreconciliables de puntos de vista entre los dos interlocutores. Si se da este caso, entonces será necesario mostrar tolerancia hacia la ambigüedad y aceptar la falta de una resolución clara. Por ende, el comportamiento efectivo y apropiado en el contexto del diálogo intercultural requiere la movilización, organización y aplicación razonable de muy diversas competencias.

Otro ejemplo es cuando un ciudadano adopta una postura principista en contra de un discurso de incitación al odio dirigido a los refugiados o migrantes en Internet. Dicha postura posiblemente se iniciará a través de la activación de la dignidad humana como un valor fundamental y será apoyada por medio de la activación de una actitud de conciencia cívica y de un sentimiento de responsabilidad. Para desafiar los contenidos del discurso de incitación al odio, se requiere aplicar habilidades analíticas y de pensamiento crítico. Además, la formulación de una respuesta apropiada requiere conocimientos sobre los derechos humanos, así como habilidades comunicativas, a fin de garantizar que la postura que se adopte sea expresada de manera apropiada y sea dirigida de forma efectiva al público seleccionado. Asimismo, el conocimiento y la comprensión de los medios digitales que se utilizarán para garantizar que la respuesta se transmita de manera apropiada y que se maximice su impacto. Por lo tanto, el comportamiento efectivo en respuesta al discurso de incitación al odio expresado en línea también requiere la movilización y organización de muy diversas competencias.

Un tercer ejemplo es cuando se participa en un debate político. Para funcionar de manera efectiva en un debate, las comunicaciones deben adaptarse tanto al medio de expresión (p.ej., oral, escrito) como al público seleccionado. Además, se requiere una comprensión crítica de la libertad de expresión y de sus límites, y, en el caso de que las comunicaciones conlleven la participación de personas con afiliaciones culturales percibidas como diferentes a las propias, una comprensión de lo que significa la oportunidad cultural. El debate político también requiere el conocimiento y la comprensión de la política, y la habilidad para criticar las ideas de otros y evaluar los argumentos que se plantean durante el debate. Por tanto, el debate político requiere las siguientes competencias: habilidades lingüísticas y comunicativas, conocimiento y comprensión de la comunicación, conocimiento y comprensión de las normas culturales, conocimiento y comprensión de las ha-

bilidades analíticas y de pensamiento crítico, y la habilidad para adaptar los argumentos personales de manera apropiada a lo largo del debate. Por consiguiente, una vez más, deben movilizarse, coordinarse y desplegarse varias competencias de manera apropiada y razonable de acuerdo a las contingencias específicas que surjan durante el debate.

En resumen, el comportamiento competente democrático e intercultural es asumido por el modelo actual como un comportamiento dimanante de un proceso dinámico y adaptativo en el cual una persona responde de manera apropiada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades en continuo cambio que están presentes en situaciones democráticas e interculturales. Esto se logra por medio de la movilización, la organización y el despliegue flexible de diversos subgrupos de recursos psicológicos, extraídos de manera selectiva del repertorio completo de valores, actitudes, destrezas, conocimientos y comprensión de la persona de que se trate.

5. El método de trabajo utilizado para identificar las competencias con miras a su inclusión en el modelo

Una característica importante de los contenidos del modelo de competencia actual es que no ha sido diseñado desde cero. Por el contrario, se basa en el análisis de los esquemas conceptuales existentes sobre la competencia democrática y la competencia intercultural. Muchos de estos esquemas han sido formulados por el Consejo de Europa a lo largo de los años, así como por otras instituciones internacionales (p.ej., la UNESCO, la OCDE, el Parlamento Europeo) y por gobiernos nacionales y Ministerios de Educación. Además, un gran número de esquemas de competencias democráticas e interculturales han sido formulados por investigadores académicos. Estos diversos esquemas difieren de manera considerable tanto en su estructura como en su contenido. La proliferación de diversos modelos supone un dilema para quienes planifican la educación y para las instancias decisorias que desean encontrar un modelo serio para fundamentar su trabajo. El modelo que se propone en el presente documento es un esfuerzo por ofrecer un estudio que acopie y sintetice las mejores características de los esquemas de competencias existentes y se base en ellas.

5.1 Estudio de los esquemas de competencias existentes

El método utilizado para identificar los recursos psicológicos con miras a su inclusión en el modelo actual se inició con un inventario de esquemas existentes de competencias democráticas y de competencias interculturales. A los fines de este inventario, la competencia democrática e intercultural se definió como aquellos esquemas que identifican y describen conjuntos de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y/o comprensión pertinentes que deben movilizarse y desplegarse con el fin de responder de manera apropiada y efectiva a las demandas, retos y oportunidades que se presenten en las situaciones democráticas e interculturales, respectivamente.

El inventario solo incluía en su campo de acción los esquemas de competencias definidos de esta manera. Existe otro tipo de marcos que han sido formulados para explicar el comportamiento democrático o intercultural, pero cuyo objetivo principal no es la identificación y descripción de conjuntos de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión pertinentes. Estos otros marcos más bien están orientados a explicar: i) los procesos sociales y/o psicológicos por medio de los cuales se genera el comportamiento democrático o cultural; ii) factores que influyen en el comportamiento democrático o intercultural, o iii) las secuencias o etapas del desarrollo por medio de las cuales las personas adquieren comportamientos democráticos o interculturales. Estos modelos de procesos, modelos de influencia y modelos de desarrollo fueron excluidos del inventario; solo se consideraron si ofrecían una descripción explícita de conjuntos de valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión pertinentes.

El inventario identificó y reunió un total de 101 esquemas de competencias que respondían a la definición señalada anteriormente. El anexo A contiene referencias para estos 101 esquemas. Cabe señalar algunos aspectos de estos diversos esquemas.

En primer lugar, algunos esquemas se articulan como listas explícitas de competencias, mientras que otros se articulan en textos mucho más extensos que requirieron un esfuerzo para extraer las descripciones de las competencias específicas.

En segundo lugar, los esquemas que se incluyeron en el inventario varían en términos de los métodos utilizados por sus autores para su elaboración. Por ejemplo, algunos se asientan en el análisis de trabajos de investigación; otros son extraídos de estudios y otros datos empíricos; otros se basan en información recibida de informantes especializados, tales como docentes, académicos, investigadores, graduados o empleadores; otros se basan en análisis de esquemas conceptuales anteriores, y otros se apoyan en la opinión de un grupo de expertos y algunos de ellos en la opinión de un experto.

En tercer lugar, los esquemas son siempre independientes entre sí. Por ejemplo, algunos autores han sido particularmente prolíficos y han producido múltiples esquemas que a menudo muestran abundante superposición, y ciertos autores han adoptado los esquemas de competencias propuestos por otros autores modificándolos mínimamente.

En cuarto lugar, si bien la mayoría de esquemas ofrecen descripciones de las competencias que necesitan los ciudadanos en general, algunos facilitan descripciones de las competencias más especializadas que requieren grupos profesionales particulares, tales como los docentes o los consejeros psicológicos.

En quinto lugar, y quizás lo más problemático, existen muchas incompatibilidades esparcidas entre diversos esquemas en términos de: i) el número de competencias que comprenden; ii) el nivel de generalidad con la cual se describen estas competencias; iii) las competencias particulares que se contemplan, y iv) las maneras en que las competencias se agrupan y clasifican.

5.2. Desglose de los esquemas de competencias existentes

En el siguiente paso del análisis, los 101 esquemas fueron desglosados para identificar todas las competencias individuales que contienen, y estas competencias fueron agrupadas a continuación en conjuntos afines. Este proceso condujo a la identificación de 55 posibles competencias que son pertinentes para una cultura de democracia en los 101 esquemas. Estas competencias se enumeran en el anexo B. Cabe señalar que algunas competencias estaban presentes en bastantes esquemas, mientras que otras figuraban de manera específica en un solo esquema o en un número muy reducido de esquemas.

No todas las competencias pudieron incluirse en conjuntos específicos con total fiabilidad. Las dificultades al agrupar las competencias en conjuntos obedecen a diversos factores. Por ejemplo, en el caso de algunas competencias, porque las maneras en que están especificadas en sus esquemas conceptuales son inherentemente ambiguas o imprecisas. Otras competencias están formuladas en sus esquemas de tal modo que parecen hacer referencia a dos competencias distintas o más, por lo que es difícil conocer cuál es el principal enfoque en el caso de que este tipo de “competencia” fuera detectada. Esa “competencia” en particular se ha incluido en múltiples ocasiones en los conjuntos enumerados en el anexo B en todos los títulos en los que podría aplicarse. Sin embargo, en algunos casos, exactamente las mismas combinaciones que podrían concebirse como dos o más competencias distintas figuraban en un número considerable de esquemas inventariados. Debido al aparente consenso existente entre estas combinaciones específicas, algunos de los títulos que aparecen en el anexo B mantienen de manera provisional estas unidades más complejas.

5.3 Identificación de competencias para su inclusión en el modelo

Con el fin de ayudar a reducir esta lista de 55 posibles competencias y de llegar a un número más manejable y práctico, y para sistematizar los contenidos de la lista, se elaboró un conjunto de criterios de principios para incluir una competencia en un nuevo modelo. Se decidió que, con miras a su inclusión en el modelo, las competencias debían ajustarse a siete criterios.

(i) Tener claridad conceptual

Solo se incluyeron en el modelo competencias que fueran conceptualmente claras. Las consideradas poco claras, imprecisas o con un significado indeterminado fueron excluidas.

(ii) Ser formulada en un nivel de descripción general en lugar de específico

Un segundo principio era que las competencias debían entenderse en un nivel de descripción general y no específico, para que el modelo pudiera tener la amplitud necesaria sin ser exhaustivo en detalles específicos. Esto permitiría a los usuarios adaptar las descripciones generales y adaptarlas a su contexto y necesidades específicas.

(iii) No estar ligada a un rol profesional en particular

Como corolario del punto anterior, las competencias del modelo no debían estar ligadas de manera particular a un rol profesional específico (como los docentes o los consejeros psicológicos). Sin embargo, se conservaba la opción de que quienes lo utilizaran pudieran adaptar el modelo más general a grupos profesionales específicos, si fuera necesario.

(iv) No ajustarse de manera idiosincrática a un solo esquema de competencias o a un número reducido de ellos

Como cuarto principio se optó por que las competencias del modelo no tuvieran rasgos distintivos de un solo esquema de competencias inventariadas o de un número reducido de ellos. Más bien, se consideró que debían ser aquellas que habían sido objeto de un grado considerable de consenso entre los esquemas analizados.

(v) No limitarse a los comportamientos a partir de los cuales se reconoce una competencia

También se decidió limitar las competencias del modelo a los recursos psicológicos internos (p.ej., valores, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión) y excluir los comportamientos por medio de los cuales se conocen estos recursos. Los comportamientos en sí mismos son las expresiones externas de aplicación de las competencias para responder a las demandas, retos y oportunidades que se presentan en situaciones específicas. Cada competencia conlleva expresiones de comportamiento y todos los comportamientos competentes son el resultado del despliegue de una o más competencias subyacentes. Los comportamientos no son competencias independientes, sino más bien un medio para evaluar si se han adquirido las competencias individuales.⁴

(vi) Ser conceptualmente distinta de otras competencias

Otro principio fue que las competencias incluidas en el modelo debían ser conceptualmente distintas unas de las otras. Este principio se adoptó para evitar problemas en la elaboración de los descriptores para cada competencia, al reducir al mínimo las similitudes de los principios que se aplican a múltiples competencias. En la práctica, fue difícil mantener este criterio de una manera consistente. Por lo tanto, se reconoce que se han dado casos ocasionales de superposición parcial entre las competencias que fueron incorporadas posteriormente en el modelo (p.ej., entre las habilidades para la colaboración y las habilidades de resolución de conflictos). La diferencia conceptual, sin embargo, se convirtió en una heurística general útil para guiar la elaboración del modelo.

4. Los comportamientos se incorporan más bien al marco actual a través de los descriptores. Los descriptores se han concebido para todas las competencias especificadas en el modelo, y se han formulado utilizando el lenguaje de los resultados de los aprendizajes (p.ej., el término de comportamientos observables y evaluables). Por tanto, los descriptores deben indicar si los educandos han adquirido competencias particulares.

(vii) No ser competencias generales

Por último, también se decidió que las competencias que debían incluirse en el modelo no debían comprender competencias generales que pudieran aplicarse a muy diversos campos de actividad (de la manera en que, por ejemplo, las habilidades de alfabetización, cálculo y tecnología de la información y las comunicaciones se aplican a muchos dominios). Se juzgó que esto era necesario para permitir que el modelo retuviera el enfoque central y para impedir que se extendiera hacia un marco muy amplio. Sin embargo, una vez más, fue difícil mantener este criterio de una manera coherente en la práctica, y se reconoce que algunas de las competencias que se han extraído para ser incorporadas en el modelo son pertinentes en otros ámbitos además de la cultura de democracia. Estas competencias en particular (p.ej., habilidades analíticas y de pensamiento crítico y habilidades de aprendizaje autónomo) fueron incluidas debido a que se les consideró esenciales en una cultura de democracia y se juzgó que el modelo no estaría completo si se les excluía.

Además del conjunto anterior de criterios de principios, se adoptó un conjunto de consideraciones pragmáticas para ayudar a reducir el número de competencias que se incorporaban al modelo. Estas consideraciones pragmáticas fueron las mismas que las utilizadas para elaborar el Marco común europeo de referencia para las lenguas.⁵ Las consideraciones se orientaron a que el modelo debía ser:

- ▶ **Polivalente:** utilizable para muy diversos propósitos necesarios en la planificación y organización educativa, incluyendo el diseño curricular, la elaboración de programas y métodos de instrucción, la elaboración de métodos de evaluación, la comparación de competencias a niveles de la educación, y la comparación de competencias (y posiblemente los niveles de eficiencia) con los marcos de cualificación.
- ▶ **Flexible:** adaptable para su utilización en diferentes circunstancias, situaciones culturales y diversos contextos educativos.
- ▶ **Abierto:** capaz de ser más amplio y de adaptarse a las necesidades de los usuarios.
- ▶ **Dinámico:** capaz de ser modificado tras los comentarios de sus usuarios.
- ▶ **No dogmático:** no ligado exclusivamente a ninguna de las numerosas teorías o prácticas educativas o sociocientíficas existentes.
- ▶ **Orientado al usuario:** presentado en un formato que sea fácil de comprender y utilizar por aquellos a quienes está dirigido, particularmente los profesionales de la educación y las instancias decisorias.⁶

5. El Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consultado por última vez el 17 de febrero de 2016.

6. Se reconoce que el presente documento, cuyo fin es describir las premisas, el razonamiento y los detalles técnicos del modelo de competencias y de los métodos que se utilizaron para su elaboración, no es apropiado para su utilización por los docentes y las instancias decisorias. Ulteriormente, en una etapa posterior del proyecto, se producirán documentos más accesibles para describir el modelo.

Finalmente, dado que la finalidad del proyecto fue construir un modelo para su utilización en la planificación educativa, también se decidió garantizar que todas las competencias que se incluyeran en el modelo pudieran enseñarse y aprenderse y ser accesibles (por medio de la autoevaluación o la evaluación de los otros). En la práctica, todas las competencias potenciales identificadas para su inclusión en el modelo fueron aceptadas porque cumplían estos tres criterios.

Al aplicar los criterios y consideraciones señaladas anteriormente al conjunto de las 55 posibles competencias enumeradas en el anexo B, se identificaron 20 competencias para su inclusión en el modelo. Estas son las que siguen:

Valores

- ▶ Valorar la dignidad humana y los derechos humanos
- ▶ Valorar la diversidad cultural
- ▶ Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho

Actitudes

- ▶ Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas
- ▶ Respeto
- ▶ Conciencia cívica
- ▶ Responsabilidad
- ▶ Autoeficacia
- ▶ Tolerancia hacia la ambigüedad

Habilidades

- ▶ Habilidades de aprendizaje autónomo
- ▶ Habilidades analíticas y de pensamiento crítico
- ▶ Habilidades de escucha y observación
- ▶ Empatía
- ▶ Flexibilidad y adaptabilidad
- ▶ Habilidades lingüísticas, comunicativas y multilingües
- ▶ Habilidades de cooperación
- ▶ Habilidades de resolución de conflictos

Conocimiento y comprensión crítica

- ▶ Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo
- ▶ Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación
- ▶ Conocimiento y comprensión crítica del mundo: la política, la legislación, los derechos humanos, la cultura, las culturas, las religiones, la historia, los medios de comunicación, la economía, el medio ambiente, la sostenibilidad.

Las 20 competencias contenidas en el modelo se resumen en el diagrama de la página 11.

A las 20 competencias se les sometió a continuación a un proceso de afinamiento y esclarecimiento conceptual respecto de su formulación. Al generar los detalles descriptivos de cada una de las competencias, se hizo referencia continuamente a las descripciones de las competencias de los 101 esquemas de competencias originales de los cuales se habían extraído, para garantizar que los aspectos más importantes de cada una, tal como se habían descrito en el inventario, se reflejaran en el modelo. También se utilizaron muchas otras fuentes de información al formular los detalles descriptivos del modelo y redactar el presente documento. Algunas de las fuentes adicionales de consulta internacional se han incluido como propuestas de lectura en el anexo C para una lectura más exhaustiva.

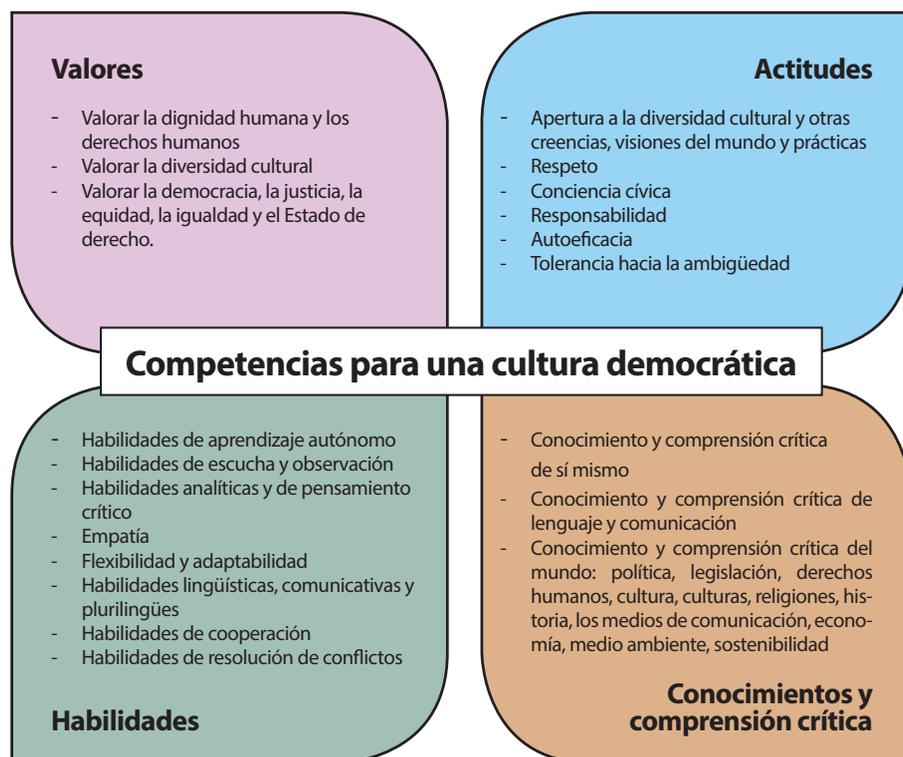
Posteriormente, en febrero de 2015, se difundió un primer borrador del documento en un ejercicio de consulta internacional en el que participaron expertos académicos, educadores en servicio, e instancias decisorias, incluidos los expertos designados por los Ministros de Educación de los Estados miembros del Consejo de Europa. A estos miembros interesados se les invitó a formular observaciones y comentarios, particularmente sobre la solidez del modelo, la existencia de omisiones significativas en el mismo, y la claridad del texto. El modelo también se presentó en diferentes conferencias, talleres y reuniones a las que asistieron expertos académicos, educadores en servicio e instancias decisorias durante el primer semestre de 2015. Aquí se obtuvieron impresiones y comentarios adicionales. Es importante señalar que, ante todo, el proceso de consulta condujo a una aprobación decisiva del modelo por los miembros interesados. Sin embargo, se recibieron muchas propuestas útiles relativas a los detalles técnicos del modelo y a los términos precisos y formas de presentación utilizadas en el documento. Estos comentarios se utilizaron para mejorar los detalles del modelo y orientar la presentación del presente documento.

El texto que figura a continuación describe el modelo de competencias que se construyó a partir de la utilización de este método de trabajo.

6. El modelo

En el contexto de la cultura democrática, se considera que una persona está actuando de manera competente cuando responde a las demandas, desafíos y oportunidades que se presentan en situaciones democráticas e interculturales, de manera apropiada y efectiva, movilizando y utilizando algunas de las siguientes competencias o todas ellas. Las competencias se organizan en cuatro categorías amplias: los valores, las actitudes, las habilidades, y los conocimientos y la comprensión crítica.

Las 20 competencias incluidas en el modelo:



6.1 Valores

Los valores son creencias generalizadas que las personas tienen acerca de las metas deseables que se debe perseguir en la vida. Impulsan a tomar medidas y también sirven como directrices para decidir cómo actuar. Los valores trascienden las acciones y contextos específicos y tienen una cualidad prescriptiva normativa en cuanto a lo que se debe hacer o pensar en distintas situaciones. Los valores ofrecen los estándares o criterios para evaluar acciones, tanto las propias como las de otras personas; justificar opiniones, actitudes y comportamientos; elegir entre alternativas; planificar un comportamiento, e intentar influenciar a otros.

Los lectores ya familiarizados con los esquemas existentes de competencias podrían sorprenderse por la presencia de los valores como un tipo distinto de competencia dentro del modelo actual. Sin embargo, es importante tener en mente que el término “competencia” no se utiliza aquí en su sentido cotidiano informal, como un sinónimo de “habilidad”, sino más bien en un sentido técnico para hacer referencia a los recursos psicológicos (por ejemplo, las actitudes, las destrezas y los conocimientos) que necesitan movilizarse y desplegarse para responder a las demandas de las situaciones democráticas e interculturales y a los desafíos que éstas plantean. Los valores se incluyen en el modelo por dos razones. En primer lugar, los valores figuran efectivamente (aunque muchas veces solo de manera implícita) en muchos de los esquemas de competencias anteriores que se revisaron. Por lo tanto, su omisión en el modelo actual hubiera significado que el modelo solo captaba parcialmente los contenidos de los esquemas anteriores. Los valores no siempre son obvios en los esquemas anteriores, porque normalmente se incluyen en el título de actitudes (en vez de en su propio título distintivo). En cambio, el modelo actual establece una clara distinción conceptual entre los valores y las actitudes, y solo el primero se caracteriza por su cualidad normativa prescriptiva. En segundo lugar, los valores son esenciales al conceptualizar las competencias que permiten la participación en una cultura de democracia. Esto obedece a que, sin especificar los valores particulares que apoyan estas competencias, no serían competencias democráticas sino competencias políticas más generales que podrían utilizarse al servicio de muchos otros tipos de estructura política, incluidas las estructuras antidemocráticas. Por ejemplo, una persona podría ser un ciudadano responsable, autoeficiente y políticamente bien informado en una dictadura totalitaria si utilizara un conjunto diferente de valores como el fundamento de sus juicios, decisiones y acciones. Por lo tanto, los valores incluidos en el modelo actual son el núcleo de la competencia democrática, y son esenciales para la caracterización de dicha competencia.

Hay tres conjuntos de valores que son cruciales para la participación en una cultura de democracia.

Valorar la dignidad humana y los derechos humanos

Este primer conjunto de valores se basa en la creencia generalizada de que cada ser humano tiene igual valor e igual dignidad, tiene derecho a ser respetado, y tiene derecho al mismo conjunto de valores y libertades fundamentales y a ser tratado en consecuencia. Esta creencia asume: que los derechos humanos son universales, inalienables e indivisibles y se aplican a todas las personas sin distinción; que los derechos humanos aportan un conjunto mínimo de protecciones que son esencia-

les para que los seres humanos vivan con dignidad, y que los derechos humanos proporcionan una base esencial para la libertad, la igualdad, la justicia y la paz en el mundo. Así pues, este conjunto de valores conlleva:

1. el reconocimiento de que todas las personas comparten una humanidad común y tienen igual dignidad independientemente de sus afiliaciones culturales, estatus, habilidades o circunstancias;
2. el reconocimiento de la naturaleza universal, inalienable e indivisible de los derechos humanos;
3. el reconocimiento de que los derechos humanos siempre deben promoverse, respetarse y protegerse;
4. el reconocimiento de que las libertades fundamentales siempre deben defenderse salvo que alteren o violen los derechos humanos de otros;
5. el reconocimiento de que los derechos humanos proporcionan la base para convivir en pie de igualdad en la sociedad, y para la libertad, justicia y paz en el mundo.

Valorar la diversidad cultural

El segundo conjunto de valores se basa en la creencia generalizada de que las otras afiliaciones culturales, la variabilidad y diversidad cultural, y el pluralismo de perspectivas, visiones y prácticas deben ser considerados, apreciados y valorados de manera positiva. Esta creencia asume que: la diversidad cultural es una ventaja para la sociedad; que las personas son capaces de aprender y beneficiarse de las diversas perspectivas de otras personas; que la diversidad cultural debe promoverse y protegerse; que se debe alentar a las personas a interactuar entre sí independientemente de las diferencias culturales percibidas, y que el diálogo intercultural debe utilizarse para desarrollar una cultura democrática a fin de convivir en pie de igualdad en la sociedad.

Cabe señalar que existe una tensión entre valorar los derechos humanos y valorar la diversidad cultural. En una sociedad que ha adoptado los derechos humanos como su valor fundamental primordial, la valoración de la diversidad cultural tendrá ciertos límites. Estos límites se imponen ante la necesidad de promover, respetar y proteger los derechos humanos y las libertades de otras personas. Por lo tanto, se asume aquí que la diversidad cultural siempre debe valorarse salvo que socave los derechos humanos y las libertades de otros.

Por este motivo, este segundo conjunto de valores conlleva:

1. el reconocimiento de que la diversidad cultural y el pluralismo de opiniones, puntos de vista sobre el mundo y prácticas es una ventaja para la sociedad y brinda una oportunidad para el enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad;
2. el reconocimiento de que todas las personas tienen derecho a ser diferentes y a elegir sus propias perspectivas, puntos de vista, creencias y opiniones;
3. el reconocimiento de que las personas siempre deben respetar las perspectivas, puntos de vista, creencias y opiniones de los otras personas, salvo que éstos pretendan socavar los derechos humanos y las libertades de otros;

4. el reconocimiento de que las personas siempre deben respetar los estilos de vida y las prácticas de otras personas, salvo que socaven o violen los derechos humanos y libertades de otros;
5. el reconocimiento de que las personas deben escuchar y participar en el diálogo con aquéllos a quienes perciben como diferentes.

Valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho

Este tercer conjunto de valores se basa en un núcleo de creencias sobre el modo en que las sociedades deben funcionar y ser gobernadas, incluidas las creencias de que: todos los ciudadanos deben poder participar en pie de igualdad (directa o indirectamente por medio de representantes elegidos) en los procedimientos por los que se formulan y establecen las leyes que se utilizan para reglamentar la sociedad; todos los ciudadanos deben participar de manera activa en los procedimientos democráticos establecidos en su sociedad (entendiendo que esto también podría significar no participar en algunas ocasiones por razones de conciencia o de circunstancias); si bien las decisiones deben ser tomadas por la mayoría, debe garantizarse el trato justo y equitativo de las minorías de todo tipo; la justicia social, la equidad y la igualdad deben estar presentes en todos los niveles de la sociedad, y el principio del Estado de derecho debe prevalecer para que todas las personas de la sociedad sean tratadas de manera justa y equitativa y sobre una base de igualdad, de acuerdo con las leyes compartidas por todos. Así pues, este conjunto de valores conlleva:

1. el apoyo a los procesos y procedimientos democráticos (reconociendo que los procedimientos democráticos existentes tal vez no sean óptimos, y que tal vez sea necesario cambiarlos o mejorarlos de manera democrática);
2. el reconocimiento de la importancia de la ciudadanía activa (reconociendo que la no-participación a veces se justifica por razones de conciencia o de circunstancias);
3. el reconocimiento de la importancia que reviste la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones en materia de política;
4. el reconocimiento de la necesidad de proteger las libertades civiles, incluyendo las libertades civiles de las personas que tienen puntos de vista minoritarios;
5. el apoyo a la resolución pacífica de conflictos y controversias;
6. un sentimiento de justicia social y de responsabilidad social para el trato justo y equitativo de todos los miembros de la sociedad, incluida la igualdad de oportunidades para todos, independientemente del origen nacional, el origen étnico, la raza, la religión, el idioma, la edad, el sexo, la opinión política, la ascendencia, el origen social, la propiedad, la discapacidad, la orientación sexual u otro estatus;
7. el apoyo al Estado de derecho y a la igualdad de trato y al trato equitativo de todos los ciudadanos en la legislación como un modo de garantizar la justicia.

6.2 Actitudes

Una actitud es la orientación mental total que adopta una persona hacia alguien o algo (p.ej., una persona, un grupo, una institución, un tema, un evento o un símbolo). Las actitudes suelen tener cuatro componentes: una creencia u opinión sobre el objeto de la actitud, una emoción o sentimiento hacia el objeto, una evaluación (positiva o negativa) del objeto, y una tendencia a comportarse de una manera particular hacia ese objeto.

A continuación se presentan seis actitudes importantes para una cultura de democracia:

Apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas

La apertura es una actitud hacia los pueblos que tienen diferentes afiliaciones culturales a las propias, o hacia creencias, visiones y prácticas del mundo que difieren de las propias. La actitud de apertura hacia otras culturas debe distinguirse del interés en recabar experiencias de lo “exótico”, simplemente para el disfrute o beneficio personal. Por el contrario, la apertura conlleva:

1. una sensibilidad hacia la diversidad cultural y hacia las visiones del mundo, creencias, valores y prácticas que son diferentes a los propios;
2. curiosidad e interés por descubrir otras orientaciones y afiliaciones culturales y otras visiones del mundo, creencias, valores y prácticas, y por aprender de ellos;
3. la voluntad de suspender los juicios y la incredulidad de las visiones del mundo, creencias, valores y prácticas diferentes de otras personas, y la disposición para cuestionar la “naturalidad” de las visiones del mundo, creencias, prácticas y valores propios;
4. una disposición emocional para relacionarse con aquellos a quienes se percibe como diferentes;
5. la voluntad de buscar o asumir oportunidades de involucrarse, cooperar e interactuar con aquellos que tienen afiliaciones culturales percibidas como diferentes a las propias, en una relación de igualdad.

Respeto

El respeto es una actitud hacia alguien o algo (p.ej., una persona, una creencia, un símbolo, un principio o una práctica) en los casos en que se considera que el objeto de esa actitud tiene una importancia, mérito o valor que justifica su consideración positiva y estima.⁷ Dependiendo de la naturaleza del objeto que es respetado, el respeto puede adoptar muy diversas formas (p.ej., el respeto por una norma del colegio, el respeto por la sabiduría de una persona mayor, y el respeto por la naturaleza).

7. Cabe señalar que el respeto está estrechamente vinculado con los valores de dos maneras: un valor puede ser un objeto de respeto (p.ej., un valor puede ser respetado) y también puede funcionar como la base para el respeto (p.ej., una persona puede respetar a alguien o algo, porque representa o practica un valor específico).

Un tipo de respeto especialmente importante en el contexto de una cultura de la democracia es el respeto que se concede a otras personas que tienen afiliaciones culturales o creencias, opiniones o prácticas percibidas como diferentes a las propias. Dicho respeto se asienta en la dignidad intrínseca y la igualdad de todos los seres humanos y en el derecho humano inalienable de elegir las propias afiliaciones, convicciones, opiniones o prácticas. Es importante señalar que este tipo de respeto no requiere reducir al mínimo o ignorar las diferencias reales que puedan existir entre uno mismo y la otra persona, que a veces pueden ser significativas y profundas, ni requiere estar de acuerdo con aquello que se respeta, adoptarlo o hacerlo suyo. Más bien, es una actitud que implica la valoración positiva de la dignidad y el derecho de la otra persona a tener esas afiliaciones, creencias, opiniones o prácticas, reconociendo y admitiendo a su vez las diferencias que existen entre uno mismo y el otro. Se requiere una actitud de respeto para facilitar tanto la interacción democrática como el diálogo intercultural con otras personas. Sin embargo, cabe señalar que es necesario poner límites al respeto - por ejemplo, no se debe respetar el contenido de convicciones u opiniones, o los estilos de vida y prácticas que socavan o amenazan la dignidad, los derechos humanos o las libertades de otros⁸.

El concepto de respeto refleja mejor que el concepto de tolerancia la actitud que se requiere para una cultura de la democracia. En algunos contextos, la tolerancia puede expresar la connotación de sobrellevar o soportar simplemente la diferencia y una posición condescendiente de tolerar algo que uno preferiría no tolerar. A veces, se puede entender que la tolerancia conlleva un acto de poder que permite la existencia de la diferencia y soportarla simplemente, y por medio de este acto de tolerancia, aumentar el poder y la autoridad de la persona que la tolera. El respeto es un concepto menos ambiguo que la tolerancia, ya que se basa en el reconocimiento de la dignidad, los derechos y las libertades del otro, y en una relación de igualdad entre uno mismo y el otro.

Por consiguiente, el respeto implica:

1. la consideración positiva y la estima de alguien o algo partiendo de la base de que tienen una importancia, un valor o un mérito intrínsecos;
2. la apreciación y estima de otras personas como seres humanos iguales, que tienen la misma dignidad y exactamente el mismo conjunto de derechos humanos y libertades, con independencia de sus afiliaciones culturales, creencias, opiniones, estilos de vida o prácticas;
3. la consideración y valoración positiva de las creencias, opiniones, estilos de vida y prácticas adoptados por otras personas, siempre que no socaven la dignidad, las libertades y los derechos de los demás, o atenten contra ellos.

8. Desde la perspectiva de los derechos humanos, siempre debe respetarse el derecho de otra persona a la libertad de pensamiento, pero no se debe respetar el contenido de las convicciones que pretenden socavar la dignidad, las libertades fundamentales y los derechos humanos de otras personas o atentar contra ellos. En el caso de las convicciones cuyo contenido no se puede respetar, se imponen restricciones, no al derecho de tener convicciones, sino al derecho de expresarlas, si dichas restricciones son necesarias para la seguridad pública, la protección del orden público o la protección de los derechos y libertades de otros (véase el artículo 9 del Convenio Europeo de Derechos Humanos; http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf).

Conciencia cívica

La conciencia cívica es una actitud hacia una comunidad o grupo social. El término “comunidad” se utiliza aquí para designar un grupo cultural o social más grande que el círculo inmediato de familiares y amigos de una persona hacia el cual ésta tiene un sentimiento de pertenencia. Existen muy diferentes grupos que pueden ser pertinentes aquí, por ejemplo, las personas que viven en un área geográfica particular (como, por ejemplo, un barrio, un pueblo o una ciudad, un país, un grupo de países como Europa o África, o de hecho, el mundo, como en el caso de la “comunidad global”), un grupo geográficamente más disperso (como un grupo étnico, un grupo religioso, un grupo de recreo, un grupo de orientación sexual, etc.), o cualquier otro tipo de grupo social o cultural hacia el cual una persona tiene un sentimiento de pertenencia. Cada persona pertenece a múltiples grupos, y puede mantenerse una actitud de mentalidad cívica hacia cualquiera de ellos. La conciencia cívica conlleva:

1. un sentimiento de pertenencia a una comunidad y de identificación con ella;
2. la conciencia de otras personas de la comunidad, de las interconexiones entre ellas, y de las consecuencias de las acciones propias sobre esas personas;
3. un sentimiento de solidaridad hacia otras personas de la comunidad, que incluye una disposición para cooperar y trabajar con ellas, sentimientos de interés y respeto por sus derechos y bienestar, y la voluntad de defender a los que puedan estar desamparados y desfavorecidos en la comunidad;
4. un interés y atención hacia los asuntos y las preocupaciones de la comunidad;
5. un sentimiento del deber cívico, una voluntad de contribuir activamente a la vida de la comunidad, una disposición para participar en las decisiones relacionadas con los intereses, las preocupaciones y el bienestar de la comunidad, y una voluntad de participar en el diálogo con otros miembros de la comunidad independientemente de sus afiliaciones culturales;
6. un compromiso de cumplir las responsabilidades, las obligaciones y los deberes propios relacionados con las funciones que se desempeñan en la comunidad o con la posición que se ocupa en la misma;
7. un compromiso de rendir cuentas ante otras personas de la comunidad y de aceptar el deber de responder ante otros por las decisiones y acciones propias.

Responsabilidad

El término “responsabilidad” tiene muchos significados. Dos significados especialmente pertinentes para la cultura de la democracia son la responsabilidad del rol y la responsabilidad moral. El primero es un aspecto de la conciencia cívica (véase el punto 6 anterior); en este documento nos centramos en el segundo. La responsabilidad moral es una actitud hacia las propias acciones. Surge cuando una persona tiene la obligación de actuar de una manera particular y merece que se la elogie o culpabilice por haber realizado tal acción o por no haber actuado de una manera particular. Las condiciones necesarias para considerar a las personas dignas de elogio o para culpabilizarlas son que sean capaces de reflexionar sobre sus propias

acciones, capaces de expresar cómo pretenden actuar, y capaces de ejecutar las acciones que eligieron (por consiguiente, cuando la falta de recursos o de condiciones estructurales impide que una persona realice una acción, es inapropiado elogiarla o culpabilizarla). La responsabilidad puede requerir valentía en la medida en que adoptar una posición de principios tal vez signifique actuar por sí mismo, en contra de las normas de la comunidad o desafiando una decisión colectiva que se considera errónea. Así pues, a veces puede existir una tensión entre la conciencia cívica (entendida como la solidaridad y lealtad hacia otras personas) y la responsabilidad moral. Una actitud de responsabilidad hacia las propias acciones implica, por tanto:

1. la adopción de una postura reflexiva y sopesada hacia las acciones propias y las consecuencias posibles de dichas acciones;
2. la identificación de las obligaciones y deberes propios, y de cómo se debe actuar en relación con una situación particular, sobre la base de un valor o conjunto de valores;⁹
3. la toma de decisiones sobre las medidas que deben adoptarse (que en algunos casos puede exigir no tomar medida alguna), en función de las circunstancias en las que se apliquen;
4. la adopción de medidas (o la elusión de medidas) en consonancia, como un agente autónomo;
5. la voluntad de asumir responsabilidad por la naturaleza o las consecuencias de las propias decisiones y acciones;
6. la voluntad de valorarse y juzgarse a sí mismo;
7. la voluntad de actuar con coraje cuando se considere necesario.

Autoeficacia

La autoeficacia es una actitud hacia uno mismo. Implica una creencia positiva en las habilidades propias para adoptar las medidas necesarias a fin de lograr metas particulares. Esta creencia suele exigir creer en la capacidad de uno mismo para comprender qué se requiere, para emitir juicios apropiados, para seleccionar métodos apropiados para realizar las tareas, para superar obstáculos de manera exitosa, para influir en lo que ocurre, y para marcar la diferencia en los acontecimientos que afectan a la vida propia y a la de los demás. Por tanto, la autoeficacia está asociada con un sentimiento de confianza en las propias habilidades. Un nivel bajo de autoeficacia puede desalentar el comportamiento democrático e intercultural aun cuando el nivel de habilidades sea alto, mientras que es poco realista que un nivel alto de autoeficacia conduzca a la frustración y al desánimo. Una actitud óptima es un nivel de autoeficacia relativamente alto acompañado de un nivel alto de ha-

9. Por lo tanto, mostrar una actitud de responsabilidad en las situaciones democráticas e interculturales requiere desplegar al mismo tiempo uno o varios de los tres conjuntos de valores especificados por el modelo actual (p.ej. valorar la dignidad humana y los derechos humanos, valorar la diversidad cultural, o valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad, y el Estado de derecho). A falta del despliegue simultáneo de uno o varios de estos conjuntos de valores, la responsabilidad no sería una competencia democrática, sino más bien una competencia política más general (véase el texto introductorio sobre los valores, capítulo 6.1).

bilidades valorado de manera realista, que anima a las personas a afrontar nuevos retos y les permite tomar medidas sobre temas que les preocupan. Por tanto, la autoeficacia implica:

1. la creencia en la propia capacidad para comprender los temas, emitir juicios y seleccionar métodos apropiados para realizar tareas;
2. la creencia en la propia capacidad para organizar y adoptar las medidas necesarias para lograr metas particulares, y para superar los obstáculos que puedan surgir;
3. un sentimiento de confianza en la capacidad para hacer frente a nuevos retos;
4. un sentimiento de confianza acerca del compromiso democrático y de la adopción de medidas consideradas necesarias para lograr las metas democráticas (incluyendo desafíos y exigiendo la rendición de cuentas a las personas que estén en posiciones de poder y autoridad cuando sus decisiones o acciones se consideren impropias o injustas);
5. un sentimiento de confianza sobre la participación en un dialogo intercultural con aquellos con afiliaciones culturales percibidas diferentes de las propias.

Tolerancia hacia la ambigüedad

La tolerancia hacia la ambigüedad es una actitud hacia los objetos, eventos y situaciones percibidos como inciertos y que están sujetos a múltiples interpretaciones conflictivas o incompatibles. Las personas que tienen un alto nivel de tolerancia hacia la ambigüedad evalúan este tipo de objetos, eventos y situaciones de una manera positiva, y están dispuestas a aceptar su inherente falta de claridad, y a admitir que las perspectivas de otras personas pueden ser tan adecuadas como las propias, y afrontan la ambigüedad constructivamente. Por lo tanto, el término "tolerancia" debe ser entendido aquí en su sentido positivo de aceptar y adoptar la ambigüedad (en vez de en su sentido negativo de tolerar o desestimar la ambigüedad). En cambio, las personas que tienen un bajo nivel de tolerancia hacia la ambigüedad adoptan una perspectiva singular sobre las situaciones y asuntos que no son claros, mantienen una actitud cerrada hacia las situaciones y asuntos desconocidos, y utilizan categorías fijas e inflexibles para reflexionar sobre el mundo. Así pues, en el contexto actual, la tolerancia hacia la ambigüedad conlleva:

1. el reconocimiento de que puede haber múltiples perspectivas sobre las interpretaciones de cualquier situación o asunto;
2. el reconocimiento de que la propia perspectiva sobre una situación no es mejor que las perspectivas de otras personas;
3. la aceptación de la complejidad, las contradicciones y la falta de claridad;
4. la voluntad de asumir tareas cuando solo se presenta información incompleta o parcial;
5. la disposición para tolerar la incertidumbre y manejarla constructivamente.

6.3 Habilidades

Una habilidad es la capacidad para establecer patrones complejos y bien organizados de pensamiento o comportamiento de una manera adaptativa con el fin de lograr un fin o meta particular.

Existen ocho conjuntos de habilidades que son importantes para una cultura de democracia, a saber:

Habilidades de aprendizaje autónomo

Las habilidades de aprendizaje autónomo son aquellas aptitudes necesarias para lograr, organizar y evaluar el propio aprendizaje de acuerdo con las necesidades propias, de una manera autodirigida, sin el seguimiento de otros. Son importantes para una cultura de democracia porque permiten a las personas aprender por sí mismas sobre temas políticos, cívicos y culturales y cómo lidiar con ellos, utilizando recursos diversos de fuentes cercanas y lejanas, en lugar de depender de agentes de su entorno inmediato para el suministro de información sobre estos temas. Las habilidades de aprendizaje autónomo incluyen habilidades o destrezas para:

1. identificar las propias necesidades de aprendizaje – estas necesidades pueden surgir de brechas en materia de conocimientos o de comprensión, de un dominio escaso o inexistente de las habilidades, o de dificultades que hayan surgido como consecuencia de actitudes o valores reales;
2. identificar, localizar y acceder a posibles recursos informativos, asesoramiento u orientaciones necesarios para atender estas necesidades – estos recursos pueden incluir experiencias, personales, interacciones y discusiones con otros, encuentros con personas que tienen afiliaciones culturales percibidas como diferentes de las propias, o creencias, opiniones o visiones del mundo consideradas diferentes de las propias, y recursos visuales, impresos, transmitidos y medios digitales;
3. valorar la fiabilidad de los diversos recursos informativos, asesoramiento u orientaciones, evaluando los posibles sesgos o distorsiones, y seleccionando entre los disponibles los recursos más adecuados;
4. procesar y aprender la información, utilizando las estrategias y las técnicas de aprendizaje más apropiadas, o adoptar y seguir los consejos o las orientaciones, proveniente de los recursos más fiables, realizando los ajustes consiguientes a nuestro bagaje de conocimientos, comprensión, destrezas, actitudes o valores;
5. pensar en lo que se ha aprendido y en los progresos que se han realizado, evaluando las estrategias de aprendizaje utilizadas, y sacando conclusiones sobre aprendizajes posteriores que aún deban asumirse y sobre las nuevas estrategias de aprendizaje que deban ponerse en práctica.

Habilidades analíticas y de pensamiento crítico

Las habilidades analíticas y de pensamiento crítico consisten en un conjunto amplio y complejo de destrezas interrelacionadas. Son aquellas aptitudes necesarias para analizar, evaluar y emitir juicios sobre materias de cualquier tipo (p.ej, textos,

argumentos, interpretaciones, temas, eventos, experiencias, etc.) de una manera sistemática y lógica. Incluyen habilidades y destrezas para:

1. desglosar sistemáticamente las materias que están siendo analizadas para conformar elementos integrados, y organizarlos de una manera lógica;
2. identificar e interpretar el sentido de cada elemento, posiblemente comparándolos y relacionándolos con aquello que ya se conoce, e identificando las similitudes y las diferencias;
3. examinar los elementos interrelacionados y la identificación de los vínculos que existen entre ellos (lógicas causales, temporales, etc.);
4. identificar cualquier discrepancia, incoherencia o divergencia entre los elementos;
5. identificar posibles significados y relaciones alternativas de los distintos elementos, generando nuevos elementos que podrían faltar dentro del todo, cambiando sistemáticamente elementos para determinar los efectos en el todo, y generando nuevas síntesis de los elementos que ya han sido examinados – en otras palabras, imaginando y explorando nuevas posibilidades y alternativas;
6. extraer los resultados de los análisis de una manera organizada y coherente para establecer conclusiones lógicas y defendibles sobre la totalidad.

Las habilidades de pensamiento crítico consisten en aquellas destrezas necesarias para evaluar y emitir juicios sobre materias de cualquier tipo. Por ende, incluyen habilidades o destrezas para:

1. realizar evaluaciones sobre la base de la coherencia interna, y de la coherencia con pruebas y experiencias accesibles;
2. establecer si las materias analizadas son o no válidos, precisos, aceptables, fiables, apropiados, útiles y/o convincentes;
3. comprender y evaluar las convenciones de las preconcepciones y supuestos, y las convenciones textuales o comunicativas, en las que se basan las materias;
4. comprometerse no solo con el significado literal de las materias, sino también con su propósito retórico más amplio, incluyendo las razones, intenciones y programas subyacentes de aquellos que las produjeron o crearon (en el caso de comunicaciones políticas, esto incluye la habilidad para identificar propaganda y la habilidad para desglosar las razones, intenciones y propósitos subyacentes de aquellos que han producido la propaganda);
5. situar las materias en el contexto histórico en el que fueron elaborados, con el fin de ayudar a emitir juicios de valor sobre ellos;
6. generar y concebir diferentes opciones, posibilidades y soluciones alternativas a las ya presentadas en las materias objeto de estudio;
7. sopesar las ventajas e inconvenientes de las opciones disponibles – esto puede incluir análisis de los costos y beneficios (incorporando las perspectivas tanto a corto como a largo plazo), análisis de recursos (evaluar si los recursos que requiere cada opción están disponibles en la realidad) y análisis de riesgos (comprender y evaluar los riesgos asociados con cada opción y cómo pueden gestionarse);

8. mostrar los resultados del proceso de evaluación de una manera organizada y coherente para construir un argumento lógico y defendible a favor o en contra de una interpretación particular, conclusión o línea de acción, sobre la base de criterios específicos y explícitos, y de principios o valores y/o pruebas convincentes;
9. reconocer que las presunciones y preconcepciones propias pueden haber sesgado el proceso evaluativo, y reconocer que las creencias y juicios propios son siempre contingentes y dependen de la afiliación cultural y de la perspectiva propia.

El pensamiento analítico efectivo incorpora el pensamiento crítico (p. ej.: la evaluación de las materias objeto de análisis), mientras que el pensamiento crítico efectivo incorpora el pensamiento analítico (p. ej.: establecer distinciones y hacer conexiones). El pensamiento analítico y el pensamiento crítico están estrechamente vinculados por este motivo.

Habilidades de escucha y observación

Las habilidades de escucha y observación son aquellas aptitudes necesarias para darse cuenta de lo que se dice y cómo se dice y comprenderlo, y para percatarse del comportamiento no verbal de las personas y entenderlo. Comprender lo que otras personas están diciendo requiere la escucha activa – prestar suma atención no solo a lo que se dice, sino también a cómo se dice por medio del uso del tono, la agudeza, el volumen, la rapidez y la fluidez de la voz, así como al lenguaje corporal que acompaña a la persona, especialmente el movimiento de sus ojos, las expresiones faciales y los gestos. La observación aguda del comportamiento de otras personas también puede ser un recurso informativo importante acerca de los comportamientos que son más apropiados y efectivos en diferentes situaciones sociales y contextos culturales, y puede ayudar a un educando a dominar estos comportamientos a partir de la retención de esa información y a reproducir el comportamiento de otras personas en situaciones similares que surjan más adelante. Por tanto, las habilidades de escucha y observación incluyen habilidades para:

1. prestar atención no solo a lo que se dice, sino también a cómo se expresa y al lenguaje corporal del que habla;
2. prestar atención a las posibles incoherencias entre los mensajes verbales y no verbales;
3. prestar atención a las sutilezas de los significados y a lo que podría ser parcialmente expresado o a lo no expresado;
4. prestar atención a la relación entre lo que se dice y el contexto social en el que se expresa;
5. prestar especial atención al comportamiento de otras personas y retener la información sobre ese comportamiento, en particular el comportamiento de otros que tienen afiliaciones culturales percibidas como diferentes de las propias;
6. prestar especial atención a las similitudes y diferencias en el modo en que las personas reaccionan ante las mismas situaciones, particularmente aquéllas que tienen afiliaciones culturales percibidas como diferentes.

Empatía

La empatía es un conjunto de aptitudes necesarias para comprender y relacionarse con el pensamiento, las creencias y los sentimientos de otras personas, y para ver el mundo desde las perspectivas de los demás. La empatía implica la habilidad para situarse fuera del propio marco personal psicológico de referencia (p.ej., des centrarse de la perspectiva personal) y la habilidad imaginativa de aprehender y comprender el marco de referencia y la perspectiva psicológica de otra persona. Esta destreza es fundamental para imaginar las afiliaciones culturales, visiones del mundo, creencias, intereses, emociones, deseos y necesidades de otras personas. Pueden distinguirse diversas formas de empatía, entre ellas las siguientes:

1. la toma de perspectiva cognitiva – la habilidad para aprehender y comprender las percepciones, los pensamientos y las creencias de otras personas;
2. la toma de perspectiva afectiva – la habilidad para aprehender y comprender las emociones, los sentimientos y las necesidades de otras personas;
3. simpatía, a veces denominada “empatía compasiva” o “preocupación empática” – la habilidad para experimentar sentimientos de compasión y preocupación por otras personas basada en la aprehensión de su estado o condición cognitiva o afectiva, o de su situación o circunstancias materiales.¹⁰

Flexibilidad y adaptabilidad

La flexibilidad y la adaptabilidad son las aptitudes necesarias para adaptar y regular los pensamientos, sentimientos o comportamientos propios, a fin de responder de manera efectiva y apropiada a nuevos contextos y situaciones. La flexibilidad y la adaptabilidad permiten a las personas adaptarse de manera positiva a la novedad y los cambios, así como a las expectativas, estilos de comunicación y comportamientos de otras personas. También permiten que las personas adapten sus patrones de pensamiento, sentimientos o comportamientos en respuesta a nuevas situaciones, experiencias, encuentros e información. Definidas de esta manera, la flexibilidad y la adaptabilidad deben distinguirse de la adaptación sin principios

10. Cabe señalar el posicionamiento de la empatía como una habilidad en el modelo actual. El término “empatía” se utiliza sin duda de muchas maneras en el habla cotidiana. Por ejemplo, algunas veces se utiliza cuando una persona experimenta la misma emoción que otra (el fenómeno de “contagio emocional”, en el que una persona “capta” y comparte la alegría, el pánico, el temor, etc. de otra persona), a veces para referirse a un sentimiento emocional de conectividad o identificación con otra persona (p. ej.: “Tuve mucha empatía por el personaje principal del libro”) y a veces para referirse a la compasión o preocupación por otra persona derivada de la simpatía (p.ej.: “Siento empatía por ti en tu situación actual”). El término “empatía” algunas veces también se utiliza para hacer referencia a grupos más grandes de respuestas que una persona puede tener hacia otra, en los que la apertura hacia el otro, el respeto por el otro, el compromiso cognitivo y emocional con el otro, y los sentimientos de conectividad emocional con el otro están interrelacionados. El presente modelo más bien utiliza el término “empatía” de manera más específica y focalizada para denotar el conjunto de habilidades necesarias para comprender a otras personas y relacionarse con sus pensamientos, creencias y sentimientos, siendo éstas un conjunto de destrezas cruciales para participar en una cultura de democracia. Esta definición no pretende excluir la posible movilización y el despliegue simultáneo de empatía, apertura, respeto, etc., como un conjunto completo de competencias o capacidades en algunas situaciones.

u oportunista del comportamiento para el disfrute o beneficio personal. También deben diferenciarse de la adaptación coercitiva externa.¹¹ Por lo tanto, la flexibilidad y la adaptabilidad incluyen habilidades o destrezas para:

1. ajustar la forma de pensamiento propia y habitual debido a circunstancias cambiantes, o a ajustes temporales, a una perspectiva cognitiva diferente en respuesta a claves culturales;
2. reconsiderar las opiniones propias a la luz de nuevas pruebas y/o argumentación racional;
3. controlar y regular las propias emociones y sentimientos con miras a facilitar una comunicación y colaboración más efectivas y apropiadas con otros;
4. superar las ansiedades, preocupaciones e inseguridades que surgen ante la idea de interactuar con otras personas con afiliaciones culturales percibidas como diferentes;
5. regular y reducir los sentimientos negativos hacia miembros de otro grupo con el que el grupo propio ha estado históricamente en conflicto;
6. adaptar el comportamiento propio de una manera socialmente apropiada de acuerdo al ambiente cultural predominante;
7. adaptarse a diferentes estilos y comportamientos diferentes, y cambiar estilos y comportamientos de comunicación apropiada para evitar incumplir las normas culturales de los otros y para comunicarse con ellos por medios que puedan entender.

Habilidades lingüísticas, comunicativas y multilingües¹²

Las habilidades lingüísticas, comunicativas y multilingües son las aptitudes necesarias para comunicarse de manera efectiva y apropiada con otras personas. Estas incluyen, entre otras, las habilidades y destrezas siguientes:¹³

1. la habilidad para comunicarse claramente en diversas situaciones – esto incluye expresar las creencias, opiniones, necesidades e intereses propios,

11. Por ejemplo, nunca debe admitirse la asimilación impuesta de minorías culturales en una cultura mayoritaria. Todas las personas tienen el derecho fundamental de elegir sus propias afiliaciones culturales, creencias y estilos de vida personales (véase la nota 8).

12. El término “lenguaje o idioma” es usado en este documento para representar a todos los sistemas lingüísticos, ya sean reconocidos como idiomas o considerados con variedades de idiomas reconocidos, sin tomar en cuenta la modalidad. Incluye idiomas hablados y de señas y todas las otras formas de idiomas no hablados. El término comunicación en este contexto por lo tanto significa, respectivamente comunicación “verbal” y “no verbal” efectuada por medio del idioma” y “comunicación realizada por medio de otras formas que no sean idiomas”.

13. Lo primero y más importante, por supuesto, la comunicación efectiva y apropiada, requiere habilidades lingüísticas (para producir y comprender oraciones y manifestaciones habladas y escritas), destrezas sociolingüísticas (para procesar acentos, dialectos, registrar los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales entre hablantes) y habilidades de comunicación verbal (para construir porciones de lenguaje más largos y coherentes por medio del uso de convenciones comunicativas apropiadas, y para pronunciar un discurso y redactar textos con fines de comunicación particulares). Sin embargo, éstas se consideran habilidades generales en el presente contexto, por lo que quedan excluidas del modelo. Los lectores interesados en un recuento detallado de estas habilidades particulares deberían consultar el marco de referencia de la Comunidad Europea para las lenguas (ver pie de página 5), donde se describen con detalle.

- explicar, clarificar, defender, promover y argumentar ideas, razonar, discutir, debatir, persuadir y negociar;
2. la habilidad para atender las necesidades comunicativas de las situaciones interculturales al utilizar más de un idioma o diversos idiomas, o al utilizar un idioma común o lengua franca para comprender otro idioma;
 3. la habilidad para expresarse con confianza y sin agresividad, también en las situaciones en las que una persona está en posición de desventaja en una situación de desigualdad de poder, y para expresar un desacuerdo básico con otra persona de una manera que sea siempre respetuosa de la dignidad y los derechos de la persona;
 4. la habilidad para reconocer las diferentes formas de expresión y las diferentes convenciones comunicativas (tanto verbales como no verbales) en las comunicaciones utilizadas por otros grupos sociales y sus culturas;
 5. la habilidad para adaptarse y modificar el comportamiento comunicativo propio para utilizar las convenciones comunicativas (tanto verbales como no verbales) que sean apropiadas para nuestro interlocutor y para el contexto cultural predominante;
 6. la habilidad para solicitar aclaraciones de una manera apropiada y lógica en las situaciones en las que los sentimientos expresados por otra persona son poco claros, o cuando se observan incoherencias entre los mensajes verbales y no verbales producidos por la otra persona;
 7. la habilidad para manejar la ruptura de la comunicación, por ejemplo al solicitar repeticiones o reformulaciones de los otros, o al ofrecer reformulaciones, revisiones o simplificaciones de nuestras comunicaciones mal entendidas;
 8. la habilidad para actuar como mediador lingüístico en intercambios interculturales, incluyendo las habilidades de traducción, interpretación y explicación, y de actuar como mediador intercultural ayudando a otros a comprender y apreciar las características de alguien o algo que tenga una afiliación cultural percibida como diferente de la propia.

Habilidades de cooperación

Las habilidades de cooperación son aquellas aptitudes necesarias para participar exitosamente con otros en actividades, tareas y experiencias compartidas. Incluyen habilidades o destrezas para:

1. expresar visiones y opiniones en situaciones de grupo, y animar a miembros de otros grupos a expresar sus visiones y opiniones en tales situaciones;
2. alcanzar consensos y compromisos dentro de un grupo;
3. tomar medidas junto con otros de manera recíproca y coordinada;
4. identificar y establecer metas en grupo;
5. perseguir las metas de un grupo y adaptar el propio comportamiento con el propósito de alcanzar dichas metas;
6. apreciar los talentos y fortalezas de los miembros del grupo, ayudando a otros a desarrollarse en campos donde lo necesiten y deseen mejorar;

7. alentar y motivar a otros miembros del grupo a cooperar y a ayudarse unos a otros con el fin de alcanzar las metas del grupo;
8. ayudar a otros con su trabajo cuando sea apropiado;
9. compartir conocimientos pertinentes y útiles, experiencia y pericia con el grupo y persuadir a otros miembros del grupo a hacer lo propio;
10. reconocer el conflicto en situaciones de grupo, identificando asimismo signos emocionales de conflicto en uno mismo y en otros, y respondiendo de manera apropiada recurriendo a medios pacíficos y al diálogo.

Habilidades de resolución de conflictos

Las habilidades de resolución de conflictos son aquellas aptitudes necesarias para afrontar, gestionar y resolver conflictos de manera pacífica. Incluyen habilidades y destrezas para:

1. reducir o prevenir la agresión y la negatividad, y crear un ambiente neutral en el que las personas se sientan libres de expresar sus opiniones y preocupaciones diferentes sin temor a represalias;
2. fomentar y mejorar la receptividad, la comprensión mutua y la confianza entre las partes en los conflictos;
3. reconocer las diferencias de poder y/o el estatus de las partes en el conflicto, y tomar las medidas para reducir el posible impacto de dichas diferencias en la comunicación entre las partes;
4. gestionar y regular las emociones de manera efectiva – la habilidad para interpretar los estados emocionales y las motivaciones subyacentes tanto personales como de los demás, y tratar el estrés emocional, la ansiedad y la inseguridad tanto en uno mismo como en los demás;
5. escuchar y comprender las diferentes perspectivas de las partes en el conflicto;
6. expresar y resumir los diferentes puntos de vista de las partes en conflicto;
7. contrarrestar o reducir las percepciones equivocadas asumidas por las partes en el conflicto;
8. reconocer que algunas veces tal vez sea necesario un periodo de silencio, una tregua o un periodo de inacción, para que las partes en conflicto puedan reflexionar sobre las perspectivas de los demás;
9. identificar, analizar, relacionar y contextualizar las causas y otros aspectos de los conflictos;
10. identificar el terreno común sobre el cual las partes en el conflicto pueden alcanzar un acuerdo, identificar opciones para resolver los conflictos, y afinar los posibles compromisos o soluciones;
11. ayudar a otros a resolver conflictos mejorando su comprensión de las opciones disponibles;
12. ayudar y guiar a las partes implicadas a alcanzar acuerdos sobre una solución óptima y aceptable para el conflicto.

6.4 Conocimiento y comprensión crítica

El conocimiento es la base de información que una persona posee, mientras que la comprensión es el entendimiento y el aprecio de los sentimientos. El término “comprensión crítica” se utiliza en el presente texto para subrayar la necesidad de comprender y apreciar los sentimientos en el contexto de los procesos democráticos y del diálogo intercultural, con el fin de reflexionar de manera activa y de evaluar críticamente lo que está comprendiéndose o interpretándose (a diferencia de una interpretación automática, habitual y no reflexiva).

Las diversas formas de conocimiento y comprensión crítica necesarias para una cultura de democracia figuran en los tres conjuntos principales siguientes:

Conocimiento y comprensión crítica de sí mismo

El conocimiento y la comprensión crítica de sí mismo son vitales para participar de manera efectiva y apropiada en una cultura de democracia. Tienen muchos aspectos diferentes, entre ellos:

1. el conocimiento y la comprensión de las afiliaciones culturales propias;
2. el conocimiento y la comprensión de la perspectiva de uno mismo en el mundo y de sus aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales y sus sesgos;
3. el conocimiento y la comprensión de las premisas y preconcepciones que subyacen a la propia perspectiva del mundo;
4. la comprensión de cómo la perspectiva del mundo y las premisas y preconcepciones propias son contingentes y dependientes de las afiliaciones y experiencias propias y afectan a su vez a las percepciones, juicios y reacciones personales de los demás;
5. la conciencia de las emociones, sentimientos y motivaciones personales, especialmente en contextos que conlleven la comunicación y cooperación con otras personas;
6. el conocimiento y la comprensión de los límites de la pericia y las competencias propias.

Conocimiento y comprensión crítica del lenguaje y la comunicación

El conocimiento y la comprensión crítica del lenguaje y la comunicación tienen muchos aspectos diferentes, e incluyen:

1. el conocimiento de las convenciones comunicativas verbales y no verbales socialmente apropiadas que intervienen en la lengua o lenguas que una persona habla;
2. la comprensión de que personas de otras afiliaciones culturales pueden seguir unas convenciones comunicativas verbales y no verbales diferentes

- a las de uno mismo, que tienen sentido desde su perspectiva, aun cuando utilicen el mismo lenguaje;
3. la comprensión de que las personas que tienen afiliaciones culturales diferentes pueden percibir los sentimientos de las comunicaciones de distintas maneras;
 4. la comprensión de que existen múltiples maneras de hablar en cualquier idioma y diversas maneras de utilizar el mismo idioma;
 5. la comprensión de que la utilización del idioma es una práctica cultural que actúa como un vehículo para la transmisión de información, sentimientos e identidades presentes en la cultura en la que el idioma está inmerso;
 6. la comprensión de que los idiomas pueden expresar ideas culturalmente compartidas de manera única, o ideas únicas que podrían ser de difícil acceso a partir de otro idioma;
 7. la comprensión del impacto social y de los efectos en los demás de diferentes estilos comunicativos, incluida la comprensión del modo en que diferentes estilos comunicativos podrían provocar un enfrentamiento o terminar rompiendo las relaciones;
 8. la comprensión del modo en que las premisas, preconcepciones, percepciones, creencias y juicios están relacionados con la lengua específica que una persona habla.

Conocimiento y comprensión crítica del mundo (incluyendo la política, la legislación, los derechos humanos, la cultura, las culturas, las religiones, la historia, los medios de comunicación, la economía, el medio ambiente y la sostenibilidad)

El conocimiento y la comprensión crítica del mundo conllevan una gran diversidad de conocimientos y la comprensión de ámbitos muy diferentes, incluidos los siguientes:

a) Conocimiento y comprensión crítica de la política y la legislación, que incluyen:

1. el conocimiento y la comprensión de conceptos políticos y jurídicos, entre ellos la democracia, la libertad, la justicia, la igualdad, la ciudadanía, los derechos y responsabilidades, la necesidad de leyes y reglamentos, y el papel de la legislación;
2. el conocimiento y la comprensión de los procesos democráticos, y del modo en que funcionan las instituciones democráticas, incluido el rol de los partidos políticos, los procesos electorales y las elecciones;
3. el conocimiento y la comprensión de las diversas maneras en que los ciudadanos pueden participar en deliberaciones públicas y en la toma de decisiones, e influir en las políticas y la sociedad, incluida la comprensión

del rol que la sociedad civil y las ONG pueden desempeñar en estos aspectos;

4. la comprensión de las relaciones de poder, el desacuerdo político y el conflicto de opiniones en las sociedades democráticas, y del modo en que estos desacuerdos y conflictos pueden resolverse de manera pacífica;
5. el conocimiento y la comprensión de los temas actuales, de los problemas sociales y políticos contemporáneos, y de las visiones políticas de los otros;
6. el conocimiento y la comprensión de las amenazas contemporáneas para la democracia.

b) Conocimiento y comprensión crítica de los derechos humanos, que incluye:

1. el conocimiento y la comprensión de que los derechos humanos se basan en la dignidad inherente a todos los seres humanos;
2. el conocimiento y la comprensión de que los derechos humanos son universales, inalienables e indivisibles, y de que todas las personas tienen no solo derechos humanos, sino la responsabilidad de respetar los derechos de los demás, sin considerar su origen nacional, origen étnico, raza, religión, lenguaje, edad, sexo, opinión política, ascendencia, origen social, propiedad, discapacidad, orientación sexual o cualquier otro estatus;
3. el conocimiento y la comprensión de las obligaciones de los Estados y gobiernos en relación con los derechos humanos;
4. el conocimiento y la comprensión de la historia de los derechos humanos, incluyendo la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Convenio Europeo de Derechos Humanos, y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño;
5. el conocimiento y la comprensión de la relación entre los derechos humanos, la democracia, la libertad, la justicia, la paz y la seguridad;
6. el conocimiento y la comprensión de que puede haber diferentes maneras de interpretar y experimentar los derechos humanos en diferentes sociedades y culturas, pero que las variaciones posibles están enmarcadas en los instrumentos jurídicos acordados internacionalmente, que determinan las normas mínimas de derechos humanos sin considerar el contexto cultural;
7. el conocimiento y la comprensión del modo en que los principios de derechos humanos se aplican en la práctica a situaciones específicas, de cómo surgen las violaciones a los derechos humanos y cómo se pueden afrontar estas últimas, y de cómo resolver los posibles conflictos entre los derechos humanos;
8. el conocimiento y la comprensión de los grandes desafíos para los derechos humanos que se plantean en el mundo de hoy.

c) Conocimiento y comprensión crítica de la cultura y las culturas, que incluye:

1. el conocimiento y la comprensión del modo en que las afiliaciones culturales de los pueblos forjan sus visiones del mundo, percepciones, creencias, valores y comportamientos y sus interacciones con otros;
2. el conocimiento y la comprensión de que todos los grupos culturales son internamente variables y heterogéneos, no tienen características inherentemente estables, están integrados por personas que cuestionan y ponen en entredicho los valores culturales tradicionales, y evolucionan y cambian continuamente;
3. el conocimiento y la comprensión del modo en que funcionan las estructuras de poder, las prácticas discriminatorias y las barreras institucionales dentro de los grupos culturales y entre los mismos para limitar las oportunidades de las personas desprotegidas;
4. el conocimiento y la comprensión de las creencias, valores, normas, prácticas, discursos y productos específicos que pueden utilizar las personas que tienen afiliaciones culturales particulares, especialmente los utilizados por las personas con las que uno interactúa y se comunica, y que tienen afiliaciones culturales percibidas como diferentes a las propias.

d) Conocimiento y comprensión crítica de las religiones, que incluye:

1. el conocimiento y la comprensión de los aspectos clave de la historia de las tradiciones religiosas particulares, y de las similitudes y diferencias que existen entre las diferentes tradiciones religiosas;
2. el conocimiento y la comprensión de los símbolos religiosos, los rituales religiosos y los usos religiosos del lenguaje;
3. el conocimiento y la comprensión de las características clave de las creencias, valores, prácticas y experiencias de las personas que practican religiones particulares;
4. la comprensión de que la experiencia subjetiva y las expresiones personales de las religiones difieren de diversas maneras de la representación del libro de texto estándar de aquellas religiones;
5. el conocimiento y la comprensión de la diversidad interna de las creencias y prácticas que existen dentro de las distintas religiones;
6. el conocimiento y la comprensión de que todos los grupos religiosos están integrados por personas que cuestionan y ponen en entredicho los valores religiosos tradicionales, y de que los grupos religiosos no tienen características inherentes fijas, sino que evolucionan y cambian continuamente.

e) Conocimiento y comprensión crítica de la historia, que incluye:

1. el conocimiento y la comprensión de la naturaleza fluida de la historia y de cómo las interpretaciones del pasado varían con el transcurso del tiempo y entre culturas;

2. el conocimiento y la comprensión de narrativas particulares desde perspectivas diferentes sobre las fuerzas históricas y los factores que han forjado el mundo contemporáneo;
3. la comprensión de los procesos de investigación histórica, en particular del modo en que se seleccionan y construyen los hechos, y de cómo se convierten en pruebas en la producción de narrativas, explicaciones y argumentos históricos;
4. la comprensión de la necesidad de tener acceso a recursos informativos alternativos sobre la historia debido a las contribuciones de grupos marginados (p.ej., minorías culturales y mujeres) a los que a menudo se excluye de las narrativas históricas estándar;
5. el conocimiento y la comprensión del modo en que las historias se presentan y enseñan con frecuencia desde un punto de vista teocéntrico;
6. el conocimiento y la comprensión del modo en que los conceptos de democracia y de ciudadanía han evolucionado de distintas maneras en diferentes culturas a lo largo del tiempo;
7. el conocimiento y la comprensión de cómo los estereotipos son una forma de discriminación que se ha utilizado para negar la individualidad y la diversidad de los seres humanos y para socavar los derechos humanos, y en varios casos ha conducido a delitos contra la humanidad;
8. la comprensión y la interpretación del pasado a la luz del presente con una perspectiva de futuro, y la comprensión de la pertinencia del pasado para las preocupaciones y problemas del mundo contemporáneo.

f) Conocimiento y comprensión crítica de los medios de comunicación, que incluyen:

1. el conocimiento y la comprensión de los procesos a partir de los cuales los medios de comunicación seleccionan, interpretan y editan información antes de transmitirla para el consumo público;
2. el conocimiento y la comprensión de los medios de comunicación como productos esenciales en los que participan los productores y consumidores, y de los posibles motivos, intenciones y propósitos de los productores sobre los contenidos, imágenes, mensajes y anuncios;
3. el conocimiento y la comprensión de los medios digitales, del modo en que se producen los contenidos, imágenes, mensajes y anuncios de los medios digitales, y de los diversos motivos, intenciones y propósitos de quienes los crean o reproducen;
4. el conocimiento y la comprensión de los efectos que tienen los medios de comunicación y los contenidos de los medios digitales en los juicios y el comportamiento de las personas;
5. el conocimiento y la comprensión de cómo se producen los mensajes políticos, la propaganda y el discurso de incitación al odio en los medios de comunicación y en los medios digitales, de cómo pueden identificarse estas formas de comunicación, y de cómo las personas pueden cuidarse y protegerse contra los efectos de estas últimas.

g) Conocimiento y comprensión crítica de la economía, el medio ambiente y la sostenibilidad, que incluye:

1. el conocimiento y la comprensión de la economía y de los procesos económicos y financieros que afectan al funcionamiento de la sociedad, incluida la relación entre el empleo, los sueldos, los ingresos, los impuestos y el gasto público;
2. el conocimiento y la comprensión de la relación entre los ingresos y los gastos, la naturaleza y las consecuencias de la deuda, el costo real de los préstamos, y el riesgo de préstamos que superen la capacidad de pago;
3. el conocimiento y la comprensión de la interdependencia de la comunidad mundial y del impacto que las decisiones personales y los patrones de consumo pueden tener en otras partes del mundo;
4. el conocimiento y la comprensión del entorno natural, de los factores que pueden tener un impacto en él, de los riesgos asociados con el daño al medio ambiente, de los desafíos actuales para el medio ambiente, y de la necesidad de consumo responsable y de la protección y sostenibilidad medio ambientales;
5. el conocimiento y la comprensión de las conexiones existentes entre los procesos económicos, sociales, políticos y ambientales, especialmente cuando se entienden desde una perspectiva global;
6. el conocimiento y la comprensión de los temas éticos asociados con la globalización.

7. Conclusión

Como se ha afirmado al inicio de este documento, el modelo que se presenta es un esfuerzo por ofrecer una descripción de las competencias que deben adquirir los educandos para convertirse en ciudadanos con un compromiso efectivo y para convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas. Se espera que el modelo actual sea útil para la toma de decisiones sobre las políticas educativas y la planificación, y sirva para ayudar a aprovechar los sistemas educativos con el propósito de preparar a los educandos para una vida como ciudadanos competentes democráticos e interculturales.

También se espera que este modelo ayude a los sistemas educativos a empoderar a los educandos como agentes sociales autónomos que sean capaces de elegir y alcanzar sus propias metas en la vida en el marco ofrecido por las instituciones democráticas y respetando los derechos humanos. Varias competencias del modelo son particularmente pertinentes con este fin. Por ejemplo, si los educandos desarrollan una actitud de apertura hacia otras culturas, creencias, visiones y prácticas del mundo, estarán deseosos de explorar e investigar otras perspectivas y formas de vida que existen más allá de las tradicionales con las cuales han crecido, y de ampliar sus diversas experiencias y sus horizontes; si adquieren habilidades de aprendizaje autónomo, podrán aprender de manera independiente sobre estas nuevas perspectivas y formas de vida y no dependerán únicamente de la información que les proporcionen otras personas de su entorno inmediato; y si adquieren habilidades analíticas y de pensamiento crítico podrán someterse a perspectivas alternativas de análisis detallado y de formas de vida, y a información e ideas nuevas, y podrán emitir sus propios juicios de valor acerca de si son, o no, aceptables o deseables. Además, si los jóvenes aprenden a valorar la dignidad humana y los derechos humanos, la diversidad cultural y la democracia, utilizarán estos valores como base para todas las demás decisiones y acciones, y estarán deseosos de continuar sus vidas de una manera que respete la dignidad y los derechos humanos de otras personas y los principios de la democracia.

En resumen, capacitar a los educandos proporcionándoles las competencias señaladas en el modelo actual es un paso definitivo que debe darse para empoderarlos, de tal manera que puedan elegir y perseguir sus metas en el marco ofrecido, respetando los derechos humanos y los procesos democráticos. Dotarles de estas

competencias en el sistema educativo, adoptando asimismo medidas para afrontar las desventajas estructurales y las desigualdades, es crucial para garantizar la salud futura de nuestras sociedades democráticas culturalmente diversas, así como el empoderamiento y el desarrollo de todos los jóvenes que viven en ellas.

Anexo A

Fuentes de los esquemas de competencias analizados por el proyecto

El presente anexo contiene las fuentes de todos los esquemas de competencias que fueron analizados por el proyecto. Algunas de las fuentes citadas más adelante contienen más de un esquema de competencias, mientras que otros esquemas duplican las competencias contenidas en otras fuentes. Por esta razón, el número de documentos que figura en esta lista (102) difiere del número total de esquemas que se analizaron (101). Si no se indica, todos los sitios web fueron consultados por última vez el 17 de febrero de 2016.

1. Abbe A., Gulick L. M. V., y Flerman J. L. (2007), *Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation*. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, VA, www.deomi.org/CulturalReadiness/documents/CCCompetenceArmy.pdf.
2. AFS Intercultural Programs (2013), *AFS educational goals*, www.afs.org/afs-and-intercultural-learning/afs-educational-goals/.
3. Audigier F. (2000), *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf.
4. Barrett M. (2013), "Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?" en Barrett M. (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (págs. 147-68), publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
5. Barrett M. (2015), "An integrative model of political and civic participation: linking the macro, social and psychological levels of explanation", in Barrett M. y Zani B. (eds.), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives* (págs. 162-187), Routledge, Londres.
6. Barrett M. y Brunton-Smith I. (2014), "Political and civic engagement and participation: towards an integrative perspective", *Journal of Civil Society* 10(1), págs. 5-28.
7. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., y Philippou S. (2014), *Developing intercultural competence through education*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf.

8. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F., y Panthier J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.
9. Bertelsmann Stiftung y Fondazione Cariplo (2008), *Intercultural competence - the key competence in the 21st century?*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
10. Boix Mansilla V., y Jackson A. (2011), *Educating for global competence: preparing our youth to engage the world*, Asia Society, Nueva York, disponible en: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>.
11. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, disponible en: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EFIEA.pdf.
12. Brander P., Cárdenas C., De Vicente Abad 1, Gomes R., y Taylor M. (2004), *Education pack "All different-all equal"*, Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <http://eycb.coe.int/edupack/>.
13. Brander R., De Witte L., Ghanea N., Gomes R., Keen E., Nikitina A., y Pinkeviciute J. (2012), *Compass: manual for human rights education with young people*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Compass_2012_FINAL.pdf.
14. Brett P., Mompoin-Gaillard P., y Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Pack/Flow_all_Teachers_EN.pdf.
15. Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
16. Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.
17. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., y Méndez García M. C. (2009a), *Autobiography of intercultural encounters: context, concepts and theories*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/autobiography/source/aie_en/aie_context_concepts_and_theories_en.pdf.
18. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., y Méndez García M. C. (2009b), *Autobiography of intercultural encounters: notes for facilitators*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_notes_for_facilitators_en.pdf.
19. Byram M., Gribkova B., y Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf.

20. Campaign for the Civic Mission of Schools (CCMS) (2011), *Guardian of democracy: The Civic Mission of Schools, Campaign for the Civic Mission of Schools*, Silver Spring, MD, disponible en: <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf>.
21. Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lórinz I., Meibner F. 1, Nogueral A., y Schröder-Sura A. (2012), *FREPA - a framework of reference for pluralistic approaches: competences and resources*, Centro Europeo de Lenguas Modernas/Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: <http://carap.ecmlat/>.
22. Cateeuw P. (2012), *A framework of reference for intercultural competence*, FARO, Bruselas, disponible en: www.faronet.be/e-documenten/a-framework-of-reference-for-intercultural-competence-a-21st-century-flemish-experiment.
23. Cehajic S., Brown R., y Castaño E. (2008), "Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia Herzegovina", *Political Psychology*, 29(3), págs. 351-367.
24. Cehajic S., Effron D., Halperin E., Liberman V., y Ross L. (2011), "Affirmation, acknowledgment of in-group responsibility, group-based guilt, and support for reparative measures", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 101, págs. 256-270.
25. Cohen-Chen S., Halperin E., Crisp R. J., y Gross J. J. (2014), "Hope in the Middle East: malleability beliefs, hope, and the willingness to compromise for peace", *Social Psychological and Personality Science*, 5 (1), págs. 67-75.
26. Connerley M. L., y Pedersen P. B. (2005), *Leadership in a diverse and multicultural environment: developing awareness, knowledge, and skills*, Sage, Thousand Oaks, CA.
27. Conseil Supérieur des Programmes, Ministère de l'éducation nationale, Francia (2014), *Projet d'enseignement moral et civique*, disponible en: http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet EMC_337328.pdf.
28. Consejo de Europa (1996), EDC consulting meeting, Doc. DECS/CIT (96)1.
29. Consejo de Europa (2009), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity competences*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en Estrasburgo, www.coe.int/t/dg4/education/diversity/Competences_en.asp.
30. Crosbie V. (2014), "Capabilities for intercultural dialogue", *Language and Intercultural Communication* 14(1), págs. 91-107.
31. Centro Norte-Sur del Consejo de Europa (2010), *Global education guidelines: a handbook for educators to understand and implement global education*, North-South Centre of the Council of Europe, Lisboa, disponible en: www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf.

32. Deardorff D. K. (2006), "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States", *Journal of Studies in International Education* 10, págs. 241-66.
33. Departamento de Educación, Inglaterra, Reino Unido (2013), *Citizenship programmes of study: Key Stages 3 and 4, National Curriculum in England*, disponible en: www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239060/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf.
34. Departamento de Educación, Gobierno de Navarra (2012), *Competencia social y ciudadana y coeducación: orientaciones para las materias de primaria y secundaria*, disponible en: http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/11/competencia_social_y_ciudadana_y_coeducacion.pdf.
35. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco (n.d.), *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.*, disponible en: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones/Innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competiciones_Basicas_c.pdf.
36. EC-CoE Youth Partnership (2014), *Guidelines for intercultural dialogue in non-formal learning/education activities*. Comisión Europea y Consejo de Europa, disponible en: <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8492613/ICD2014.pdf/73add476-4e8e-4522-8fb5-67df5e4ccfc8>.
37. ELICIT (2010), *Reference framework of competences for teaching European citizenship literacy*, disponible en: www.elicitizen.eu/tools-for-education/reference-framework.
38. European Consortium for Accreditation (2005), *Dublin Descriptors*, disponible en: http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.
39. Eurydice (2012), *Citizenship Education in Europe*, Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, P9 Eurydice, Bruselas.
40. Fantini A. E., y Tirmizi A. (2006), *Exploring and assessing intercultural competence*, World Learning Publications, documento 1, disponible en: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1.
41. Flowers N., Brederode-Santos M. E., Claeys J., Fazah R., Schneider A., y Szelényi Z. (2009), *Compasito: manual on human rights education for children* (2ª edición), publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.eycb.coe.int/compasito/pdf/Compasito%20EN.pdf.
42. Frau-Meigs D. (2007), *General Rapporteur's report on the workshop on "Media literacy and human rights: education for sustainable democratic societies"*, Graz (Austria), 5-7 de diciembre de 2007.
43. Gobierno de Andorra (2015), "Annex I Perfil de l'alumne a l'acabament de la segona ensenyança de l'Escola Andorrana", en *Decret d'ordenament de*

l'educació bàsica obligatoria del sistema educatiu andorra, Butlletí Oficial del Principat d'Andorra 17,4 de man; de 2015, disponible en: www.bopa.ad/bopa/027017/Documents/ga27017062.pdf.

44. Gobierno de España (2013), Boletín Oficial del Estado 295, martes 10 de diciembre de 2013, Sec. I, pág. 97858-97921, disponible en: www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf.
45. Gobierno de Hungría (2011), *Decree on the issue, introduction and implementation of the National Core Curriculum*. Magyar Kózlöny.
46. Góksel A., Gomes R., Keen E., y Brander P. (2010), *Mosaic: the training kit for Euro-Mediterranean youth work*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/publications/F-kits/11/6577_T-Kit_11_A4_assemble.pdf.
47. Gollob R., Krapf P., y Weidinger W. (eds.) (2010), *Educating for democracy: background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/Teachers_manuals/Educating_democracy_EN.pdf.
48. González R., Manzi J., y Noor M. (2011), "Intergroup forgiveness and reparation in Chile: the role of identity and intergroup emotions", en Tropp L., y Mallett R. (eds.), *Moving beyond prejudice reduction: pathways to positive intergroup relations* (págs. 221-40), American Psychological Association, Washington, DC.
49. Grindal K. (1997), *EDC: basic concepts and core competences: the approach in Norway*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
50. Halperin E., Crisp R., Husnu S., Trzesniewski K. H., Dweck C. S., y Gross J. J. (2012), "Promoting intergroup contact by changing beliefs: group malleability, intergroup anxiety and contact motivation", *Emotion* 12, págs. 1192-1195.
51. Halperin E., Porat R., Tamir M., y Gross J.J. (2013), "Can emotion regulation change political attitudes in intractable conflict? From the laboratory to the field", *Psychological Science* 24, 106-111.
52. Halperin E., Russell G. A., Trzesniewski H. K., Gross J. J., y Dweck S. C. (2011), "Promoting the peace process by changing beliefs about group malleability", *Science* 333, págs. 1767-1769.
53. Hewstone M., Cairns E., Voci A., Hamberger J., y Niens U. (2006), "Intergroup contact, forgiveness, and experience of 'The Troubles' in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 62(1), págs. 99-120.
54. Himmelmann G. (2003), "Zukunft, Fachidentität und Standards der politischen Bildung" manuscrito inédito, TU Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften, Braunschweig [summarised in Byram, 2008].
55. Hoskins B., y Deakin Crick R. (2008), *Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin?* Informe científico y técnico del CCI, EUR 23360 EN 2008, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.

56. Hoskins B., Villalba C. M. H., y Saisana M. (2012), *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2): measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA International Citizenship and Civic Education Study*, Informe científico y técnico del CCI, EUR 25182 EN 2012, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo.
57. Hoskins B., Villalba E., Van Nijlen D., y Barber C. (2008), *Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*, Informe científico y técnico del CCI EUR 23210 EN 2008, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
58. INCA (2004), Marco INCA (versión del asesor), disponible en: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>.
59. Jackson R. (2014), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
60. Karwacka-Vógele K. (2012), "Towards indicators for intercultural understanding", en Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (págs. 51-60), publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
61. Krammer R., Kühberger C., y Windischbauer E. (2008), *Diedurchpolitische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Viena, disponible en: www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Politische_Bildung_Windischbauer/KompetenzmodellKurzllndLangversion.pdf.
62. Lázár I. (ed.) (2012), *Recognising intercultural competence: what shows that I am interculturally competent?* publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.coe.int/t/dg4/education/Pestalozzi/home/What/ICCTool_en.asp.
63. Mata P. y Del Olmo M. (2009), "What do we mean by intercultural education? Results of an analysis on what INTER Network member think IE is and should be put in practice", en Gil Jaunena I. (ed.), *Diversity, inclusion and the values of democracy: building teachers' competences for intercultural education* (págs. 12-23), Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea: INTER Network, 134367-LLP-1-2007-1-ES-COMENIUS-CNW.
64. Messner W. y Schäfer N. (2012), "Advancing intercultural competencies for global collaboration", en Báumer U., Kreutter P., y Messner W. (eds.), *Globalization of professional Services* (pág. 189-201), Springer Verlag, Berlín.
65. Milot M. (2007), "The religious dimension in intercultural education", en Keast J. (ed.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (págs. 19-30), publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.

66. Mompoin-Gaillard P. y Lázár I. (eds.) (2015), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
67. National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement (NTF) (2012). *A crucible moment: college learning and democracy's future*, Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
68. Neuner G. (2012), "The dimensions of intercultural education", en Pluber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (págs. 11-49), publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
69. Noor M. y Cantacuzino M. (2013). *The forgiveness toolbox*, disponible en: www.theforgivenessstoolbox.com.
70. Noor M., Brown R. J., y Prentice G. (2008), "Precursors and mediators of intergroup reconciliation in Northern Ireland: a new model", *British Journal of Social Psychology* 47(3), págs. 481-95.
71. Noor M., Brown R., González R., Manzi J., y Lewis C. A. (2008), "On positive psychological outcomes: what helps groups with a history of conflict to forgive and reconcile with each other?" *Personality and Social Psychology Bulletin* 34(6), págs. 819-832.
72. Nussbaum M. (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
73. Nussbaum M. (2006), "Education and democratic citizenship: capabilities and quality education", *Journal of Human Development* 7(3), págs. 385-395.
74. O'Regan J. P., y MacDonald M. N. (2007), *Consultation report on the development of National Occupational Standards in intercultural working*, CILT, The National Centre for Languages, Londres.
75. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2005). *The definition and selection of key competences: executive summary*. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos /DeSeCo, París, disponible en: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf.
76. OSCE/ODIHR (2012), *Guidelines on human rights education for secondary school systems*, OSCE, Varsovia, disponible en: www.osce.org/odihr/93969.
77. Oxfam (2006), *Education for global citizenship: a guide for schools*, Oxfam, Oxford, disponible en: www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx.
78. Parlamento Europeo (2006), *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Boletín Oficial de la Unión Europea, L 394/10, 30.12.2006, disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

79. Partnership for 21st Century Skills (2009), *P21 framework definitions*, disponible en: www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf.
80. Portera A. (2014), "Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy" *Intercultural Education* 25, págs. 157-74.
81. Prats E., Tey A., y Martínez M. (2011), *Educar per una ciutadania activa a Tescola*, Aula de Ciutadania, Barcelona.
82. Ruffino R. (2012), "Intercultural education and pupil exchanges", en Huber J. (ed.), *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (págs. 63-94), publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
83. Rychen D. S., y Salganik L. H. (eds.) (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe y Huber, Goettingen.
84. Saguy T. y Halperin E. (2014), "Exposure to outgroup members criticizing their own group facilitates intergroup openness", *Personality and Social Psychology Bulletin* 40, págs. 791-802.
85. Salto-Youth Cultural Diversity Resource Centre (2012), *Intercultural competence: research report*, disponible en: www.salto-youth.net/rc/cultural-diversity/publications/interculturalcompetenceresearchreport/.
86. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D., y Losito B. (2010a), *Initial findings from the LEA International Civic and Citizenship Education Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, disponible en: [Amsterdam, www.jea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009/Initial_Findings.pdf](http://www.jea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009/Initial_Findings.pdf).
87. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Kerr D., y Losito B. (2010b), *ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, disponible en: www.aea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICC_2009_International_Report.pdf.
88. Schulz W., Ainley J., y van de Gaer E. (2010), "Preparedness for active citizenship among lower secondary students in international comparison", documento presentado en la 4ª Conferencia Internacional de Investigación de la OIE, Gothenburg, 1-3 de julio de 2010.
89. Shnabel N., Halabi S., y Noor M. (2013), "Overcoming competitive victimhood and facilitating forgiveness through re-categorization into a common victim and perpetrator identity", *Journal of Experimental Social Psychology* 49, págs. 867-877.
90. Soland I., Hamilton L. S., y Stecher B. M. (2013), *Measuring 21st century competencies: guidance for educators*, Asia Society, Nueva York, disponible en: <http://asiasociety/files/gcen-measuring21cskills.pdf>.

91. Stradling R. (2001), *Teaching 20th century European history*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo, disponible en: www.sissco.it/download/dossiers/estrادل.ng.pdf.
92. Sue D.W. (2001), "Multidimensional facets of cultural competence, *The Counseling Psychologist* 29(6), págs. 790-821.
93. Tam T., Hewstone M., Cairns E., Tausch N., Maio G., y Kenworthy J. (2006); "The impact of intergroup emotions on forgiveness in Northern Ireland", *Group Processes and Intergroup Relations* 10(1), págs. 119-35.
94. Tam T., Flewstone M., Kenworthy J. B., Cairns E., Marinetti C, Geddes L., y Parkinson B. (2008); "Postconflict reconciliation: intergroup forgiveness and implicit biases in Northern Ireland", *Journal of Social Issues* 64(2), págs. 303-320.
95. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-a), *Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes*, disponible en: www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/archivos/TLA%20PARA%20LA20PAGINA.Pdf.
96. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-b), *Generic competences*, disponible en: www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html.
97. Tuning Educational Structures in Europe (n.d.-c), *Education – specific competences*, disponible en: www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html.
98. Ulrich M., y Oser F. (1999), *Participatory experience and individual competence*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
99. UNESCO (2013), *Intercultural competences: conceptual and operational framework*, UNESCO, París, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>.
100. UNESCO (2014), *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, UNESCO, París, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>.
101. Veldhuis R. (1997), *Education for democratic citizenship: dimensions of citizenship, core competences, variables and International activities*, doc DECS/ CIT (97)23, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
102. Zukin C., Keeter S., Andolina M., Jenkins K., y Delli Carpini M. X. (2006), *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American Citizen*, Oxford University Press, Nueva York.

Anexo B

Las 55 posibles competencias identificadas en los 101 esquemas de competencias

Cabe señalar que esta lista solo incluye las competencias identificadas en los 101 esquemas que se consideraron pertinentes para una cultura de democracia. Incluye otras competencias de los esquemas que son pertinentes para otros contextos (p.ej., empleabilidad).

1. Valoración /respeto de otras personas
2. Valoración /respeto de la diferencia y diversidad cultural
3. Valoración/respeto de los derechos humanos
4. Valoración/ respeto de la democracia
5. Valoración /respeto de la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho
6. Valoración/respeto de otras culturas/de la diversidad cultural, incluida una actitud de apertura hacia otras culturas
7. Tolerancia
8. Conciencia cívica
9. Responsabilidad
10. Autoeficacia y confianza en sí mismo
11. Autonomía e iniciativa
12. Tolerancia hacia la ambigüedad
13. Habilidades de cooperación y colaboración
14. Habilidades de resolución de conflictos
15. Empatía y capacidad para centrarse en los demás
16. Perspectiva múltiple
17. Conciencia y conocimiento de sí mismo
18. Conciencia comunicativa
19. Conocimientos lingüísticos
20. Habilidades lingüísticas y comunicativas
21. Habilidades de escucha y observación
22. Conciencia emocional

23. Emociones y motivaciones para participar cívica y políticamente
24. Manejo del estrés, control emocional y autocontrol
25. Interés político y cívico
26. Opiniones y creencias políticas y cívicas
27. Conocimiento y comprensión de la política y la legislación
28. Conocimiento y comprensión de los asuntos financieros y económicos
29. Conocimiento y comprensión de los derechos humanos
30. Conocimiento y comprensión de culturas específicas
31. Conocimiento y comprensión de la cultura en general
32. Conocimiento y comprensión de las religiones
33. Conocimiento y comprensión del mundo natural y de la sostenibilidad medioambiental
34. Conocimiento y comprensión de la historia
35. Conocimiento y comprensión del mundo actual
36. Conocimiento de los medios de comunicación y habilidades de comunicación (tanto la tradicional como nueva)
37. Habilidades para adquirir conocimientos y para aprender a través de la interacción
38. Habilidades de interpretación y asociación
39. Habilidades de razonamiento general y análisis
40. Habilidades para distinguir entre beneficios, ventajas y metas a largo plazo y corto plazo, y para abordarlos
41. Pensamiento crítico
42. Conciencia crítica cultural
43. Razonamiento ético/moral, enjuiciamiento e integridad
44. Resolución de problemas
45. Toma de decisiones
46. Creatividad
47. Flexibilidad y adaptabilidad
48. Perseverancia
49. Orientación o estilo cognitivo
50. Actitudes de aprendizaje
51. Habilidades prácticas
52. Comportamiento intercultural
53. Participación política
54. Participación cívica
55. Competencias profesionales especializadas (p.e.: docentes, consejeros psicológicos)

Anexo C

Sugerencias para posteriores lecturas más allá de las referencias enumeradas en el anexo A

- ▶ Ayton-Shenker D. (1995). *The challenge of human rights and cultural diversity*, Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas, DPI/1627/HR, Nueva York.
- ▶ Bandura A. (1994), "Self-efficacy", en Ramachaudran V. S. (ed.), *Encyclopedia of Human Behaviour*, vol. 4 (págs. 71-81), Academic Press, Nueva York.
- ▶ Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
- ▶ Barrett M. y Zani B. (eds.) (2015), *Political and civic engagement: multidisciplinary perspectives*, Routledge, Londres.
- ▶ Bertelsmann Foundation (2003), *Civic-mindedness: participation in modern society*, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Brady D., Verba S., y Schlozman K. L. (1995), "Beyond SES: a resource model of political participation", *American Political Science Review*, vol. 89, págs. 271-294.
- ▶ Cattle T. (2012), *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- ▶ Chiu C.-Y., y Flong Y.-Y. (2006), *Social psychology of culture*, Psychology Press, Nueva York.
- ▶ Consejo de Europa (1950), *Convenio Europeo de Derechos Humanos*, Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Consejo de Europa, disponible en: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf, consultado por última vez el 17 de febrero de 2016.
- ▶ Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consultado por última vez el 17 de febrero de 2016.

- ▶ Consejo de Europa (2008), Consejo de Europa (2008), *Libro Blanco sobre el Diálogo intercultural: "Vivir juntos con igual dignidad"*, Estrasburgo: Comité de Ministros, Consejo de Europa, disponible en: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf, consultado por última vez el 17 de febrero de 2016.
- ▶ Consejo de Europa (2011). *Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe*. Informe del Grupo de Personas Eminentes del Consejo de Europa, publicación del Consejo de Europa, disponible en: www.coe.int/t/dg4/highereducation/2011/KYIV%20WEBSITE/Report%20on%20diversity.pdf, consultada por última vez el 17 de febrero de 2016.
- ▶ Coste D. y Cavalli M. (2015), *Education, mobility, otherness: the mediation function of schools*, Unidad de Política Lingüística, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- ▶ Davis M. H. (1994), *Empathy: a social psychological approach*, Westview Press, Boulder, CO.
- ▶ Dearsdorff D. K. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- ▶ Dillon R. S. (2014), "Respect", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, disponible en: <http://plato.stanford.edu/entries/respect>, consultado por última vez el 17 de febrero de 2016.
- ▶ Donnelly J. (2013), *Universal human rights in theory and practice* (3ª edición), Cornell University Press, Ithaca, Nueva York.
- ▶ Eisenberg N. (2003), "Prosocial behavior, empathy, and sympathy", en Bornstein M. H., Davidson L., Keyes C. L. M., y Moore K. A. (eds.) (2003), *Well-being: positive development across the life course* (págs. 253-265), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- ▶ Eshleman A. (2014), "Moral responsibility", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, disponible en: <http://plato.stanford.edu/entries/moral-responsibility>, consultado por última vez el 17 de febrero de 2016.
- ▶ Feldmann E., Flenschel T. R., y Ulrich S. (2000), *Tolerance: basis for democratic interaction*. Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh.
- ▶ Furnham A. y Marks J. (2013), "Tolerance of ambiguity: a review of the recent literature", *Psychology* 4(9), págs. 717-28.
- ▶ Hua C.W. y Wan K. E. (2011), *Civic mindedness: components, correlates and implications for the public service*, Civil Service College, Singapur.
- ▶ Klein M. (1995), "Responsibility", en Flonderich T. (ed.). *The Oxford Companion to Philosophy* (pp. 771-2), Oxford University Press, Oxford.

- ▶ Knauth T. (2010), *Tolerance - a key concept for dealing with cultural and religious diversity in education*, The European Wergeland Centre Statement Series, Oslo.
- ▶ Moore T. (2013), "Critical thinking: seven definitions in search of a concept", en *Studies in Higher Education* 38(4), págs. 506-522.
- ▶ Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S, consultado por última vez el 17 de febrero de 2016.
- ▶ Oakes P. J. Haslam S. A., y Turner J. C. (1994), *Stereotyping and social reality*, Blackwell, Oxford.
- ▶ Osler A. y Starkey H. (2005), *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
- ▶ Reber A. S. (1985), *The Penguin dictionary of psychology*, Penguin, Flarmondsworth.
- ▶ Risager K. (2007), *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ▶ Schwartz S. FI. (1992), "Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries", en Zanna M. (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25) (págs. 1-65), Academic Press, Nueva York.
- ▶ Schwartz S. H. (2006), "Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications", *Revue française de sociologie* 42, págs. 249-288.
- ▶ Sherrod L. R., Torney-Purta J., y Flanagan C. A. (eds) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, John Wiley & Sons, Hoboken, N&J.
- ▶ Stradling R. (2003), *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, publicación del Consejo de Europa, Estrasburgo.
- ▶ Verba S., Schlozman K. L., y Brady H. E. (1995), *Voice and equality: civic volunteerism in American politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Anexo D

Autores y colaboradores

Autor principal:

- ▶ Martyn Barrett

Contribuciones de:

- ▶ Michael Byram, Luisa De Bivar Black, Jaroslav Faltyn, Claudia Lenz, Pascale Mompoin-Gaillard, Ketevan Natriashvili, Milica Popovic, Cálín Rus, Salvador Sala, Hilligje van't Land, Natalia Voskresenskaya y Pavel Zgaga.

Departamento de Educación del Consejo de Europa:

- ▶ Sjur Bergan, Villano Qiriazí, Christopher Reynolds y Mireille Wendling.

Agradecimientos:

El Departamento de Educación del Consejo de Europa quisiera expresar su agradecimiento a las siguientes personas por haber revisado el proyecto del modelo de *Competencias para una cultura democrática* y por haber formulado sugerencias para el mismo.

- ▶ Erik Amná, Léonce Bekemans, Cesar Bírzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Rolf Gollob, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caróline Howarth, Ted Huddleston, Andreas Kórber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, David Muller, Natia Natsvlshvili, Oana Nestian Sandu, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Roberto Ruffino, Hugh Starkey, Olena Styslavska, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney- Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn y Fatmiroshe Xhemalaj.

El proyecto para la elaboración de *Competencias para una cultura democrática* también se ha beneficiado del apoyo activo y financiero de los Ministerios de Educación de Andorra, Georgia y Noruega.

Las sociedades contemporáneas dentro de Europa enfrentan muchos desafíos, incluyendo la declinación de los niveles de concurrencia en las elecciones, creciente desconfianza en los políticos, elevados niveles de crímenes de odio, intolerancia y prejuicios hacia grupos étnicos y religiosos minoritarios, y crecientes niveles de apoyo a la violencia extremista. Estos desafíos amenazan la legitimidad de las instituciones democráticas y la coexistencia pacífica dentro de Europa.

La educación formal es una herramienta vital que puede ser utilizada para enfrentar estos desafíos. Propuestas y prácticas educativas apropiadas pueden promover el compromiso democrático, reducir la intolerancia y el prejuicio, y aminorar el apoyo al extremismo violento. Sin embargo, para alcanzar estas metas, los educadores necesitan una clara comprensión de las competencias democráticas que deben ser asumidas en el currículo.

Este libro presenta un modelo conceptual nuevo de las competencias que requieren los ciudadanos para participar en una cultura democrática y vivir juntos con otros pacíficamente en sociedades diversas culturalmente. El modelo es el producto de un intenso trabajo en un período de dos años, y ha sido fuertemente respaldado en una consulta internacional con destacados expertos educacionales. El libro describe el modelo de competencias en detalle, junto con los métodos utilizados para desarrollarlo. El modelo ofrece una sólida base conceptual para el desarrollo curricular futuro, pedagogía y evaluación en educación ciudadana democrática y derechos humanos. Su aplicación habilitará a los sistemas educativos efectivamente para la preparación de los estudiantes para vivir como ciudadanos democráticos comprometidos y tolerantes. El libro es el primer componente de un nuevo marco de referencia de competencias del Consejo de Europa por una cultura democrática. Su lectura es vital para los hacedores de políticas educativas y practicantes que trabajan en el campo de la educación para la ciudadanía democrática, educación en derechos humanos y educación intercultural.

El Consejo de Europa es la organización líder de derechos humanos del continente. Comprende 47 estados miembros, 28 de los cuales son miembros de la Unión Europea. Todos los estados miembros del Consejo de Europa han firmado la Convención Europea de Derechos Humanos, un tratado diseñado para proteger los derechos humanos, la democracia y el imperio de la ley. La Corte Europea de Derechos Humanos supervisa la implementación de la Convención en todos los estados miembros.