



**EVALUACIÓN DEL PROCESO DE EXPERIMENTACIÓN DEL  
MARCO DE EDUCACIÓN TRILINGÜE.**

# **CONCLUSIONES FINALES**

## **Resumen**



**EUSKO JAURLARITZA**

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA  
ETA KULTURA SAILA



**GOBIERNO VASCO**

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,  
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA



Edita: **Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)**

Asturias, 9 3º - 48015 BILBAO

[info@isei-ivei.net](mailto:info@isei-ivei.net) - [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net)

*Elaboración del informe:* Francisco Luna, Jesús Grisaleña y Esmeralda Alonso

*Asesoramiento y supervisión técnica:* Eduardo Ubieta Muñuzuri

**ABRIL 2015**



Fundación Europea Sociedad y Educación  
European Foundation Society and Education



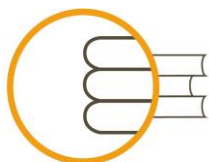
Grupo de investigación: Medida y Evaluación de Sistemas Educativos  
Measurement and Evaluation of Educational System. Research Group



**CAMBRIDGE ENGLISH**  
Language Assessment  
Part of the University of Cambridge



Australian Council for Educational Research



**ISEI-IVEI**

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU  
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA  
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN  
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**EUSKO JAURLARITZA**

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA  
ETA KULTURA SAILA



**GOBIERNO VASCO**

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,  
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA



A través del de la evaluación del proceso de experimentación del Marco de Educación Trilingüe (MET) se ha intentado confirmar el cumplimiento de los objetivos propuestos para este proceso de experimentación y analizar aquellos aspectos y variables que puedan ayudar a comprender mejor el proceso de

experimentación desarrollado y a tomar decisiones más ajustadas a las necesidades y posibilidades del sistema educativo vasco.

De manera similar a la estructura seguida en el Informe final, este documento resumen se organiza también a partir de los siguientes cinco objetivos de la experimentación.

1. Si se produce un rendimiento similar en las lenguas L1 y L2, euskara y castellano, en los grupos experimentales MET y en los grupos de Control.
2. Si el rendimiento en las competencias no lingüísticas, en este caso la *Competencia matemática* y la *Competencia en cultura científica*, es similar en los grupos experimentales MET y en los grupos de Control.
3. Si el rendimiento en la L3, en este caso la lengua inglesa, es significativamente mayor en los grupos experimentales MET que en los grupos de Control.
4. Identificar qué factores de contexto, de centro e individuales influyen en el rendimiento del alumnado de esta experimentación.
5. Señalar cuál es el nivel o subnivel del MCERL que alcanza el alumnado en cada una de las lenguas al finalizar la experimentación MET en 6º de Educación Primaria y en 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

- En los tres primeros objetivos, ligados a los resultados en las competencias lingüísticas y no lingüísticas, se aportan algunos datos y resultados clave que ayuden a concluir si se ha cumplido la hipótesis planteada en los mismos.
- En el cuarto objetivo, relacionado con la identificación de variables con influencia en los resultados, se destacan aquellos aspectos que se ha percibido que tienen un mayor impacto en las puntuaciones.
- Finalmente, en el quinto objetivo, vinculado al señalamiento de los niveles del MCERL para las tres lenguas evaluadas, se resumen las conclusiones de los grupos de trabajo.





## CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA EVALUADA Y TIPOLOGÍA DE LOS GRUPOS

La experimentación del MET ha contado con dos convocatorias, una iniciada en el año 2011 y terminada en 2013 y una segunda, que empezó el año 2012 y terminó en 2014. El diseño de la evaluación MET se realizó bajo la premisa de poder comparar el rendimiento de dos cohortes diferentes de alumnado y verificar si los objetivos previstos al inicio de la experimentación se cumplían. De este

modo existen dos tipos de grupos: por un lado, el alumnado que ha participado en la experimentación, a estos grupos se les denomina **grupos experimentales**, y, por otro, el alumnado que no ha participado en la experimentación o **grupos de control**, que son los que sirven de referencia comparativa en las pruebas de rendimiento.

Las características que definen a estos grupos son las siguientes:

MET I 1ª CONVOCATORIA 2011-2013		MET II 2ª CONVOCATORIA 2012-2014	
<p><b>GRUPOS EXPERIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnado que participa en la primera convocatoria de la experimentación, incrementando las horas de inglés marcadas en el Decreto 97/2010 de enseñanzas básicas, hasta, al menos, el 20%.</li> </ul>	<p><b>GRUPOS DE CONTROL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnado con unas características similares a la del grupo experimental, pero que no participa en la experiencia ni incrementa las horas de inglés marcadas en el Decreto 97/2010.</li> </ul>	<p><b>GRUPOS EXPERIMENTALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnado que participa en la segunda convocatoria de la experimentación.</li> </ul>	<p><b>GRUPOS DE CONTROL (sólo 2014)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnado que no participa en la experimentación.</li> </ul> <p><b>MET II CONTROL +inglés:</b> Amplían el horario obligatorio de Lengua extranjera fijado por el Decreto 97/2010 de enseñanzas básicas.</p> <p><b>MET II CONTROL inglés obligatorio:</b> Imparten el horario obligatorio de Lengua extranjera (inglés) fijado por el Decreto 97/2010 de enseñanzas básicas.</p>

El alumnado de MET I, tanto de los grupos experimentales como de los grupos de control, ha sido evaluado a través de pruebas externas durante todo el proceso de experimentación. El alumnado de MET II también ha sido evaluado siguiendo los

mismos criterios del alumnado de MET I; sin embargo, a sus grupos de control solamente se les han pasado pruebas de evaluación el último año 2014.



## OBJETIVO I: SE PRODUCE UN RENDIMIENTO SIMILAR EN LAS LENGUAS LI Y L2, EUSKARA Y CASTELLANO, EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES MET Y EN LOS GRUPOS DE CONTROL.

Con este objetivo se pretende constatar si la decisión de ampliar el número de horas de presencia del inglés como lengua de enseñanza y aprendizaje en el currículo, no afecta de manera significativa a los resultados en LI y L2, euskara y castellano,

por el hecho de que en todos los casos hayan tenido que reducir el porcentaje de horas de las dos lenguas cooficiales en el currículo del alumnado de los grupos experimentales.

### Comprensión lectora en euskara

La comparación de la evolución de los resultados de los grupos experimentales MET I y MET II y del grupo Control de MET I muestran una tendencia parecida tanto en E. Primaria como en Secundaria Obligatoria a lo largo las tres mediciones de progreso. En ninguna de las etapas evaluadas se percibe una bajada en el rendimiento del alumnado de los grupos experimentales e incluso, en algunas de las mediciones, el crecimiento de los grupos experimentales es más alto que el del grupo de Control.

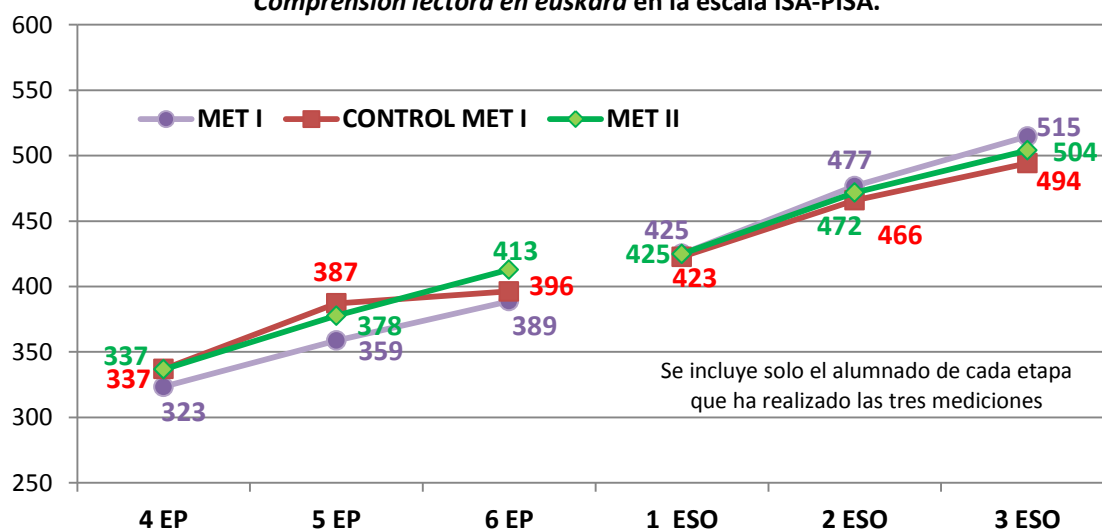
En Secundaria Obligatoria, la puntuación media de los grupos experimentales supera las puntuaciones medias de Euskadi y de la

OCDE en PISA 2012, algo que no ocurre en el grupo de Control.

Todos los grupos experimentales, tanto en 6º de E. Primaria como en 3º de ESO, cumplieron la condición exigida para participar en la experimentación de impartir al menos un mínimo de un 20% de horas en euskara.

En conclusión, los resultados en *Comprensión lectora en euskara* del alumnado de los grupos experimentales de MET I y MET II de E. Primaria y ESO muestran que **su participación en la experimentación no parece haber afectado negativamente a sus resultados en esta competencia.**

MET. EP y ESO. Evolución del rendimiento en las pruebas PAT de ACER en *Comprensión lectora en euskara* en la escala ISA-PISA.





### Comprensión lectora en castellano

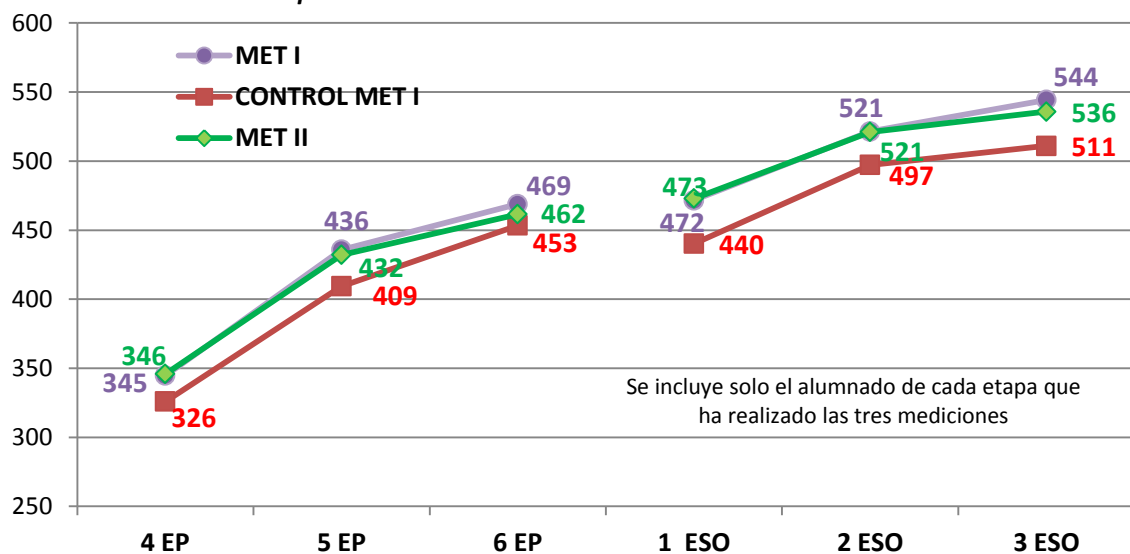
En esta competencia, los grupos experimentales se han mantenido en todas las mediciones realizadas por encima de los grupos de control, tanto en E. Primaria como en ESO. Además, las distancias de puntuación iniciales entre grupos experimentales y control no varían de manera significativa a todo lo largo del proceso.

Los resultados del alumnado de 3º de ESO, tanto de los grupos experimentales como del grupo control, están por encima de la puntuación media de Euskadi y de la OCDE en PISA 2012.

En castellano, hay un número importante de centros que no han cumplido la condición de impartir en esta lengua al menos un 20% de las horas, y esta circunstancia se ha dado tanto en MET I como en MET II. Sin embargo, no parecen apreciarse diferencias significativas en los resultados entre los centros que cumplen la condición y los que no la cumplen.

En conclusión, la evolución y los resultados finales en *Comprensión lectora en castellano* del alumnado de ambas etapas confirman que **la participación en la experiencia MET parece no haber afectado a su nivel competencial en esta lengua.**

MET. EP y ESO. Evolución del rendimiento en las pruebas PAT de ACER en *Comprensión lectora en castellano* en la escala ISA-PISA.





## OBJETIVO 2: EL RENDIMIENTO EN LAS COMPETENCIAS NO LINGÜÍSTICAS, EN ESTE CASO LA COMPETENCIA MATEMÁTICA Y LA COMPETENCIA EN CULTURA CIENTÍFICA, ES SIMILAR EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES MET Y EN LOS GRUPOS DE CONTROL.

### Competencia matemática

En esta competencia, durante el proceso de experimentación, tanto en los grupos experimentales como en los grupos de control, no se incrementaron ni se redujeron las horas oficialmente marcadas por el currículo oficial y el Proyecto curricular de cada centro.

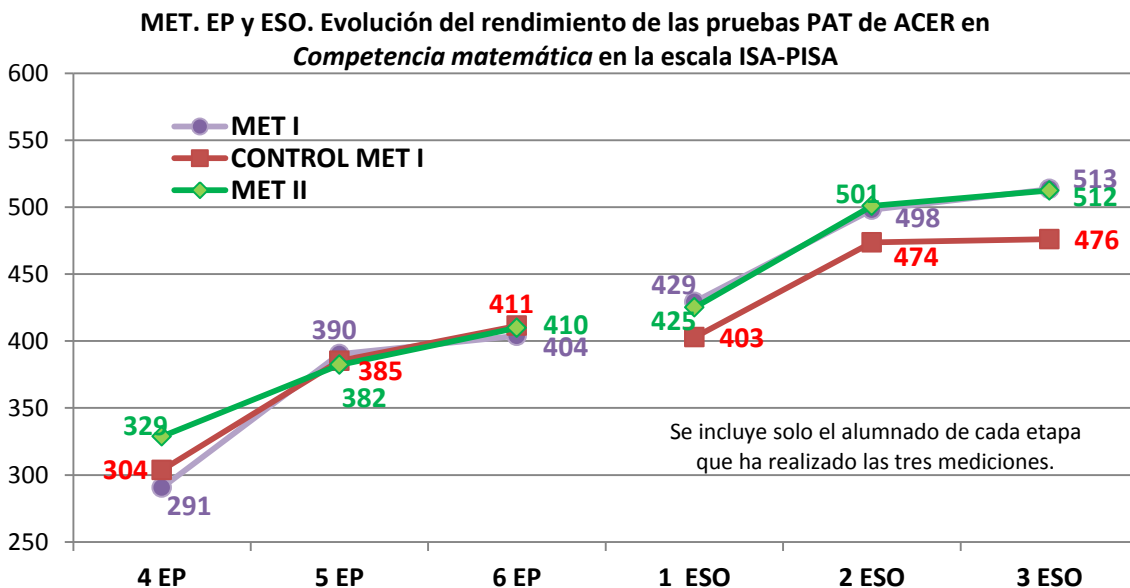
Los resultados de los grupos experimentales y del grupo de control en esta competencia en E. Primaria muestran una tendencia hacia la confluencia en la última medición, partiendo de resultados más diversos en la primera aplicación. Es decir, al final de la evaluación los resultados son muy cercanos y las diferencias escasas.

En Secundaria Obligatoria, la distancia inicial a favor de los grupos experimentales

respecto del grupo control se amplía levemente en la última medición y muestra una evolución más potente de los grupos experimentales.

En 3° de ESO, solo los grupos experimentales superan la puntuación media de Euskadi y de la OCDE en PISA 2012, quedando el grupo de control a una cierta distancia.

En conclusión, la participación de los estudiantes de primaria y secundaria en la experiencia MET no parece haber afectado a sus resultados en la Competencia matemática.







### Competencia en cultura científica

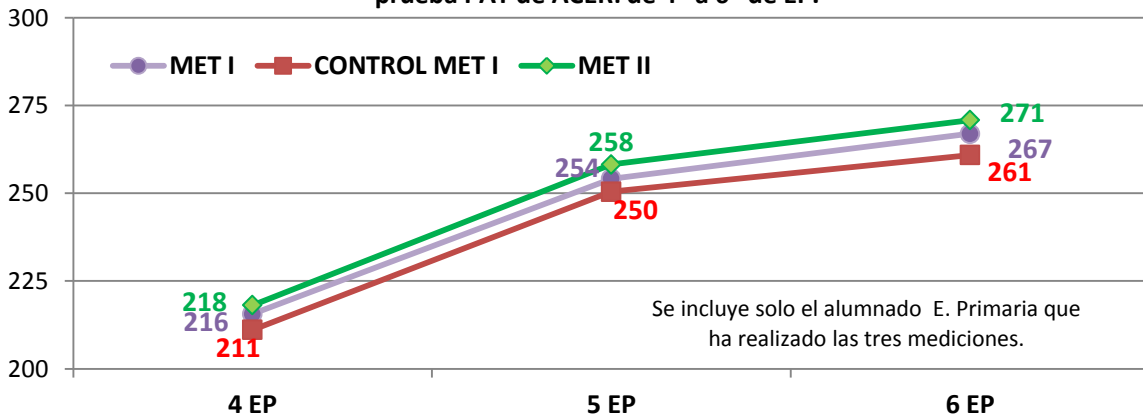
En esta competencia, durante el proceso de experimentación, tanto en los centros experimentales como en los grupos de control, no se incrementaron ni se redujeron las horas oficialmente marcadas por el currículo oficial y el Proyecto curricular de cada centro.

En *Competencia en cultura científica*, tanto en E. Primaria como en ESO, el grupo Control obtiene resultados inferiores en todas las mediciones a los de los dos grupos experimentales, aunque las diferencias son reducidas en ambas etapas.

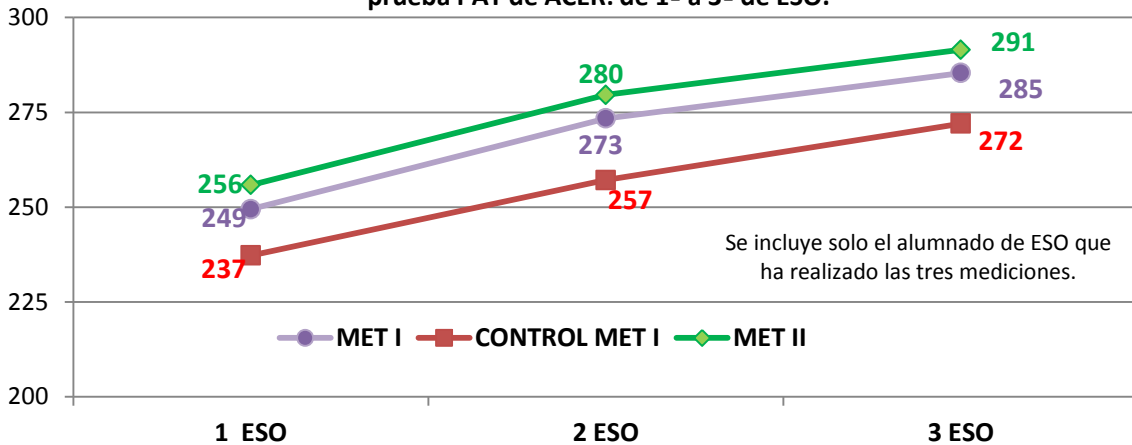
En esta competencia no es posible contrastar las puntuaciones MET con las de la evaluación PISA, ya que no se ha utilizado una prueba que permita situarlas en la escala de la OCDE, como en las anteriores competencias.

En conclusión, la participación del alumnado de E. Primaria y ESO en la **experiencia MET no parece haber afectado a los resultados en esta competencia.**

MET. Evolución del rendimiento en *Competencia en cultura científica* en la prueba PAT de ACER: de 4º a 6º de EP.



MET. Evolución del rendimiento en *Competencia en cultura científica* en la prueba PAT de ACER: de 1º a 3º de ESO.







### **OBJETIVO 3: SI EL RENDIMIENTO EN LA L3, EN ESTE CASO LA LENGUA INGLESA, ES SIGNIFICATIVAMENTE MAYOR EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES MET QUE EN LOS GRUPOS DE CONTROL.**

Las pruebas de Lengua Inglesa se aplicaron dos veces: el primero y el último curso de la experiencia. Las pruebas fueron construidas por *Cambridge English Language Assessment* y respondían a los estándares internacionales del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCERL) y, por lo tanto, expresan

sus resultados según los niveles del citado Marco.

Los resultados que se muestran a continuación solo recogen la puntuación de *Comprensión lectora*, de forma que puedan ser comparables los resultados con las del resto de las competencias evaluadas.

#### **Educación Primaria**

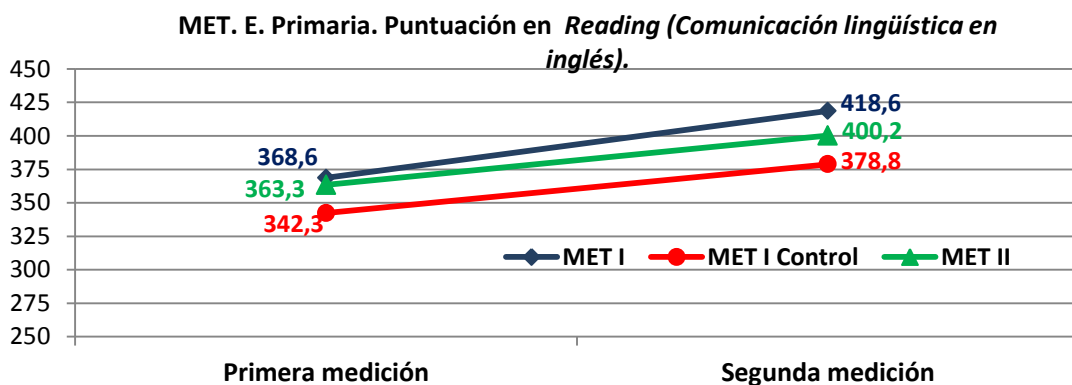
El alumnado de los grupos experimentales (tanto de MET I como de MET II) de E. Primaria ha incrementado sus competencias en lengua inglesa en mayor grado que los grupos Control que no incrementaban horas de inglés. Mientras que en el nivel A2 o superior se situaba en la última medición el 34% del alumnado de los grupos experimentales; sin embargo, el grupo Control inglés obligatorio se quedaba en menos de la mitad, en el 13%. El grupo control +inglés, que recibe horario ampliado de lengua inglesa, supera en resultados al grupo experimental, y tiene un 42,4% de alumnado en nivel A2 o superior.

Por destrezas lingüísticas, es comprensión oral donde los resultados son más altos en esta etapa y supera, por término medio, en 10 puntos el porcentaje global alcanzado

por el alumnado de los tres grupos de centros analizados.

En esta etapa, hay un número importante de centros experimentales que están entre el 15% y el 20% de porcentaje de horas de impartición en inglés; es decir, todos los centros experimentales han aumentado el número de horas mínimas obligatorias marcadas por la legislación para esta etapa (10%), pero en bastantes casos no han llegado al 20% marcado en las condiciones de la experimentación.

La participación del alumnado de E. Primaria en la experiencia MET ha supuesto un significativo incremento de su competencia en inglés, aunque es probable que los resultados hubiesen sido mejores si los requisitos horarios se hubiesen cumplido en todos los centros participantes en la experiencia.





### Educación Secundaria Obligatoria

En los grupos experimentales se aprecia un rendimiento significativamente superior al del grupo de control con inglés obligatorio, pero inferior al control +inglés, que también amplía el horario de inglés. El 75,1% del alumnado de grupo experimental alcanza el nivel B1 o superior y el 91% del grupo control +inglés, mientras que solo el 41,2% del alumnado del grupo control inglés obligatorio llega a este nivel en la última medición.

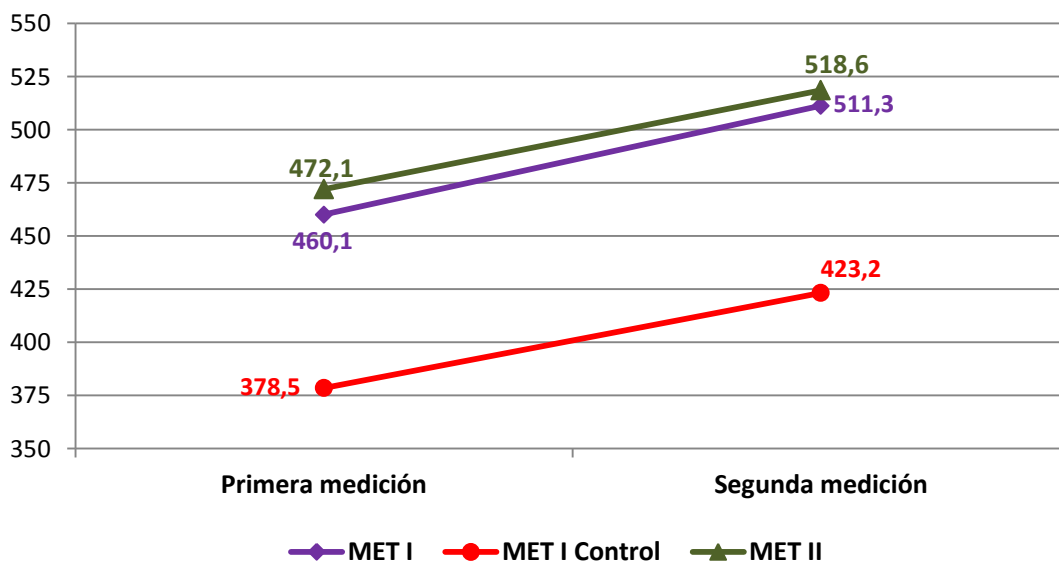
También en esta etapa, los resultados más altos se dan en comprensión oral, ya que prácticamente la totalidad del alumnado del grupo control +inglés y el 86,4% del grupo experimental muestran un nivel B1 o superior, con porcentaje importantes de alumnos y alumnas que se sitúan incluso en el nivel B2.

Todos los centros experimentales de secundaria superan el 15% de horas de

impartición en inglés, pero hay también un grupo importante de centros que no llegan al porcentaje mínimo del 20% marcado por la convocatoria de la experimentación.

En conclusión, el alumnado de los grupos que amplían la presencia del inglés en el currículo muestra un nivel competencial en esta lengua significativamente superior al de los grupos de control que solo imparten el inglés obligatorio. Aunque los resultados globales de los grupos experimentales en esta etapa se puedan caracterizar como muy buenos, es lógico pensar que estos hubiesen sido mejores si todos los centros hubiesen cumplido el porcentaje mínimo establecido en las convocatorias para participar en esta experimentación.

MET. E. Secundaria. Puntuación en *Reading (Comunicación lingüística en inglés)*.

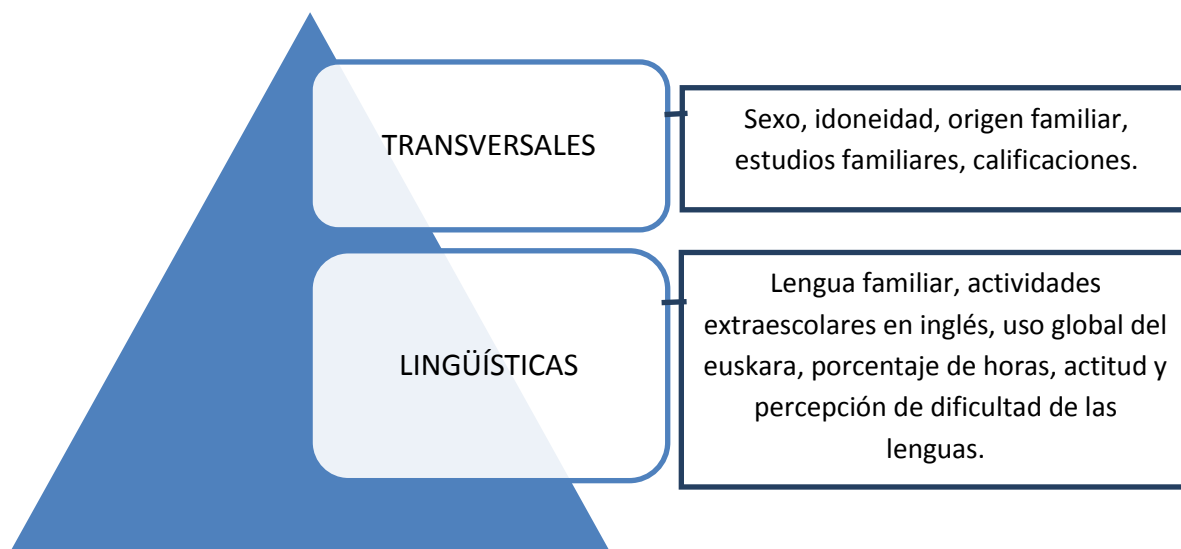




## OBJETIVO 4: IDENTIFICAR QUÉ FACTORES DE CONTEXTO, DE CENTRO E INDIVIDUALES INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNADO DE ESTA EXPERIMENTACIÓN.

En el Informe se han analizado 10 variables que han mostrado una cierta influencia en los resultados de las competencias

evaluadas. Todas las variables analizadas se han organizado en dos grupos de variables: *transversales* y *lingüísticas*.



### I. VARIABLES TRANSVERSALES

#### SEXO DEL ALUMNADO

Si se analiza según el sexo el comportamiento del alumnado que ha participado en el experiencia MET, se constata que es prácticamente similar al observado en otras evaluaciones realizadas en el sistema educativo vasco, tanto en E. Primaria como en ESO: las chicas superan significativamente a los chicos tanto en euskara como en inglés, mientras que son los chicos los que logran puntuaciones significativamente más altas en *Competencia matemática*.

En *Comprensión lectora en castellano* no se observan diferencias por sexos en ambas etapas. Por lo tanto, no parece que esta variable haya tenido una influencia específica en el proceso de experimentación, más allá de la influencia observada en todas las evaluaciones realizadas al alumnado vasco.

#### IDONEIDAD

Si se considera la idoneidad del alumnado en el curso que le corresponde según la edad, el alumnado evaluado en la experiencia MET se comporta de manera similar a lo observado en otras evaluaciones: el alumnado en situación de idoneidad obtiene en todas las competencias resultados significativamente mejores que quienes no lo están, tanto en E. Primaria como en ESO. En consecuencia, tampoco en esta variable se observa un comportamiento distinto del constatado en otras evaluaciones.



### ORIGEN FAMILIAR

Según el origen familiar del alumnado –nativo o inmigrante- el alumnado evaluado en MET también se comporta de manera similar a lo recogido en otras evaluaciones realizadas al alumnado vasco: el alumnado nativo de ambas etapas obtiene resultados significativamente mejores que el alumnado inmigrante en todas las competencias, aunque las diferencias de puntuación son muy distintas según la competencia. Sólo en *Comprensión lectora en castellano* la diferencia de puntuación entre ambos grupos no es significativa.

Es preciso tener en cuenta que mientras que el porcentaje de alumnado inmigrante MET en E. Primaria es muy similar al recogido en la última Evaluación de Diagnóstico, en 3º de ESO el porcentaje de alumnado inmigrante en la experiencia MET es menos representativo del sistema, ya que este alumnado, en la experiencia MET, supone menos de la mitad del registrado en la Evaluación de diagnóstico.

### ESTUDIOS FAMILIARES

El porcentaje de familias con estudios universitarios entre el alumnado MET de ambas etapas es sustantivamente superior al identificado en la Evaluación de Diagnóstico (más de 15 puntos porcentuales en E. Primaria y casi el doble en ESO). Este es un dato importante a tener en cuenta ya que, como ocurre en todas las evaluaciones realizadas al alumnado vasco, también en la experiencia MET hay una clara correlación entre nivel de estudios de la familia y los resultados en las competencias, de forma que las puntuaciones aumentan a medida que mejora el nivel de estudios familiar.

### CALIFICACIONES DE AULA Y RESULTADOS EN MET

Se da una relación siempre positiva entre las puntuaciones del alumnado MET en las cuatro competencias y las calificaciones de aula en las áreas directamente relacionadas, aunque la correlación es bastante más alta en E. Primaria que en ESO. En ambas etapas, de forma similar a lo observado en otras evaluaciones, a medida que mejoran las calificaciones académicas aumenta la puntuación en las competencias correspondientes, con diferencias significativas en todos los casos. Esta circunstancia nos indica que, en términos generales, las pruebas MET han medido de manera coherente con la medición mostrada por las calificaciones académicas del centro.





## 2. VARIABLES LINGÜÍSTICAS

En este apartado se han analizado cinco variables de carácter lingüístico:

### LENGUA FAMILIAR DEL ALUMNADO

En E. Primaria, el 18,2% del alumnado era vascófono familiar, mientras que en 3° de ESO era el 12,3% de toda la población evaluada en la experiencia MET. Como ocurre habitualmente, no hay un comportamiento uniforme en todas las competencias evaluadas según esta variable: tiene una alta influencia en *Comprensión lectora en euskara* y algo menor, aunque significativa, en *Competencia matemática*. Sin embargo, su impacto es nulo en *Comprensión lectora en castellano*, especialmente en E. Primaria, y escaso en *Comunicación lingüística en inglés*, aunque sea mayor en ESO que en E. Primaria.

En esta última competencia se da la circunstancia de que en los grupos que amplían el número de horas en inglés en E. Primaria las diferencias de puntuación no son significativas, algo que sí ocurre entre los grupos de control.

### ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN INGLÉS

El 45,8% del alumnado de 6° de E. Primaria y el 52,6% del escolarizado en 3° de ESO afirman asistir a actividades extraescolares de inglés de diferente tipo e intensidad. Son porcentajes superiores en 10 puntos porcentuales a los recogidos en la Evaluación de Diagnóstico de 2011 donde se evaluó la competencia en inglés. Tanto en E. Primaria como en ESO no se observan grandes diferencias en la participación en este tipo de actividades entre el alumnado de los grupos experimentales y de los grupos de control, salvo en el grupo de control +inglés de MET II que muestra porcentajes más altos que todo el resto.

La asistencia a este tipo de actividades en ambas etapas tiene una alta influencia en los resultados en la *competencia en inglés*, pero además es significativa en todo el resto de las competencias evaluadas, lo que estaría indicando que, en general, el alumnado que asiste a este tipo de actividades es globalmente bueno desde el punto de vista académico.

En E. Primaria esta variable parece tener mayor peso que la ampliación del número de horas de inglés en el currículo, ya que el alumnado de los grupos de control que asiste a este tipo de actividades extraescolares supera las puntuaciones del alumnado experimental que no lo hace. Por el contrario, en ESO parece que la variable con mayor fuerza en los resultados es la ampliación de horas de inglés, ya que el alumnado de los grupos experimentales supera de manera significativa la puntuación de los grupos de centro que no amplían horario de inglés, incluso aunque vayan a actividades extraescolares en inglés.



### USO GLOBAL DEL EUSKARA

Los índices de uso global del euskara en el centro del alumnado MET de E. Primaria y ESO son muy similares a los observados en la Evaluación de Diagnóstico 2013, y en ambas evaluaciones es superior en E. Primaria que en ESO.

Esta variable tiene un alto impacto en los resultados en euskara del alumnado de 6º de E. Primaria, de forma que un mayor uso del euskara en el centro parece tener una influencia claramente positiva en las puntuaciones. Sin embargo, en 3º de ESO, solo se aprecia esta influencia entre los grupos con menor uso del euskara, pero no entre los grupos con mayor nivel en este índice.

Esta es una variable que tiene un impacto prácticamente nulo o su influencia es confusa o contradictoria en las competencias en castellano y en inglés.

### PORCENTAJE DE HORAS DE IMPARTICIÓN EN CADA LENGUA

Tanto en E. Primaria como en ESO existe correlación positiva entre el porcentaje de horas de impartición y los resultados en *Comprensión lectora en euskara* y *Competencia en inglés*, mientras que en *Comprensión lectora en castellano* es inexistente. La intensidad de estas correlaciones es mayor en E. Primaria que en Secundaria.

Es importante señalar que mientras que en euskara todos los centros experimentales cumplen el requisito de impartir al menos un 20% de horas del currículo en euskara, esa circunstancia no se cumple en el caso del castellano. En inglés todos los centros experimentales aumentan el porcentaje de horas obligatorio, pero un número importante de centros no llega al 20% marcado por la convocatoria, lo que lleva a pensar que los resultados en esta competencia podrían haber sido mejores si esta condición se hubiese cumplido.

### ACTITUD ANTE LAS LENGUAS (GUSTO Y PERCEPCIÓN DE DIFICULTAD)

En el análisis de esta variable, el comportamiento del euskara y castellano es bastante distinto que el que se observa en inglés. En las dos lenguas cooficiales, tanto en E. Primaria como en ESO, se aprecia una enorme cercanía entre los porcentajes de una y otra variable, de forma que parece que la opinión en ambas está directamente relacionadas y que el alumnado muestra un mayor o menor gusto por estas lenguas a partir de su percepción sobre su dificultad como objeto de aprendizaje. Los porcentajes de alumnado que muestran mucho o bastante gusto por estas lenguas son muy similares a quienes señalan que se trata de una lengua fácil o muy fácil, y esto ocurre tanto en E. Primaria como en ESO.

Por el contrario, en inglés los porcentajes de respuestas de una y otra variables son bastante diferentes, de forma que parece que la apreciación o gusto hacia esta lengua no está relacionada directamente con la percepción sobre su dificultad. De hecho, es mucho más alto el porcentaje de alumnado al que le gusta mucho o



bastante esta lengua (al 61% en E. Primaria y al 68,6% en ESO) que quien opina que es muy fácil o fácil (38,3% en E. Primaria y 46,2% en Secundaria Obligatoria).

Estas variables tienen una muy alta influencia en *Comprensión lectora en euskara* de ambas etapas, con una distancia que supera los 100 puntos entre los puntos extremos de la escala. También se observa un gran impacto en los resultados en *Comunicación lingüística en inglés* de ambas etapas, que en algunos casos supera los 150 puntos entre las respuestas extremas. Sin embargo, en *Comprensión lectora en castellano* su influencia es bastante más pequeña que en las otras dos lenguas, con diferencias de resultados que están alrededor de los 15 puntos.







## OBJETIVO 5: SEÑALAR CUÁL ES EL NIVEL O SUBNIVEL DEL MCERL QUE ALCANZA EL ALUMNADO EN CADA UNA DE LAS LENGUAS AL FINALIZAR LA EXPERIMENTACIÓN MET EN 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN 3º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Para llevar a cabo el cumplimiento de este objetivo se constituyeron tres grupos de trabajo, uno para cada una de las lenguas evaluadas, que se ocuparon de analizar en profundidad las pruebas de rendimiento utilizadas en este proceso de evaluación, vincular las diferentes escalas de rendimiento con la escala del MCERL y estudiar los resultados y los porcentajes de alumnado situados en cada uno de niveles del Marco en las tres lenguas evaluadas.

Como resultado de este trabajo, cada uno de los grupos ha sugerido un nivel de

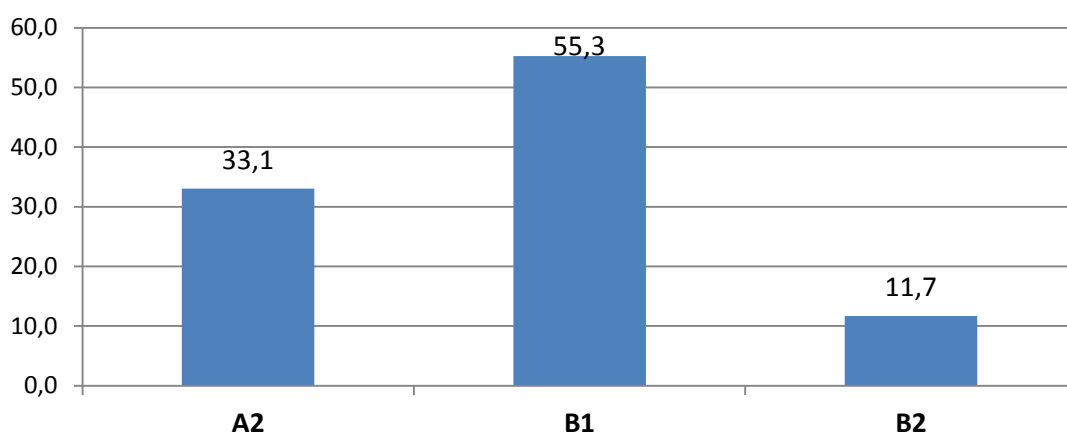
referencia del MCERL que podría ser adecuado para el final de la E. Primaria y de la ESO. Los grupos de euskara y castellano señalaron que habría de tenerse en cuenta que la propuesta que se realiza para cada una de estas lenguas está muy condicionada por el hecho de que todos los datos que se han manejado se refieren exclusivamente a la comprensión lectora y que faltan algunas variables que no han podido ser tenidas en cuenta en el momento de valorar el nivel que se propone en cada caso.

### Comprensión lectora en euskara

El alumnado de 6º de E. Primaria del modelo D y B que ha participado en la experimentación MET estaría en disposición de alcanzar el nivel B1 del MCERL, ya que el 77,3% del alumnado del modelo D y el 67,3% del modelo B muestra o supera ese nivel.

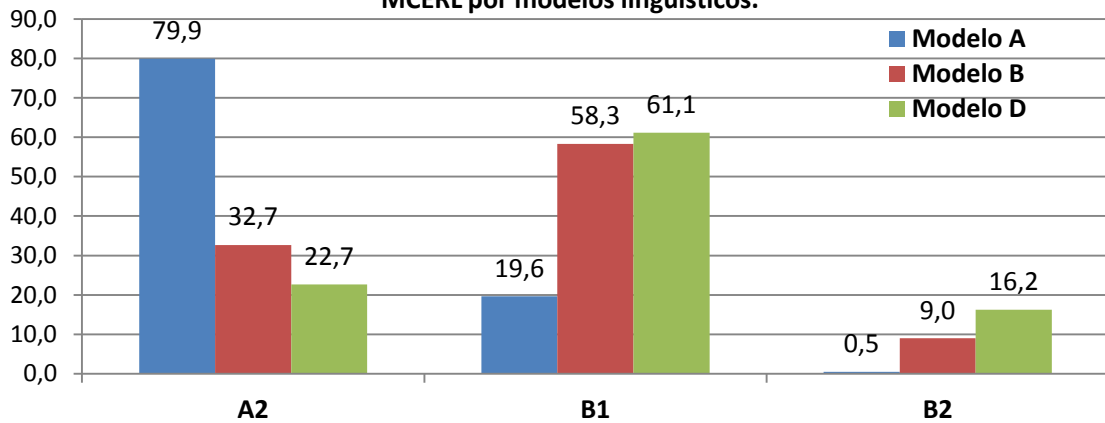
El alumnado del modelo A estaría en disposición de alcanzar al final de la primera etapa obligatoria el nivel A2, ya que solo el 20,8% del alumnado de este modelo tiene o supera el nivel B1 propuesto.

MET. 6º EP. *Comprensión lectora en euskara*. Porcentaje por niveles del MCERL.





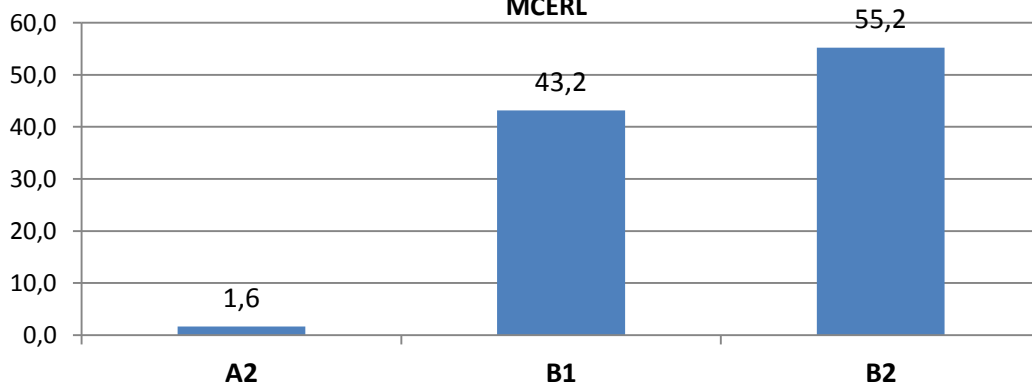
**MET. 6º EP. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL por modelos lingüísticos.**



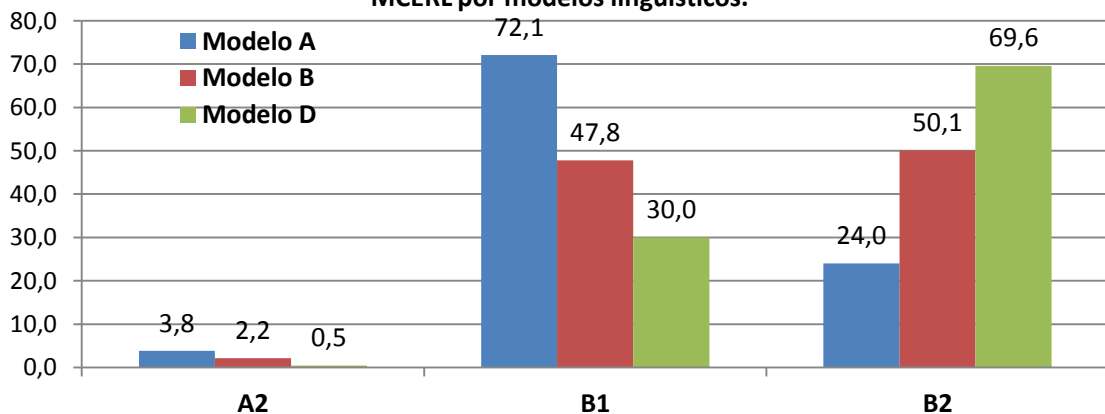
Por lo que se refiere al **alumnado de 3º de ESO**, el alumnado del modelo D estaría en disposición de alcanzar el nivel B2; el alumnado escolarizado en el modelo B se situaría entre los niveles B1 y B2. Finalmente, el alumnado del modelo A estaría en disposición de lograr

mayoritariamente el nivel B1. Cerca del 70% del alumnado del modelo D ya tiene o supera el nivel B2 en 3º de Secundaria, mientras que en el modelo B llega a este nivel la mitad del alumnado. En el modelo A sólo el 24% del alumnado logra o supera este nivel en 3º de ESO.

**MET. 3º ESO. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL**



**MET. 3º ESO. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL por modelos lingüísticos.**





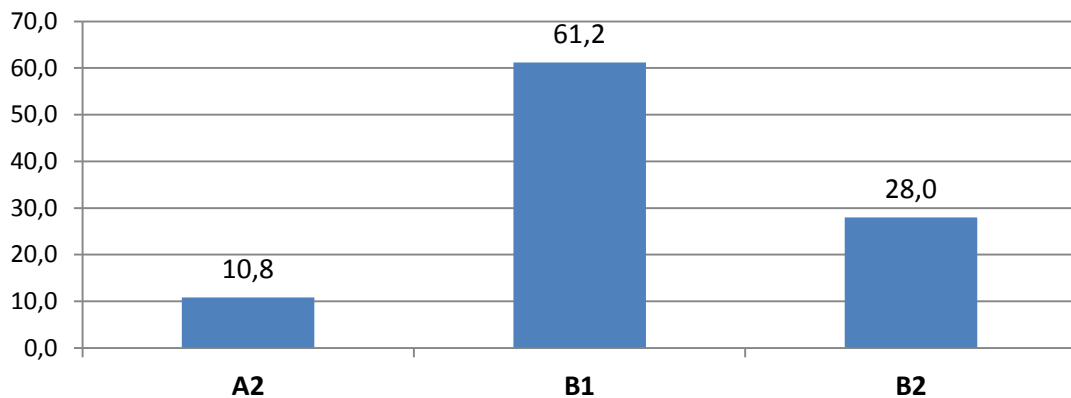
### Comprensión lectora en castellano

Al final de la etapa de E. Primaria, el alumnado que ha participado en la evaluación de la experiencia MET estaría en disposición de alcanzar el nivel B1 del MCERL en los tres modelos lingüísticos.

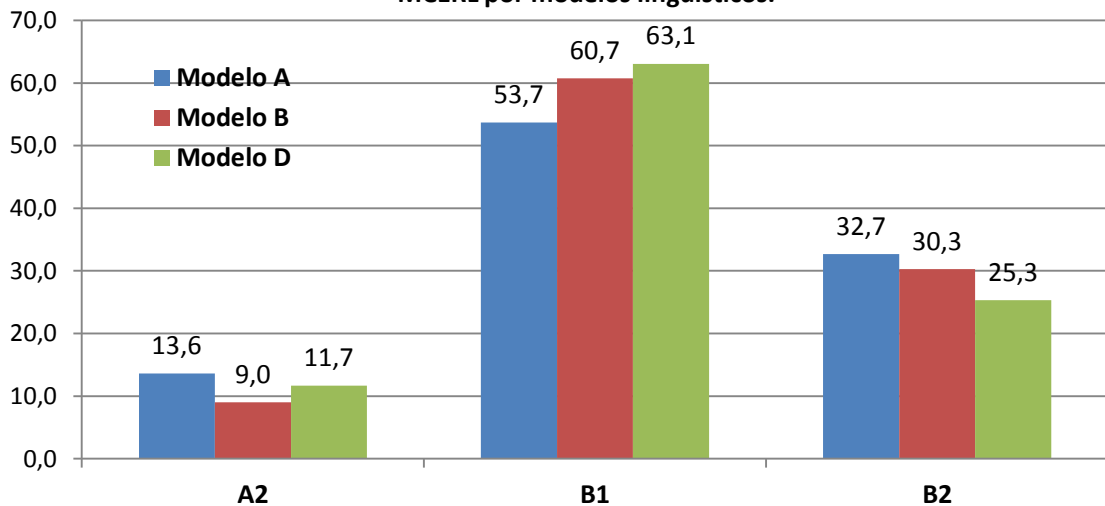
observen dispares diferencias entre los modelos lingüísticos en 6º de E. Primaria: el 86,4% del alumnado del modelo A; el 91% en el modelo B y el 88,4% del modelo D están o superan el nivel B1.

El 89,2% de toda la muestra evaluada en MET tiene o supera el nivel B1, sin que se

MET. 6º EP. *Comprensión lectora en castellano. Porcentaje por niveles del MCERL*

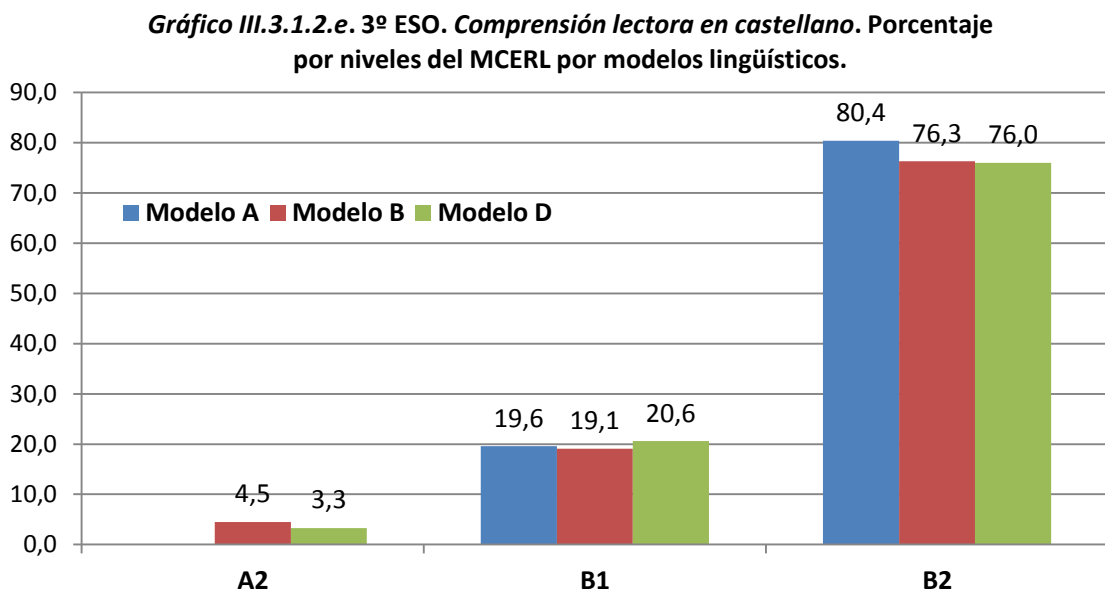
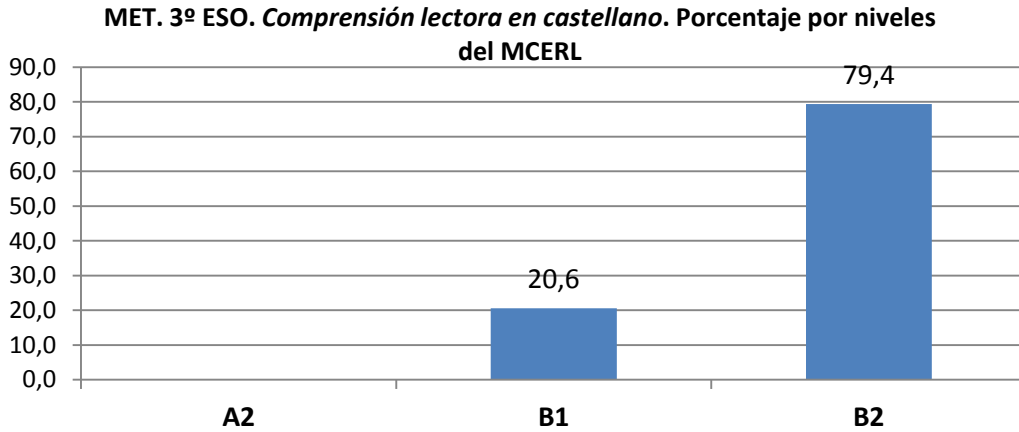


MET. 6º EP. *Comprensión lectora en castellano. Porcentaje por niveles del MCERL por modelos lingüísticos.*



En E. Secundaria Obligatoria, el alumnado estaría en disposición de alcanzar al final de la etapa el nivel B2 del MCERL,

ya que un 79,4% alcanza el nivel de B2 o superior.



### Comunicación lingüística en inglés

A continuación se presenta la distribución de porcentajes por niveles del MCERL obtenidos por el alumnado de 6º de E. Primaria y 3º de ESO, diferenciados por tres tipos de centros:

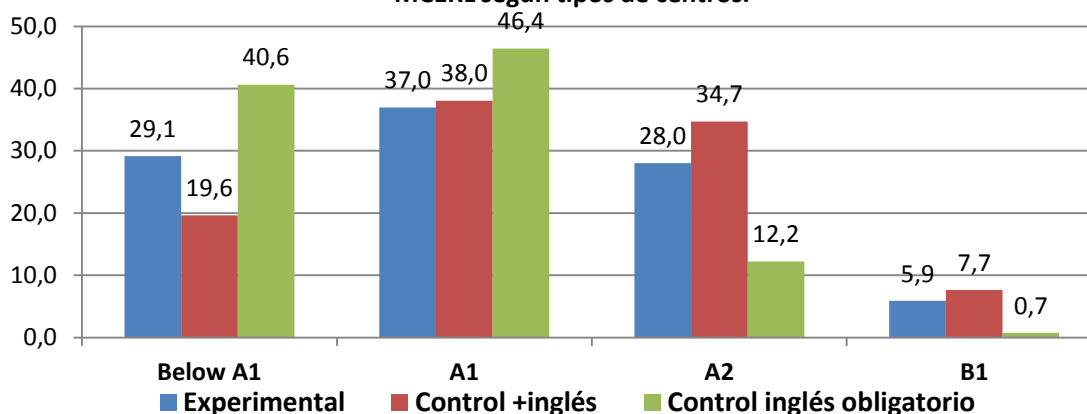
- **Experimental:** engloba a todo el alumnado que ha tomado parte en la experimentación MET (tanto en la convocatoria MET I como en la convocatoria MET II) y que ha realizado la última medición de esta competencia (en 2013 o en 2014). Este alumnado, como ya se ha explicado, tiene, al menos, un 20% de presencia del inglés en su currículo.
- **Control +inglés:** recoge al alumnado del grupo control incluido en la última medición de esta competencia en 2014. Se trata de alumnado que no ha participado en la experiencia MET, pero en los que el inglés tiene una presencia superior a las horas obligatorias marcadas por el currículo oficial.
- **Control inglés obligatorio:** recoge los resultados del alumnado de los grupos de control MET I y MET II. Son centros en los que la presencia del inglés en el currículo viene fijada de forma obligatoria por el Decreto de enseñanzas básicas.

## Educación Primaria

El alumnado del grupo Control +inglés es el que muestra unos porcentajes más altos en los niveles superiores medidos en esta prueba de inglés, un 42,4% tiene o supera el nivel A2. El grupo experimental alcanza un porcentaje de casi el 34%, mientras que solo el 13% del alumnado del grupo control inglés obligatorio alcanza o supera el nivel A2.

En los tres grupos analizados los porcentajes más altos de alumnado se sitúan en el nivel A1 y es destacable que un 40,6% del alumnado del grupo control inglés obligatorio o un 29% del experimental muestren un nivel inferior a A1.

**MET. 6º EP. Comunicación lingüística en inglés. Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros.**



El grupo de trabajo estima que **para 6º de E. Primaria** el nivel de referencia del MCERL debería ser el A2, a pesar de constatar que los resultados en este nivel son modestos. Es el nivel de referencia implantado en otros proyectos impulsados por otras administraciones autonómicas y el más coherente en relación con el número de horas dedicadas al aprendizaje del inglés.

Los resultados en la evaluación MET son modestos sobre la consecución de este nivel. Sin embargo, el grupo justifica esta propuesta teniendo en cuenta un abanico de factores que van más allá de la medición. Es posible que el alumnado alcance este nivel del MCERL, pero sea incapaz de demostrarlo en pruebas de evaluación externas, como las planteadas en este proyecto. De hecho, se ha constatado que la capacidad del alumnado de 11 años para responder a este tipo de

pruebas puede verse limitada debido a que no se practican en el aula de forma periódica. El grupo plantea la dificultad para medir la incidencia de este elemento fundamental, aunque se percibe que influye a la hora de demostrar cuáles son los saberes del alumnado de forma precisa.

Se estima que un porcentaje amplio del alumnado podría hacer las tareas correspondientes a los descriptores del nivel A2 del MCERL; es decir, se trata de un nivel accesible. Por ello, a continuación se presentan los elementos que el grupo de trabajo considera que justifican la propuesta adoptada para 6º E. Primaria:

1. En proyectos de similares características se ha comprobado que un porcentaje mayor al 50% consigue el nivel A2 o superior, al realizar la prueba *Benchmarking* de *Cambridge English*. En este caso, se trata de un



nivel certificado por *Cambridge English*, pero en el caso del proyecto que nos ocupa no interviene este elemento de certificación.

- Diferentes CCAA del Estado, con proyectos de bilingüismo/trilingüismo, plantean este mismo nivel A2 como referencia de logro.

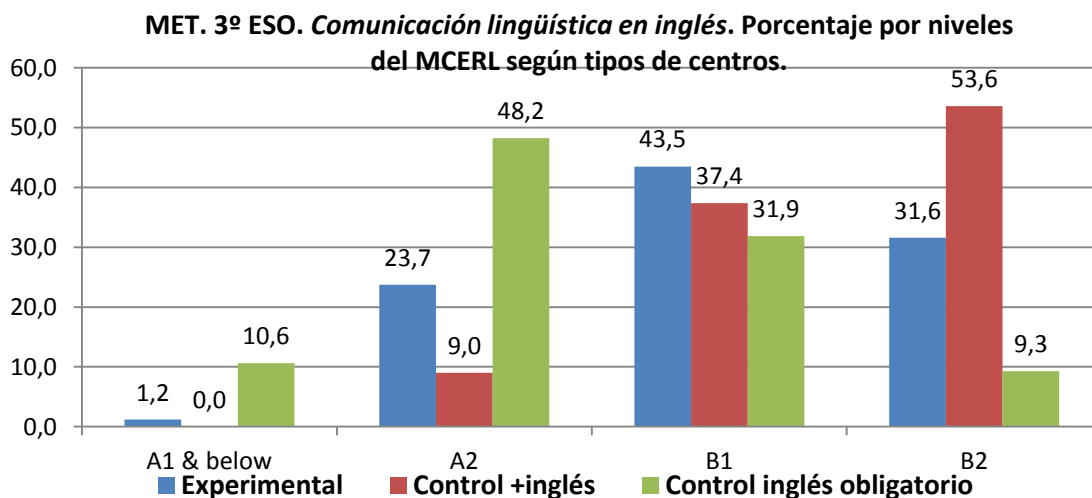
- El cómputo de horas dedicadas al aprendizaje de Lengua Inglesa desde los 4 años hasta 6° de Educación Primaria, para el alumnado que no siga ningún proyecto de refuerzo horario en esta Competencia, supera lo estimado por ALTE.

### Educación Secundaria Obligatoria

Salvo el grupo control inglés obligatorio en el que cerca de la mitad de su alumnado muestra una competencia global en inglés inferior al nivel B1, los otros dos grupos de centros analizados muestran los porcentajes más altos en los niveles superiores medidos en la prueba aplicada en 3° de ESO.

El 75,1% del alumnado experimental y el 91% del control +inglés muestran una competencia B1 o superior en inglés y más

de la mitad del alumnado control +inglés logran el nivel B2. Es destacable que también el 41,2% del alumnado del grupo control inglés obligatorio alcance o supere en nivel B1 en inglés. Son resultados que se podrían caracterizar como muy buenos, especialmente en los grupos que amplían la presencia del inglés, si tenemos en cuenta que la medición se ha realizado un curso antes de la finalización de la etapa.



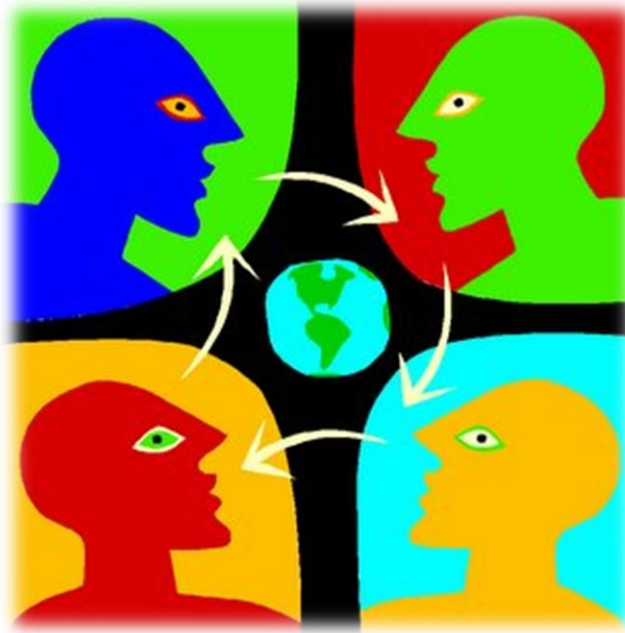
Para el **final de la Secundaria**, el grupo considera que el alumnado estaría en disposición de alcanzar el nivel B1, ya que alrededor del 75% del alumnado experimental alcanza este nivel o uno superior. Teniendo en cuenta que este alumnado tiene todavía un año más de escolarización obligatoria, cabría esperar que un porcentaje más alto de estudiantes pudiera lograr ese nivel.

Por otro lado, se ve factible que el alumnado de 6° EP alcance el nivel A2, de modo que es razonable esperar que cuatro años más tarde, al finalizar la ESO, lleguen al nivel B1. Asimismo, los resultados de las pruebas MET han constatado que, al menos, un 20% alcanza el nivel B2. Por ello, cabe prever que el nivel B2 sea un nivel de referencia solo para algunos casos.



## RESUMEN DE LOS NIVELES DE REFERENCIA DEL MCERL

	Niveles de referencia del MCERL para el final de las etapas obligatoria	
	E. PRIMARIA	ESO
EUSKARA	B1 (modelos B y D) A2 (modelo A)	B2 (modelo D) Entre B1 y B2 (modelo B) B1 (modelo A)
CASTELLANO	B1	B2
INGLÉS	A2	B1



Informe completo: [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net)