



# MET 2011-2014

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

## **INFORME FINAL y CONCLUSIONES**



**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**



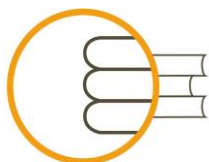
Fundación Europea Sociedad y Educación  
European Foundation Society and Education



**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

## **CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO MET.**

0. Objetivos de la evaluación del proyecto MET.....	5
1. Características de la evaluación del proyecto MET.....	5
2. Características de la muestra evaluada y tipología de los grupos.....	6
3. Mediciones de progreso realizadas.....	16
4. Características de las pruebas de rendimiento.....	18
5. Características del proceso de aplicación.....	23
6. Criterios de lectura de los resultados que se presentan en el Informe.....	25

## **APARTADO I. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN LAS COMPETENCIAS (Escala ISA-PISA)**

I.1. OBJETIVO 1: RENDIMIENTO SIMILAR EN LAS LENGUAS LI Y L2, EUSKARA Y CASTELLANO.....	30
I.1.1. Comprensión lectora en euskara .....	30
I.1.2. Comprensión lectora en castellano .....	32
I.2. OBJETIVO 2: RENDIMIENTO SIMILAR EN LAS COMPETENCIAS NO LINGÜÍSTICAS: MATEMÁTICAS Y CIENCIAS.....	34
I.2.1. Competencia matemática.....	34
I.2.2. Competencia en cultura científica.....	36
I.3. OBJETIVO 3: RENDIMIENTO EN INGLÉS SIGNIFICATIVAMENTE SUPERIOR EN GRUPOS EXPERIMENTALES.....	38
I.3.1. Competencia en comunicación lingüística en inglés.....	38

## **APARTADO II. OBJETIVO 4: ANÁLISIS DE VARIABLES Y FACTORES DE CONTEXTO.**

II.1. RESULTADOS DE LA TERCERA MEDICIÓN DE LAS COMPETENCIAS.....	49
II.1.1. Resultados en Competencia lectora en euskara en 6º de E. Primaria y 3º de ESO según tipología de centros.....	50
II.1.2. Resultados en Competencia lectora en castellano en 6º de E. Primaria y 3º de ESO según tipología de centros.....	51
II.1.3. Resultados en Competencia matemática en 6º de E. Primaria y 3º de ESO según tipología de centros.....	52
II.1.4. Resultados en Comunicación lingüística en inglés en 6º de E. Primaria y 3º de ESO según tipología de centros.....	53
II.2. VARIABLES TRANSVERSALES.....	55
II.2.1. Resultados según el sexo del alumnado.....	55
II.2.2. Resultados según la idoneidad en el nivel.....	57
II.2.3. Resultados según el origen familiar del alumnado.....	59
II.2.4. Resultados según el nivel de estudios de la familia.....	61
II.2.5. Correlación entre las calificaciones de aula y resultados en la evaluación MET.....	65
II.3. VARIABLES LINGÜÍSTICAS.....	68

II.3.1. Resultados según la lengua familiar del alumnado.....	69
II.3.2. Resultados según la realización de actividades extraescolares en inglés.....	77
II.3.3. Resultados según el uso global del euskara.....	82
II.3.4. Resultados según el porcentaje de horas de impartición en cada lengua.....	86
II.3.5. Resultados según la actitud hacia las lenguas.....	99

### **APARTADO III. OBJETIVO 5: IDENTIFICACIÓN DE NIVELES DEL MCERL PARA EL FINAL DE LAS ETAPAS OBLIGATORIAS**

<b>III.1. RESULTADOS GLOBALES DE LA EXPERIENCIA MET.....</b>	<b>111</b>
III.1.1. Resultados globales en Comprensión lectora en euskara en 6° de E. Primaria y 3° de ESO.....	112
III.1.2. Resultados globales en Comprensión lectora en castellano en 6° de E. Primaria y 3° de ESO.....	112
III.1.3. Resultados globales en Comunicación lingüística en inglés en 6° de E. Primaria y 3° de ESO.....	113
III.1.4. Resultados globales en Competencia matemática en 6° de E. Primaria y 3° de ESO.....	113
<b>III.2. PROCESO DE TRABAJO DESARROLLADO POR LOS GRUPOS DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS.....</b>	<b>114</b>
III.2.1. Objetivos y características del trabajo realizado por los grupos.....	115
<b>III.3. PROCESO DE TRABAJO SEGUIDO POR LOS GRUPOS DE EUSKARA Y CASTELLANO.....</b>	<b>116</b>
III.3.1. Identificación de niveles del MCERL al final de las etapas obligatorias para euskara y castellano.....	119
<b>III.4. PROCESO DE TRABAJO SEGUIDO EN EL GRUPO DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN INGLÉS.....</b>	<b>128</b>
III.4.1. Resultados por niveles del MCERL en inglés.....	128
III.4.2. Identificación de niveles del MCERL al final de las etapas obligatorias para inglés.....	133

### **APARTADO IV. VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA EXPERIENCIA**

<b>IV.1. VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO.....</b>	<b>139</b>
IV.1.1. Valoración de la experiencia MET.....	139
IV.1.2. Opinión sobre el trilingüismo o plurilingüismo.....	141
IV.1.3. Opinión sobre la utilidad de estudiar lenguas.....	143

### **APARTADO V. CONCLUSIONES**

<b>V.1. CONCLUSIONES.....</b>	<b>147</b>
-------------------------------	------------

## CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO MET (Marco de Educación Trilingüe).

### 0. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO MET

A través de la evaluación del proceso de experimentación del Marco de Educación Trilingüe (MET) se ha pretendido comprobar los siguientes aspectos:

- 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.
- 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.
- 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.
- Identificar qué factores de contexto, de centro e individuales influyen en el rendimiento del alumnado de esta experimentación.
- 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.

### I. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO MET

Los centros participantes en este proceso de experimentación, aunque han estado obligados a presentar su proyecto lingüístico dentro de los límites marcados por las diferentes convocatorias realizadas desde el inicio de la experimentación (los grupos experimentales debían impartir al menos un 20% del currículo en cada lengua), han concretado su propuesta de una forma muy diversa. Esta diversidad de propuestas de experimentación ha estado marcada por múltiples circunstancias, entre otras por sus características y trayectoria lingüística y por los recursos humanos y técnicos disponibles en el centro y en la propia experimentación.

Esta variedad de proyectos de desarrollo lingüístico se ha visto plasmada en un doble hecho: por un lado, aunque se han empleado las tres lenguas en la instrucción de las áreas no lingüísticas, la presencia de cada una de ellas en número de horas ha sido muy distinta; por otro, no ha habido uniformidad en la lengua de enseñanza empleada en cada una de las áreas.

La lógica diversidad de proyectos lingüísticos hizo que desde el inicio se descartara una evaluación de carácter curricular, que además estuviera ligada a la lengua de instrucción de cada área no lingüística, ya que en muchos casos el número de centros y de alumnos era insuficiente para garantizar unos resultados fiables y comparables. Además, desarrollar una evaluación de carácter curricular hubiera exigido un acuerdo previo en los proyectos curriculares de los centros experimentales y en los grupos de control.

Por lo tanto, se consideró que la estrategia más pertinente para evaluar el proceso de experimentación era seguir el **modelo de evaluación por competencias**, por ser un modelo menos ligado a los desarrollos curriculares específicos de cada centro y además ser

coherente con el modelo implantado y desarrollado en la Evaluación de diagnóstico del País Vasco y en algunas importantes evaluaciones internacionales como PISA de la OCDE o PIRLS de la IEA, además de responder de manera directa a lo señalado en los correspondientes desarrollos curriculares para las enseñanzas básicas.

### **Niveles de referencia competencial**

En este proceso de experimentación, y por lo tanto también en la evaluación, dos han sido las referencias competenciales básicas:

- a) El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa, que venía citado de manera expresa en la propia Orden de convocatoria del proceso de experimentación MET. Este documento propone un conjunto de descriptores útiles tanto para la planificación de la enseñanza como para la evaluación del aprendizaje, en un intento de unificar los niveles de competencia de las lenguas como asignatura y, por extensión, de las lenguas vehiculares instrumentales utilizadas en otras asignaturas. Como se ha señalado, el objetivo clave del proceso de evaluación está ligado al análisis de niveles y subniveles del MCERL para cada una de las tres lenguas que forman parte de la experimentación.
- b) Junto con la anterior, una segunda fuente de referencia es el currículo de las etapas correspondientes, primaria y secundaria obligatoria, donde se fijan elementos progresivos en el desarrollo de la competencia lingüística, tanto en la L1 y L2, como en la lengua adicional que se trabaja como lengua extranjera, junto con sus criterios de evaluación ligados a los distintos elementos que integran la competencia: contenidos, destrezas, procedimientos y actitudes.

En un proceso de experimentación de estas características y con un carácter tan estratégico, pareció además pertinente anclar estadísticamente y, por lo tanto, comparar los resultados finales del proceso de evaluación con una escala conocida y suficientemente estable, desarrollada en términos de competencias y aprendizajes adquiridos en cada nivel de dominio: la escala internacional PISA de la OCDE. Esa escala estable ha permitido que se haya podido disponer, tanto durante el proceso como al final de la experimentación, de elementos comparativos externos que han ayudado a situar los niveles alcanzados en cada competencia.

En este sentido, todas las pruebas de rendimiento que se han utilizado en esta evaluación han contado con elementos de enlace y, en distintos momentos del proceso, se han situado en la misma escala, de forma que, como se verá más adelante, ha sido posible medir el incremento en cada una de las competencias evaluadas a lo largo de los tres años que ha durado la experimentación y hacerlo en una escala común.

## **2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA EVALUADA Y TIPOLOGÍA DE LOS GRUPOS**

La experimentación del Marco de Educación Trilingüe ha contado con dos convocatorias, una iniciada en el año 2011 y terminada en 2013 (que denominamos MET I) y una segunda, que empezó el año 2012 y terminó en 2014 (que denominamos MET II). 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:

a) **Grupos experimentales para MET I y MET II:**

Estos grupos están compuestos por el alumnado que de manera voluntaria ha aceptado participar en la experimentación. En la evolución de los resultados globales recogidos en el apartado I de este Informe, este alumnado lo componen aquellos alumnos y alumnas que han tomado parte en las tres mediciones de progreso (dos en el caso de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*) realizadas durante los tres cursos de duración de la experiencia.

b) **Grupos de control para MET I:**

Estos grupos los compone el alumnado que no participa en la experimentación, pero que ha sido evaluado también en las tres mediciones de progreso y que ha sido seleccionado por una serie de características previamente establecidas que los asemejaban a los grupos experimentales. Los criterios que se tuvieron en cuenta para elegir estos grupos fueron los siguientes:

- ✓ Si en el centro existía la posibilidad de formar un grupo de control del mismo modelo lingüístico, se eligió ese grupo.
- ✓ En los que centros que no se pudo seleccionar un grupo de control del mismo modelo y nivel, se seleccionaron grupos del mismo modelo y red existentes en otros centros que participaban en la experiencia, teniendo en cuenta que el ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural) de los grupos seleccionados (experimental y Control) fuera similar.
- ✓ Puesto que no fue posible encontrar en todos los casos grupos que cumplieran todas las características necesarias, se seleccionó una serie de grupos de centros que no tenían ningún grupo que participase en la experiencia, pero que tenían las mismas características en cuanto a red y modelo lingüístico y un nivel de ISEC similar.

c) **Grupos de control MET II:**

Estos grupos solamente han sido evaluados en la última medición de MET II en mayo de 2014. Están compuestos por alumnado que no participa en la experimentación y que, en unos casos, incrementa y en otros no las horas de inglés en su currículo:

a) **Control inglés obligatorio de MET II:** Centros que imparten el horario obligatorio de Lengua extranjera (inglés) fijado por el Decreto 97/2010 de enseñanzas básicas.

b) **Control +inglés de MET II:** Centros que han ampliado el horario obligatorio de Lengua extranjera (inglés) fijado por el Decreto 97/2010 de enseñanzas básicas.

Esta diversidad de grupos evaluados se resume en el siguiente esquema:

MET I 1ª CONVOCATORIA 2011-2013		MET II 2ª CONVOCATORIA 2012-2014	
<b>GRUPOS EXPERIMENTALES</b> <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>	<b>GRUPOS DE CONTROL</b> <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>	<b>GRUPOS EXPERIMENTALES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnado que participa en la segunda convocatoria de la experimentación.</li> </ul>	<b>GRUPOS DE CONTROL</b> (sólo 2014) <ul style="list-style-type: none"> <li>Alumnado que no participa en la experimentación.</li> </ul> <p><b>MET II CONTROL</b> <b>+inglés:</b> Amplían el horario obligatorio de Lengua extranjera fijado por el Decreto 97/2010 de enseñanzas básicas<sup>1</sup>.</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 los grupos experimentales como 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.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de los grupos evaluados en las convocatorias MET I y MET II y del calendario de aplicación de la pruebas.

Etapa	Nivel	Curso 2010-11	Curso 2011-12	Curso 2012-13	Curso 2013-14
<b>E. PRIMARIA</b>	4º	<b>MET I</b> Grupo Exp. Grupo Control	<b>MET II</b> Grupo Exp.		
	5º		<b>MET I</b> Grupo Exp. Grupo Control	<b>MET II</b> Grupo Exp.	
	6º			<b>MET I</b> Grupo Exp. Grupo Control	<b>MET II</b> Grupo Exp. Grupos Control
<b>ESO</b>	1º	<b>MET I</b> Grupo Exp. Grupo Control	<b>MET II</b> Grupo Exp.		
	2º		<b>MET I</b> Grupo Exp. Grupo Control	<b>MET II</b> Grupo Exp.	
	3º			<b>MET I</b> Grupo Exp. Grupo Control	<b>MET II</b> Grupo Exp. Grupos Control

<sup>1</sup> Se ha considerado como horario obligatorio el fijado en el Anexo I del citado Decreto para Educación Primaria (2,5 horas semana) y en el Anexo II para Educación Secundaria Obligatoria (3 horas semana).



## 2.1. MUESTRA EVALUADA

A la vista de esta diversidad de grupos y con el fin de simplificar la multitud de opciones que ofrece el análisis de los datos de los distintos grupos evaluados, para la elaboración del presente informe solamente se han tenido en cuenta dos tipos de cohortes de alumnos en las dos etapas educativas:

- a. Alumnado que ha participado en cada una de las tres mediciones de la experimentación. Es decir, alumnado de los grupos experimentales y de control de MET I y alumnado de los grupos experimentales de MET II. Hay que tener en cuenta en este punto que el tamaño efectivo de las muestras en cada una de las mediciones de progreso ha disminuido respecto a los datos del primer año de evaluación, debido a que en este estudio interesa incluir sólo a aquellos sujetos de los que se tienen todas las medidas: medida inicial de base y primera, segunda y tercera medición de progreso en las competencias evaluadas en cada uno de esos momentos.

		Centros, grupos y alumnado de E. Primaria que han participado en las tres mediciones		
		MET I		MET II
		Experimental	Control	Experimental
<b>ALUMNADO</b>	<b>CENTROS</b>	38	9	57
	<b>GRUPOS</b>	44	12	108
	Euskara	687	158	1.552
	Castellano	688	195	1.740
	Matemáticas	701	192	1.706
	Ciencias	665	155	1.621
	Inglés	731	204	1.815

		Centros, grupos y alumnado de ESO que han participado en las tres mediciones		
		MET I		MET II
		Experimental	Control	Experimental
<b>ALUMNADO</b>	<b>CENTROS</b>	18	9	33
	<b>GRUPOS</b>	20	9	66
	Euskara	227	73	804
	Castellano	254	85	859
	Matemáticas	260	64	878
	Ciencias	229	65	770
	Inglés	270	87	854

- b. Alumnado que ha participado únicamente en la 3ª medición de la experimentación: MET I y MET II grupos experimentales y de control.

		Centros, grupos y alumnado de E. Primaria que ha participado en la tercera medición.				
		MET I		MET II		
		Experimental	Control	Experimental	Control +inglés	Control inglés obligatorio
ALUMNADO	<b>CENTROS</b>	38	9	57	20	21
	<b>GRUPOS</b>	44	12	108	20	21
	Euskara	766	206	1872	417	426
	Castellano	786	205	1875	422	421
	Matemáticas	771	209	1880	424	428
	Ciencias	786	205	1876	423	423
	Inglés	762	210	1872	405	418

		Centros, grupos y alumnado de ESO que han participado en la tercera medición.				
		MET I		MET II		
		Experimental	Control	Experimental	Control +inglés	Control inglés obligatorio
ALUMNADO	<b>CENTROS</b>	18	9	33	8	9
	<b>GRUPOS</b>	20	9	66	8	9
	Euskara	273	94	974	160	226
	Castellano	271	96	968	162	224
	Matemáticas	277	95	981	163	225
	Ciencias	272	97	970	163	227
	Inglés	273	99	892	127	222

Es conveniente señalar que, en los tres primeros objetivos indicados al comienzo del presente informe, sólo se pueden incluir en los análisis los alumnos y alumnas que no tienen valores perdidos en las medidas de desempeño realizadas. Esto es lo que explica las diferencias en las N de cada competencia. Sin embargo, para el cálculo de las características psicométricas de las pruebas empleadas en las diferentes mediciones de progreso se han contemplado todos los sujetos que las han respondido en las diferentes evaluaciones.

## 2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA POR MODELOS, REDES Y ESTRATOS

A continuación, como información complementaria a la dada anteriormente sobre la tipología de los grupos MET, experimentales y de control, se presenta una descripción de estos grupos en ambas etapas a partir de tres variables relacionadas con la organización estructural del sistema educativo vasco:

- Los modelos lingüísticos –A, B y D-, en los que se organiza el sistema educativo vasco en relación con la proporción de euskara y castellano en el currículo.
- Las redes educativas –pública y concertada- establecidas para centros sostenidos con fondos públicos.

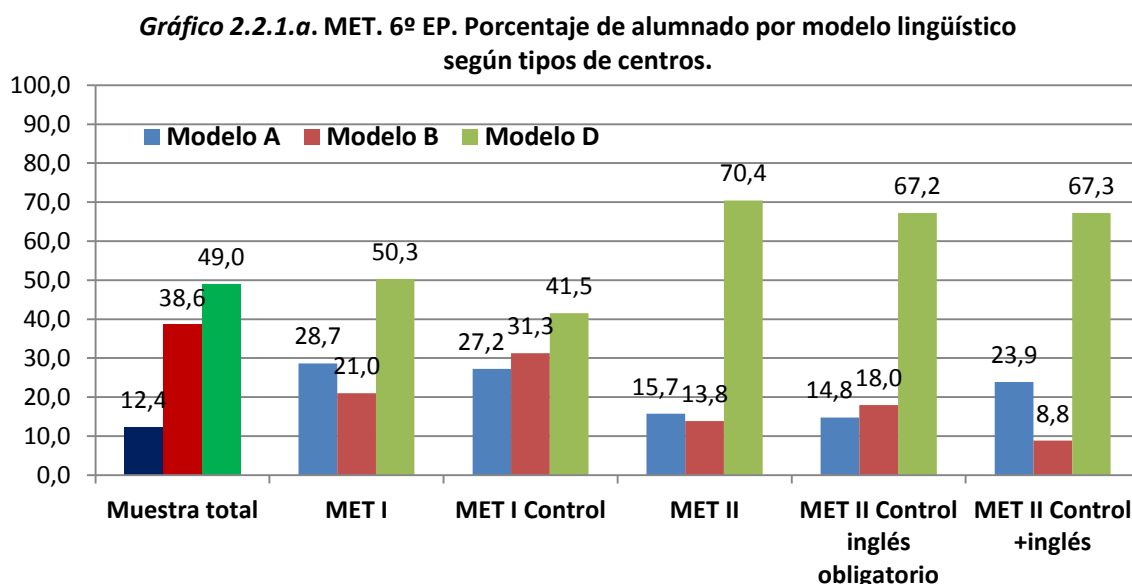
- Los estratos educativos como resultado de la confluencia de los modelos lingüísticos y las redes educativas.

Los datos corresponden al alumnado y a los grupos de 6° de E. Primaria y al de 3° de ESO que han tomado parte en la tercera medición de esta evaluación.

## 2.2.1. ANÁLISIS POR MODELOS LINGÜÍSTICOS.

### A) 6° de Educación Primaria

En 6° de E. Primaria han tomado parte 4.136 alumnos y alumnas de 6° de E. Primaria, de los que 511 (12,4%) estaban escolarizados en el modelo A; 1.597 (38,6%) en el modelo B y 2.028 (49%) en el D. En el *gráfico 2.2.1.a*, junto con los datos correspondientes a la muestra de todo el alumnado que ha tomado parte en la última medición, se presentan los porcentajes por modelos lingüísticos de cada uno de los tipos de centros analizados.



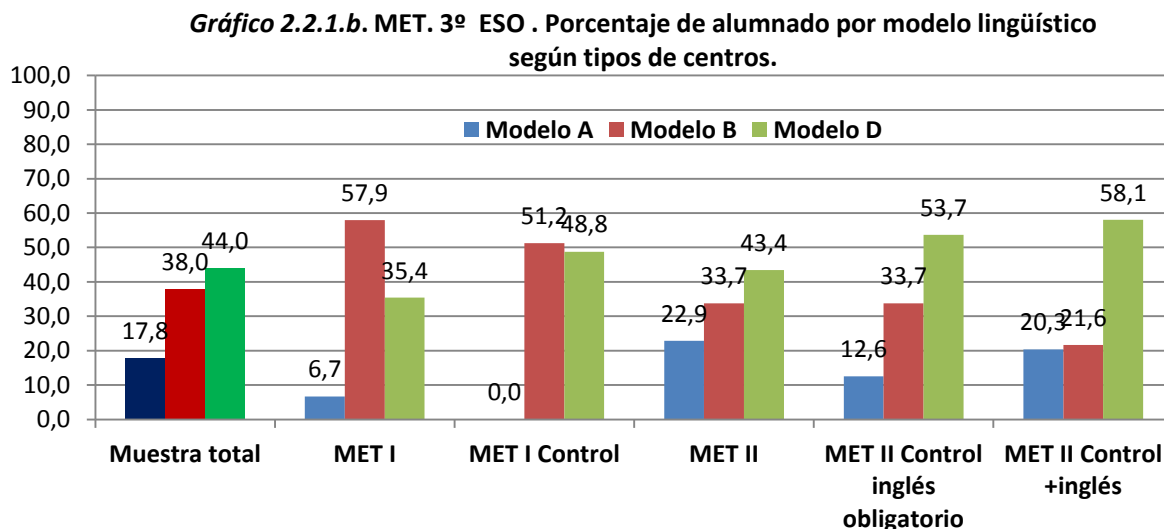
El 50% del alumnado de 6° de E. Primaria que ha participado en la evaluación MET está escolarizado en el modelo D, cerca del 40% en el modelo B y algo más del 10% en el modelo A. Según los datos de la Evaluación de diagnóstico 2013, en 4° de E. Primaria los porcentajes fueron los siguientes: 6,2% en el modelo A; 26,6% en el B y 67,2% en el D. Por lo tanto, en términos generales, el modelo D está menos representado en la muestra MET, mientras que en el modelo B hay casi un 14% más de alumnado en la evaluación de la experiencia MET.

En el gráfico se pueden observar varios aspectos:

- Los grupos experimentales y los de control en cada una de las dos convocatorias MET tienen un porcentaje cercano en cada modelo, lo que desde el punto de vista de esta variable estaría reflejando una correcta selección de los grupos de control, aunque evidentemente los porcentajes no sean similares en todos los casos. La convocatoria MET I tienen una distribución de alumnado por modelos bastante distinta de la convocatoria MET II. Entre los dos grupos experimentales hay una diferencia de 20 puntos porcentuales en el alumnado escolarizado en el modelo D y hay un 13% más de alumnado en el modelo A en la convocatoria MET I.

## B) 3º de Secundaria Obligatoria

La distribución del alumnado de 3º de ESO por modelos lingüísticos es la que se ofrece en el gráfico 2.2.1.b, junto con los datos correspondientes a la muestra de todo el alumnado que ha tomado parte en la última medición.



El 44% del alumnado de 3º de ESO estudia en modelo D; un porcentaje cercano, el 38%, lo hace en el modelo B y cerca de un 18% en el modelo A. En la Evaluación de diagnóstico de 2013 en 2º de ESO, la distribución de porcentajes era la siguiente: 12,5% estaba escolarizado en el modelo A; un 27,7%, en el B y un 59,8% en el modelo D. En la muestra de los centros que han tomado parte en la evaluación MET hay un 16% menos de alumnado en el modelo D, mientras que el modelo A y sobre todo el modelo B están más representados que en el censo de 2º de ESO.

En esta etapa, al contrario de lo observado en E. Primaria, los porcentajes de alumnado por modelos lingüísticos en cada una de las dos convocatorias MET difieren de una manera más intensa.

- Si comparamos la distribución por modelos de los dos grupos experimentales observamos que el grupo experimental MET I tiene un 8% menos de alumnado en el modelo D que el grupo experimental MET II; sin embargo, en MET II experimental hay un 16,2% más de alumnado en el modelo A.
- En cuanto a los dos grupos de MET I, experimental y control, se aprecia que no existió ningún grupo de control en el modelo A y, los 25 alumnos y alumnas de la experiencia escolarizados en este modelo pertenecían a la red concertada. Además, hay un 13% más de alumnado escolarizado en el modelo D en el grupo control que en el grupo experimental.
- También entre los grupos MET II se aprecian diferencias entre el grupo experimental y los dos grupos Control. En el grupo experimental MET II hay casi un 15% menos de alumnado en el modelo D que en el grupo Control +inglés y un 10% menos que en el grupo Control inglés obligatorio. Otro aspecto importante a tener en cuenta es que en el grupo experimental de esta convocatoria hay un 23% de alumnado escolarizado en el modelo A, un porcentaje cercano al del Control +inglés, pero superior en más de 10 puntos porcentuales al del grupo Control inglés obligatorio.

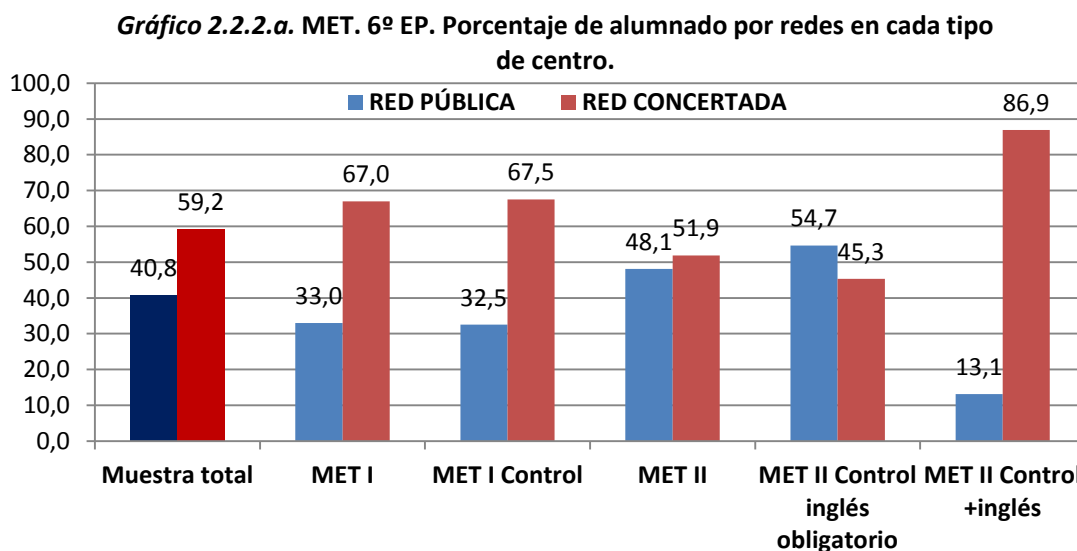
## 2.2.2. ANÁLISIS DE LA MUESTRA POR REDES EDUCATIVAS.

En este apartado se analiza el proyecto MET tomando como referencia las dos redes educativas en las que se organiza el sistema educativo: red pública y red privada concertada. Hay que tener muy en cuenta que el análisis por redes educativas está, en cierta forma, muy influido por dos variables de gran peso en los resultados: los modelos lingüísticos, ya visto anteriormente, ya que la red pública escolariza en mayor proporción en el modelo D que la concertada, y las características socioeconómicas y culturales –la red concertada tiene habitualmente un mayor índice socioeconómico y cultural que los centros públicos-. Estas dos variables internas a las redes educativas “contaminan” en gran medida la interpretación de los resultados.

### A) 6° de Educación Primaria

En el gráfico 2.2.2.a, se presenta la distribución de porcentajes de ambas redes educativas en cada uno de los tipos de centros analizados en esta evaluación. La muestra global señala que el 40,8 % del alumnado estaba escolarizado en la red pública, mientras que un 59,2% lo estaba en la concertada.

Si comparamos estos datos con el censo de 4° de E. Primaria evaluado en la Evaluación de diagnóstico de 2013 vemos que en la muestra medida en MET –incluyendo tanto grupos experimentales como grupos de control- hay un 10% menos de alumnado escolarizado en la red pública (en 2013 era el 50,8%).



Si analizamos los porcentajes de redes por tipos de centro MET observamos lo siguiente:

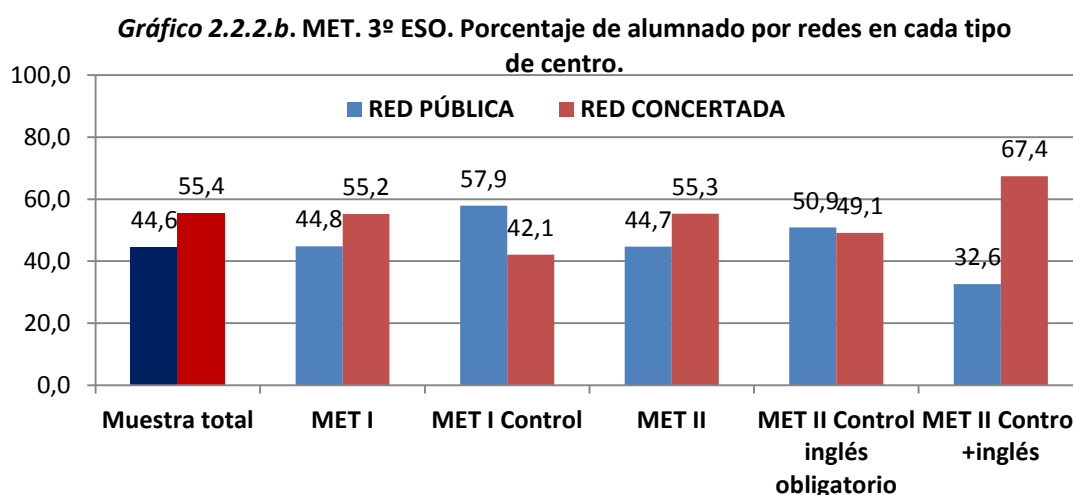
- Entre los grupos experimentales MET I y MET II vemos que hay una gran diferencia de porcentajes: el MET I escolariza un 15% más de alumnado en la red pública que el MET II. Este último muestra unos porcentajes prácticamente similares al censo de 4° de E. Primaria recogido en la Evaluación de diagnóstico 2013.
- En los dos grupos de MET I –experimental y control- los porcentajes son prácticamente los mismos. Sin embargo, entre los tres grupos de MET II las diferencias son muy amplias, especialmente entre el grupo Control +inglés y los otros dos. Este grupo solo escolariza el 13,1% de su alumnado en la red pública, un 35% menos que el

grupo experimental MET II y casi un 42% menos que el otro grupo de Control. Éste es un dato muy importante a tener en cuenta en el análisis de los resultados, ya que a esto se añade que el 54% de las familias del alumnado del grupo Control +inglés tienen estudios universitarios, un 13% más que el grupo Control inglés obligatorio y un 4% más que el grupo experimental, tal y como se puede ver en el *gráfico II.2.4.a*.

## B) 3º de Secundaria Obligatoria

Los porcentajes de ambas redes educativas en cada uno de los tipos de centros analizados en esta evaluación, que se muestran en el *gráfico 2.2.2.b*, indican que había un 10% más de alumnado en la red concertada que en la red pública en 3º de ESO.

Los datos del todo el alumnado de 2º de ESO evaluado en la Evaluación de diagnóstico de 2013 indicaban que el 47,5% estaba escolarizado en centros públicos, mientras que el 52,5% lo hacía en centros concertados. Son datos no muy lejanos a los observados en toda la muestra MET, con una diferencia de 3 puntos porcentuales.



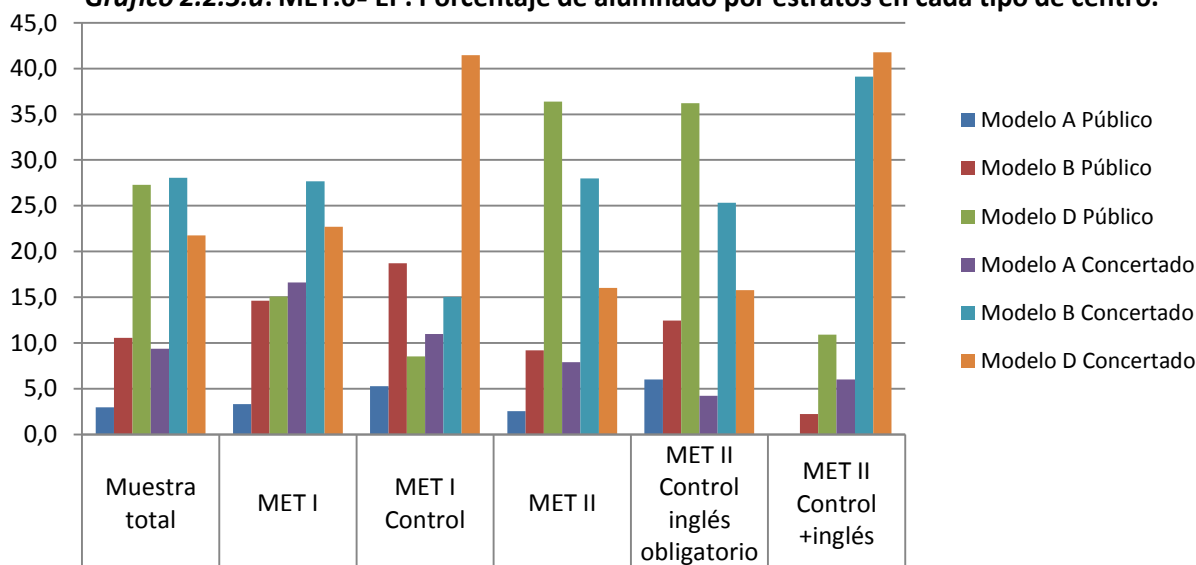
Como se puede observar en el gráfico anterior, la diferencia de porcentajes en cada uno de los tipos de centros MET por redes es menos desequilibrada que la observada en E. Primaria. Sólo en el grupo MET II control +inglés el alumnado de la red concertada dobla al escolarizado en la red pública.

## 2.2.3. ANÁLISIS POR ESTRATOS

Como se ha señalado, los estratos surgen del cruce entre las dos redes educativas y los tres modelos lingüísticos, de forma que el sistema educativo vasco se organiza en seis estratos. Esta subdivisión en tantos grupos y el escaso tamaño de algunos de los tipos de centros analizados en esta evaluación del MET, provoca que haya algunos estratos que carezcan de alumnado suficiente para garantizar una consistencia de las descripciones.

### A) 6º de Educación Primaria

En el siguiente gráfico se muestra el porcentaje de alumnado escolarizado en cada estrato. En cada uno de los cinco tipos de centro MET.

**Gráfico 2.2.3.a. MET.6º EP. Porcentaje de alumnado por estratos en cada tipo de centro.**

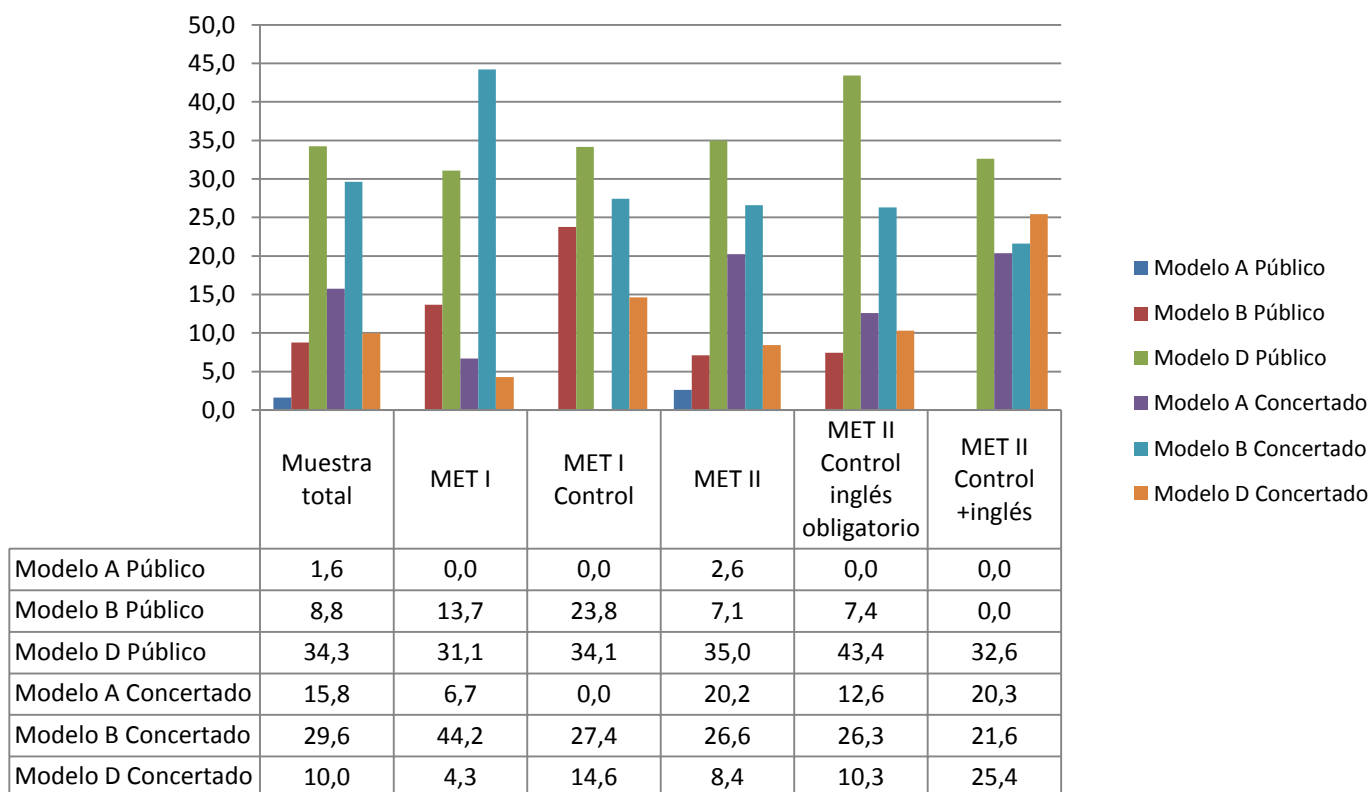
	Muestra total	MET I	MET I Control	MET II	MET II Control inglés obligatorio	MET II Control +inglés
Modelo A Público	3,0	3,3	5,3	2,5	6,0	0,0
Modelo B Público	10,5	14,6	18,7	9,2	12,4	2,2
Modelo D Público	27,3	15,1	8,5	36,4	36,2	10,9
Modelo A Concertado	9,4	16,6	11,0	7,9	4,2	6,0
Modelo B Concertado	28,1	27,7	15,0	28,0	25,3	39,1
Modelo D Concertado	21,8	22,7	41,5	16,0	15,8	41,8

Los estratos con mayor porcentaje de alumnado son, en general, el modelo B concertado que en casi todos los tipos de centro MET supera un cuarto de todo el alumnado, salvo en el control de MET I. El modelo D concertado también tiene una alta presencia, aunque los porcentajes en este caso distan más, ya que van desde el 15,8% del MET II control inglés obligatorio al 41,8 al MET II control +inglés. El estrato A público tiene una muy escasa representación.

### B) 3º de Secundaria Obligatoria

En 3º de E. Secundaria Obligatoria, la distribución de los porcentajes por estratos en cada tipo de centro es la que se muestra en el gráfico 2.2.3.b.

El estrato A público, con mayor intensidad que lo que hemos visto en E. Primaria, tiene casi una nula representación en esta muestra, de hecho hay cuatro tipos de centros MET en los que no hay alumnado de este estrato. El estrato que está representado de una manera más equilibrada es el D público que cuenta con alumnado que supera el 30% en todos los tipos de centro MET.

**Gráfico 2.2.3.b. MET. 3º ESO. Porcentaje de alumnado por estratos en cada tipo de centro.**

### 3. MEDICIONES DE PROGRESO REALIZADAS

En este proceso de evaluación se han realizado cuatro mediciones para el alumnado de MET I y tres para el alumnado de MET II. En el caso de MET I, la primera medición se realizó en enero de 2011 y se diseñó con la idea de que fuera una medición inicial de base, que se ha tenido en cuenta para el análisis de los resultados durante el proceso de experimentación. El resto de las mediciones han tenido como objetivo comprobar el progreso en el rendimiento de los grupos evaluados en una escala común.

#### 3.1. MEDICIÓN INICIAL DE BASE GRUPOS MET I: ENERO 2011

En Enero de 2011 se realizó la medición inicial de base a todo el alumnado participante en este proyecto, tanto en los grupos experimentales MET como en los grupos de control. En el caso de MET II no se realizó esta medición inicial pues se contaba con la experiencia y los resultados obtenidos en el MET I, que servían como referencia de comparación.

Esta primera medición permitió establecer el nivel de partida de todos los estudiantes por medio de la aplicación de las mismas pruebas. A partir de estos resultados se determinó si los estudiantes de ambos grupos, experimental y control, partían de orígenes estadísticamente iguales en sus niveles de logro en cuatro de las competencias evaluadas: *Comprensión Lectora en castellano, euskara e inglés* y *Competencia matemática*. Es decir, se trataba de valorar las diferencias previas a la experimentación.



Para la medición de base se elaboraron un total de 8 pruebas para cada curso, dos para cada competencia (cuaderno A y B, si bien finalmente solo se aplicó el primero). Las pruebas fueron elaboradas por el grupo MESE (Medición y Evaluación de Sistemas Educativos de la Universidad Complutense de Madrid) y sometidas a revisión, valoración, análisis y adaptación por parte del ISEI-IVEI.

### **3.2. PRIMERA MEDICIÓN DE PROGRESO: MAYO-JUNIO 2011 (MET I) Y MAYO-JUNIO 2012 (MET II).**

Durante la segunda quincena del mes de mayo y primera del mes de junio de 2011, se llevó a cabo la primera medición de progreso para los grupos de MET I (experimentales y control). La primera medición de progreso para los grupos de MET II (experimentales) se realizó entre los meses de mayo-junio de 2012.

Las pruebas utilizadas en ambos casos fueron las preparadas por ACER (*Australian Council for Educational Research*), las denominadas pruebas PAT (*Progressive Achievement Test*) para las dos competencias lingüísticas –euskara y castellano- y dos competencias no lingüísticas, matemáticas y ciencias. Esta última no había sido evaluada en la medición inicial de base.

La *Competencia en comunicación lingüística en inglés* se evaluó a través de una prueba multinivel preparada específicamente por *Cambridge English Language Assessment* para este proceso de evaluación MET.

### **3.3. SEGUNDA MEDICIÓN DE PROGRESO: MAYO-JUNIO 2012 (MET I) Y MAYO-JUNIO 2013 (MET II).**

La segunda medición de progreso se realizó a todos los grupos MET I (experimental y control), al igual que el año anterior, durante la segunda quincena del mes de mayo y la primera quincena del mes de junio de 2012. La segunda medición para los grupos de MET II (experimental) se aplicó en las mismas fechas del año 2013. En este segundo curso de la experimentación se evaluaron las mismas competencias lingüísticas y no lingüísticas que el curso anterior, excepto la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*.

Dada la dificultad de poder observar en tan corto plazo de tiempo un progreso en el aprendizaje de las diferentes destrezas que se evaluaban en la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* y teniendo en cuenta el carácter multinivel de la prueba, se decidió realizar la segunda medición al final del ciclo de experimentación, es decir, al final de tercer curso.

La pérdida de alumnado en ambas convocatorias se debe, fundamentalmente, a dos razones: o bien por haber abandonado la experimentación o bien por tener que repetir el curso y, por lo tanto, no poder promocionar con sus compañeros de grupo.

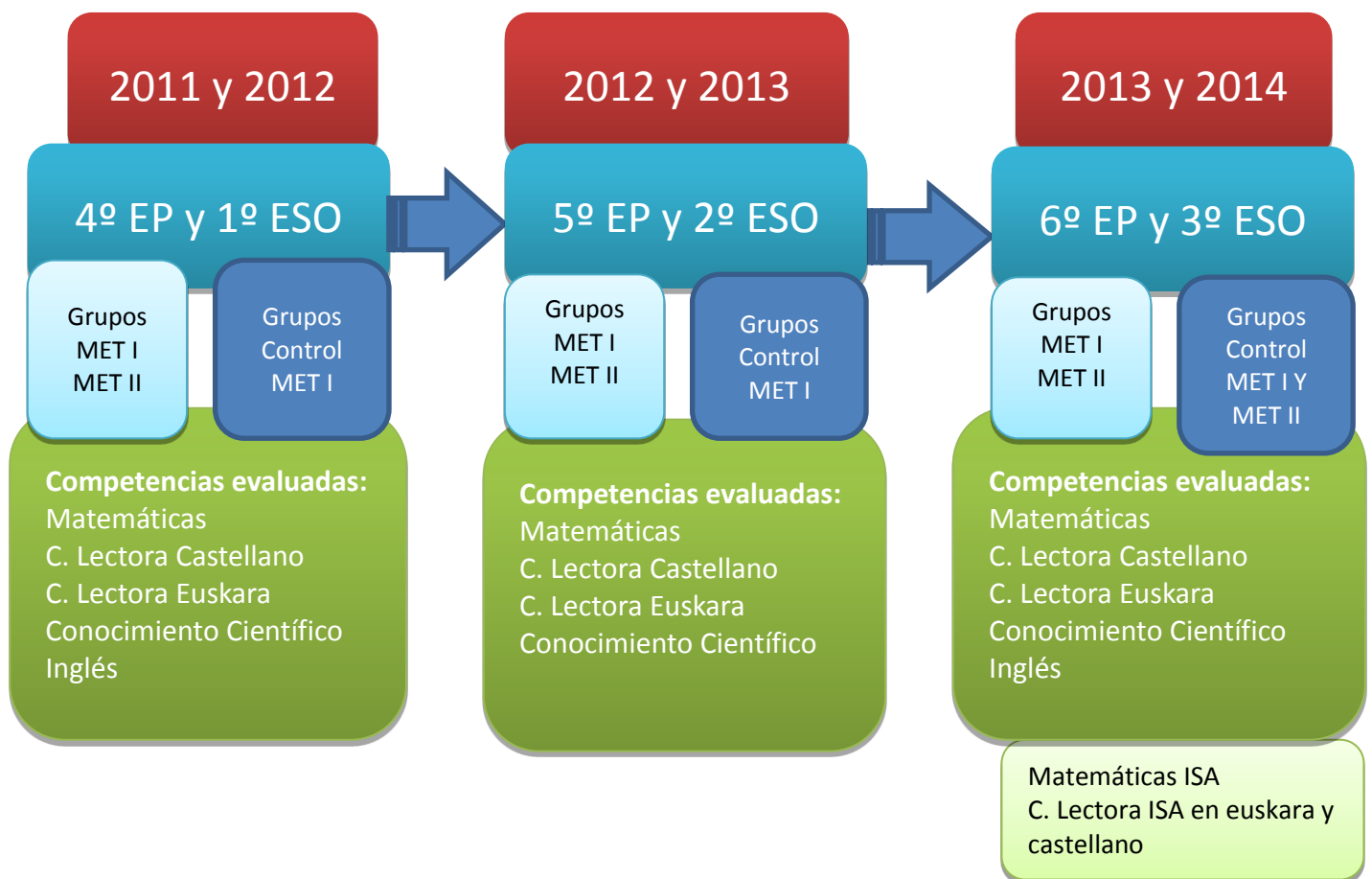
### **3.4. TERCERA Y ÚLTIMA MEDICIÓN DE PROGRESO: MAYO-JUNIO 2013 (MET I) Y MAYO-JUNIO 2014 (MET II).**

La tercera y última medición se realizó en las mismas fechas que las anteriores (segunda quincena del mes de mayo y primera del mes de junio de 2013 para MET I y segunda quincena

del mes de mayo para MET II 2014). En este caso se evaluaron los grupos experimentales y de control de las dos cohortes, dado que se incluyeron los dos grupos de control del MET II anteriormente descritos.

Los estudiantes tuvieron que responder a las pruebas de las dos competencias lingüísticas, euskara y castellano, y las dos no lingüísticas, matemáticas y ciencias. Además, como se había previsto inicialmente, en esta última medición se realizó también la evaluación de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, a fin de obtener resultados comparativos entre el primer y tercer curso de la experimentación.

Junto a todas estas pruebas, el alumnado de ambos grupos respondió a las denominadas pruebas ISA (*International School's Assessment*), construidas por ACER con el objetivo de poder anclar la puntuación de las pruebas aplicadas en los tres cursos con la puntuación del estudio internacional PISA. En este caso, las pruebas ISA se centraron en *Comprensión lectora* en euskara y castellano y en *Competencia matemática*.



#### 4. CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS DE RENDIMIENTO.

Para medir el incremento competencial en un periodo de tres cursos era imprescindible utilizar pruebas de rendimiento de suficiente calidad, situadas en una misma escala y con garantías de comparabilidad respecto de otros estándares internacionales. Además debían ser pruebas que dispusieran de ítems y formas suficientes para poder ser aplicadas en los seis niveles que habrían de ser objeto de evaluación en este proceso, desde 4º de E. Primaria hasta 3º de ESO.

Una de las referencias o estándares de mayor valor, más aceptadas internacionalmente y con mayor estabilidad es la prueba internacional PISA de la OCDE, estudio en el que la Comunidad Autónoma Vasca ha venido participando desde su edición de 2003. La referencia PISA se ha convertido, sin duda, en una de las referencias más conocidas y valoradas a nivel educativo y en un buen instrumento de medición comparativa de los sistemas educativos.

Por ello, desde el inicio del proceso de experimentación, se decidió que la evaluación de la experiencia MET expresara sus resultados finales en la escala PISA y que todas las pruebas de rendimiento estuvieran calibradas con esta puntuación al final del proceso. Esta decisión ha llevado a que se hayan utilizado los estándares PISA para la medida de los logros en la *Competencia en comunicación lingüística* (en euskara y castellano), más en concreto en *Comprensión lectora*, y en la *Competencia matemática* que, como es conocido, son las competencias que se evalúan en el estudio PISA cada tres años.

La OCDE no dispone de pruebas PISA que sean susceptibles de ser utilizadas por los sistemas educativos para la medición de sus resultados, fuera de la participación oficial en las sucesivas ediciones trianuales de este estudio. Por lo tanto, no era posible recurrir a esta organización internacional para acceder al uso de sus pruebas. Además, PISA solo evalúa al alumnado de 15 años y no dispone de materiales de evaluación que puedan ser utilizados en la medición de niveles inferiores dentro de una escala común.

La única entidad con capacidad para ofrecer pruebas aplicables a distintos niveles y que ofreciera garantías técnicas de calibración final de sus pruebas con la escala PISA era la empresa que desde el inicio del estudio PISA en 2000 había sido la responsable de la elaboración de las pruebas de rendimiento PISA y había gestionado los análisis de resultados. Se trataba de una empresa australiana: ACER-Australian Council for Education Research (<http://www.acer.edu.au/>). Esta empresa tenía firmado un convenio de uso exclusivo de sus pruebas con el grupo MESE (Medida y Evaluación de Sistemas Educativos <http://grupomese.com/mese.html>), un grupo de investigación de la Universidad Complutense, que a su vez tenía firmado un convenio con la Fundación Europea Sociedad y Educación (<http://www.sociedadyeeducacion.org/>) para el uso y aplicación de las pruebas de ACER en todo el estado español.

Durante todo el proceso de experimentación y en cada una de las mediciones de progreso se han empleado pruebas de rendimiento elaboradas por ACER para *Comprensión lectora* en euskara y castellano, *Competencia matemática* y *Competencia en cultura científica*.

Finalmente, en el tercer año de la experimentación, 2013 para MET I y 2014 para MET II, además de las pruebas habituales, el alumnado ha realizado una prueba específica para equiparar las puntuaciones obtenidas con la escala de puntuación de la prueba PISA. Esta prueba se denomina ISA (<http://www.acer.edu.au/tests/isa>) y evalúa las competencias de *Comprensión lectora* en euskara y castellano y la *Competencia matemática*.

Las pruebas han sido utilizadas en las tres mediciones de progreso realizadas en E. Primaria y ESO, tanto para MET I como para MET II, y responden a dominios creados y definidos por los expertos del *Australian Council for Educational Research* (ACER) procedentes de las pruebas denominadas PAT (*Progressive Achievement Test*<sup>2</sup>) y IBT (*International Benchmark Test* <http://ibt.acer.edu.au/>). Se trata de pruebas pilotadas, calibradas o escaladas y adecuadas a los estándares internacionales de PISA-ACER (*Australian Council for Educational Research*) para la medida de los niveles de logro de las competencias escolares señaladas anteriormente.

Las pruebas han sido diseñadas para la evaluación de competencias entendidas como las habilidades y destrezas que emplean los estudiantes para analizar y resolver problemas. Por tanto, su objetivo no es tanto verificar directamente el conocimiento que tienen los estudiantes sobre contenidos, hechos o datos concretos, sino más bien analizar su nivel para examinar o valorar información de distinto tipo de capacidad y para resolver problemas contextualizados en situaciones que le pueden resultar más o menos cotidianas. Estas pruebas buscan que el estudiante ponga en marcha diversos procesos referidos a diferentes contenidos en distintos contextos como indicador de su nivel competencial.

En un marco de investigación en el que la lengua tiene un papel determinante se ha cuidado especialmente este aspecto, por lo que es importante recordar que en las pruebas de *Competencia matemática* y *Competencia en cultura científica* el alumnado respondió en su lengua familiar<sup>3</sup>, euskara o castellano. Sin embargo, como corresponde a la naturaleza del constructo, para la medida de la *Comprensión Lectora* todos los alumnos tuvieron que responder a dos pruebas, una en castellano y otra en euskara.

Los esquemas de equiparación se han adaptado a la estructura y características curriculares específicas de cada tipo de competencia que se ha evaluado.

- En el caso de las competencias lingüísticas, se han centrado específicamente en la evaluación de la comprensión lectora, para lo que se han utilizado textos variados y una escala común para la medición tanto de las pruebas en euskera como en castellano.
- En el caso de las competencias no lingüísticas se han utilizado pruebas específicas para cada nivel, contando con una escala común para todas ellas.
- Se ha utilizado una prueba distinta para cada curso de la experimentación y para cada una de las etapas, de forma que las pruebas que miden cada una de las competencias en cada etapa en los tres años de la experimentación están calibradas entre sí y permiten percibir el incremento en el desarrollo competencial del alumnado.

Como se ha señalado, PISA mide la competencia lectora en primeras lenguas, pero no lo hace en lenguas extranjeras, por lo tanto el estudio PISA no podía ser utilizado como referencia para medir el logro acumulado en la lengua extranjera y específicamente en inglés. Sin embargo, al inicio de la experimentación MET no había duda de que existía una amplia experiencia en la evaluación de esta competencia por parte de instituciones de reconocido prestigio y garantía técnica, con avales internacionales suficientes para garantizar la calidad de las pruebas de rendimiento.

---

<sup>2</sup> En los siguientes enlaces puedan verse características y ejemplos de las pruebas PAT para Matemáticas <http://www.acer.edu.au/tests/patmaths>; Lectura <http://www.acer.edu.au/tests/pat-reading>; y Ciencias <http://www.acer.edu.au/documents/PAT-Science-sample-200110.pdf>

<sup>3</sup> Se trata de la lengua que usa habitualmente en su casa con su padre y su madre, que a menudo difiere de la lengua de instrucción.

Como en el caso de ACER, se buscó una institución que, por un lado, ofreciera pruebas para medir las distintas dimensiones de esta competencia y, por otro, que dispusiera de pruebas tanto para el alumnado de E. Primaria como para el de ESO. Además, era imprescindible que sus pruebas estuvieran calibradas con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), ya que esta era la referencia lingüística que se señalaba en la Orden de convocatoria. La única entidad que en ese momento de inicio del proceso de experimentación posibilitaba una respuesta positiva en estos tres aspectos era *Cambridge English Language Assessment* ([www.cambridgeenglish.org/es/](http://www.cambridgeenglish.org/es/)), entidad fundadora de ALTE (*Association of Language Testers in Europe - Asociación de examinadores de idiomas de Europa*, [www.alte.org/](http://www.alte.org/)) y clave en la definición y construcción del propio marco conceptual del MCERL.

Por lo tanto, para la medición de la *Competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera* (inglés) se han utilizado pruebas específicamente construidas por *Cambridge English Language Assessment* para este proceso de experimentación, que han estado calibradas o escaladas con los estándares internacionales del MCERL del Consejo de Europa y expresan sus resultados según los niveles y subniveles del citado Marco, a partir de las especificaciones técnicas propuestas por el ISEI-IVEI.

Las competencias que han sido objeto de evaluación en ambas etapas educativas y en las dos convocatorias de MET son las siguientes:

E. Primaria: 4º, 5º y 6º.			ESO: 1º, 2º y 3º		
<b>Competencias lingüísticas:</b>			<b>Competencias lingüísticas:</b>		
1.	Comunicación lingüística en euskara.		1.	Comunicación lingüística en euskara.	
2.	Comunicación lingüística en castellano.		2.	Comunicación lingüística en castellano.	
3.	Comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés).		3.	Comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés).	
<b>Competencias no lingüísticas:</b>			<b>Competencias no lingüísticas:</b>		
4.	Competencia matemática.		4.	Competencia matemática.	
5.	Competencia en cultura científica.		5.	Competencia en cultura científica	

#### 4.1. Competencia en comunicación lingüística en euskara y castellano: Comprensión lectora.

La estructura de las pruebas de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara y castellano*, en ambas etapas, ha sido la siguiente:

- Una prueba por nivel para medir la competencia lingüística en cada una de las lenguas cooficiales (euskara y castellano).
- Cada una de los cuadernos constaba de 30-35 ítems.
- Todos los ítems eran de respuesta múltiple y estaban ligados a textos de diferente tipo, dificultad y extensión.

- Todas las pruebas estaban equiparadas entre sí y, al final del proceso de experimentación, con la puntuación en comprensión lectora de la prueba ISA de ACER para cada lengua.

#### **4.2. Competencia en comunicación lingüística en inglés.**

Las pruebas de nivel para inglés se diseñaron a medida específicamente para los fines del presente estudio MET. El tipo de tareas y su formato, el contenido de los exámenes y el tiempo permitido para su realización se prepararon teniendo en cuenta que los candidatos eran estudiantes de primaria y secundaria. Todos los ítems eran de carácter internacional, relevantes y cercanos para una población de candidatos jóvenes; además, no se hizo referencia alguna a ningún tema expresamente cultural.

Todos los ítems de la Prueba Cambridge English fueron seleccionadas de la base de datos del *Cambridge English Language Assessment*. El sistema de anclaje utilizado en la elaboración de los materiales de esta prueba para la experiencia MET garantiza que todos los ítems de la base de datos están vinculados al nivel común de dificultad de *Cambridge English Language Assessment*, que está intrínsecamente vinculado con el sistema de nivel MCERL. Este riguroso proceso de valoración y garantía de calidad asegura la validez, fiabilidad y justicia de todos los ítems utilizados en las pruebas.

La prueba para el alumnado de E. Primaria se diseñó para evaluar los niveles del MCERL A1 a B1 y resulta adecuada para estudiantes dentro de esta franja de capacidad. La prueba para el alumnado de E. Secundaria se diseñó para evaluar los niveles MCERL A2 a B2 y resulta adecuada para estudiantes dentro de esta franja de capacidad.

La mayoría de las tareas de las diferentes pruebas eran del tipo de las que aparecen en los exámenes *Cambridge English Key for Schools (KET)*, *Cambridge English Preliminary for Schools (PET)* y *Cambridge English Young Learners*.

La estructura de las pruebas para medir la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, en ambas etapas, ha sido la siguiente:

- Pruebas multinivel que han permitido situar al alumnado en los niveles y subniveles del Marco Común Europeo. Se trata de pruebas multinivel distintas para el alumnado de E. Primaria y de Secundaria Obligatoria, ya que en cada caso toman como referencia niveles distintos del Marco.
- Estas pruebas miden la comprensión oral y escrita y la expresión escrita del alumnado mediante un cuaderno. Además se ha evaluado la expresión oral al final del proceso de experimentación a una submuestra del alumnado.
- Al tratarse de pruebas multinivel, la medición de esta competencia se ha realizado de manera distinta al resto de las competencias, y sólo se han aplicado en el primero y último año de la experiencia.

#### **4.3. Competencia matemática y Competencia en cultura científica.**

La estructura de las pruebas para medir las competencias no lingüísticas, en ambas etapas, ha sido la siguiente:

- Se ha construido una prueba para cada competencia no lingüística y para cada nivel evaluado. Cada uno de los cuadernos ha constado de, aproximadamente, 30 ítems de

respuesta múltiple, sobre temas matemáticos y científicos, adecuados al grupo de edad de que se trataba.

- Todas las pruebas estaban equiparadas entre sí y, al final del proceso de experimentación, con la prueba ISA-PISA para la *Competencia matemática*.

## 5. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE APLICACIÓN.

El proceso de aplicación de la evaluación de la experimentación MET ha seguido todos los parámetros de calidad y control técnico de las aplicaciones realizadas por el ISEI-IVEI en otro tipo de evaluaciones. Las entidades que han tomado parte en el proceso de aplicación han sido las siguientes:

- **Berritzeguneak:** aplicación de las pruebas de la medición inicial de base en enero del 2011.
- **Cambridge English Language Assessment:** aplicación de las pruebas de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* en los años 2011, 2012, 2013 y 2014.
- **ISEI-IVEI:** responsable de la aplicación del resto de las competencias evaluadas en 2011, 2012, 2013 y 2014 y de la coordinación y supervisión de todas las aplicaciones realizadas.

### 5.1. Soporte de aplicación de las pruebas y del cuestionario

Todas estas pruebas se han realizado a través de una aplicación informática creada de forma expresa para esta evaluación MET y el alumnado las ha cumplimentado mediante los ordenadores con los que cuentan los centros, a partir del equipamiento Eskola 2.0.

Las pruebas de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* han sido realizadas en soporte papel.

El proceso para cumplimentar las pruebas en el ordenador se ha llevado a cabo de dos formas:

- *On line:* Las pruebas de rendimiento estaban alojadas en un servidor externo y para su realización el alumnado debía conectarse al mismo desde cada uno de los ordenadores disponibles en el propio centro.
- *Off-line:* mediante un dispositivo externo USB al ordenador que daba acceso a las pruebas. A partir de 2012 todas las pruebas se realizaron mediante dispositivo externo, excepto, como se ha dicho anteriormente, las pruebas de inglés.

### 5.2. Organización temporal de la aplicación

Para la aplicación de las pruebas de rendimiento se han utilizado dos periodos temporales diferenciados, uno para las pruebas de rendimiento realizadas a través del ordenador y otro para las pruebas de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*. Como criterio general se han utilizado dos mañanas para las primeras y una para las pruebas de inglés. La distribución horaria de las diferentes pruebas se ha realizado teniendo como criterio básico generar el menor trastorno posible a los centros teniendo en cuenta su horario escolar. El modelo habitual de distribución que se ha seguido en ambas etapas y en todos los cursos ha sido el siguiente:

<b>PRIMER DÍA DE APLICACIÓN</b>			
	<b>Instrucciones</b>	<b>Prueba</b>	<b>Total minutos</b>
Organización y presentación de la evaluación del alumnado.			15-20
<b>Competencia matemática.</b>	5'	60'	65'
<b>Descanso</b>			20'-30'
<b>Euskera.</b> Comprensión lectora	5'	60'	65'
<b>SEGUNDO DÍA DE APLICACIÓN</b>			
	<b>Instrucciones</b>	<b>Prueba</b>	<b>Total minutos</b>
<b>Castellano.</b> Comprensión lectora	5'	60'	65'
<b>Descanso</b>			20'-30'
<b>Competencia científica</b>	5'	60'	65'
<b>Cuestionario</b>	2'	20'	22'
<b>TERCER DÍA DE APLICACIÓN (INGLÉS)</b>			
<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>Instrucciones</b>	<b>Prueba</b>	<b>Total minutos</b>
Competencia en comunicación lingüística en inglés	5'	60'	65'
<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>			
Competencia en comunicación lingüística en inglés	5'	90'	95'



## **6. CRITERIOS DE LECTURA DE LOS RESULTADOS QUE SE PRESENTAN EN EL INFORME**

El presente Informe, además de las características técnicas de la aplicación y de las pruebas de rendimiento utilizadas que han sido descritas hasta el momento, se estructura en **3 Apartados**. Cada uno de estos apartados tiene objetivos distintos y, por lo tanto, sus características y el tipo de información que se aporta es lógicamente diferente. Teniendo en cuenta esta diversidad de objetivos de cada apartado, se ha optado por presentar gráficos de resultados específicos y distintos en cada uno de los tres Apartados, las razones y el tipo de resultados que se presenta en cada Apartado se explica y justifica a continuación:

### **- APARTADO I. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN LAS COMPETENCIAS. ESCALA ISA-PISA.**

El objetivo de este Apartado es responder a los tres primeros objetivos señalados anteriormente en el punto I, que tienen que ver con la comparación de resultados entre los grupos experimentales y los grupos control. Por lo tanto, se presentan los resultados de las cinco competencias evaluadas durante los tres cursos que ha durado la experimentación; es decir, se presentan los gráficos de evolución con las puntuaciones obtenidas por el alumnado en cada una de las tres mediciones de progreso llevadas a cabo en cada una de las dos etapas.

La muestra utilizada para calcular estos resultados está compuesta exclusivamente por todos los alumnos y alumnas de quienes se tiene resultados en las tres mediciones realizadas en cada competencia, por lo tanto, no se tienen en cuenta las puntuaciones de aquellos alumnos o alumnas que han dejado durante el proceso la experiencia o se han incorporado en el segundo o tercer curso de la misma. La razón es que técnicamente es más correcto comparar la evolución de las puntuaciones de quienes han tomado parte en todas las mediciones. Esta decisión hace que en los gráficos de este Apartado solo se puedan dar resultados evolutivos de tres tipos de centro: Grupo experimental de MET I y MET II y grupo Control de MET I, pero no de los dos grupos de Control de MET II ya que solo tomaron parte en la última medición.

La puntuación que se muestra en los gráficos toma como referencia la escala ISA-PISA, tal y como se ha explicado anteriormente. Es decir, las puntuaciones obtenidas en las pruebas PAT elaboradas por ACER se transforman a la escala ISA, que a su vez nos permite vincular todas las puntuaciones con la escala internacional PISA.

### **- APARTADO II. OBJETIVO 4: ANÁLISIS DE VARIABLES Y FACTORES DE CONTEXTO. ESCALA ISA-PISA**

El objetivo de este segundo Apartado es responder al cuarto objetivo de la evaluación de la experiencia: analizar las variables y factores de contexto con influencia en los resultados.

Para llevar a cabo este análisis se tienen en cuenta los datos y respuestas del cuestionario del alumnado, dirección y familias recogidas en la última medición de cada convocatoria MET y las informaciones disponibles en el último curso de la experiencia.

Teniendo esto en cuenta, parece lógico que para su análisis también se utilicen exclusivamente los resultados del alumnado que ha participado en la evaluación final.

Esta decisión nos permite presentar resultados de los cinco tipos de centro MET que se analizan en este Informe: MET I experimental y control y MET II experimental y los dos grupos de control. Lógicamente, al ser una muestra distinta, los resultados globales de cada una de las competencias que se presentan en este apartado también difieren algo de los mostrados en el primer Apartado, aunque lógicamente las tendencias son las mismas. Los gráficos de este segundo Apartado se presentan en la misma escala que los del Apartado anterior, la escala ISA-PISA.

### - **APARTADO III. OBJETIVO 5: IDENTIFICACIÓN DE NIVELES DEL MCERL PARA EL FINAL DE LAS ETAPAS OBLIGATORIAS. ESCALA ISA-PISA**

Este Apartado final intenta responder al quinto objetivo de este proyecto de evaluación del MET: identificar niveles tomando como referencia el Marco Común Europeo (MCERL) para el final de las dos etapas obligatorias. Para llevar a cabo este trabajo, como se detalla en el mismo apartado, se ha contado con varios grupos de trabajo.

La puntuación de referencia en este caso es la de todo el alumnado evaluado en la tercera medición de ambas etapas, sin diferenciar por tipos de centros, ya que lo que interesa es tomar como referencia toda la muestra MET, ya que esos resultados, sin ser representativos del sistema, pueden ser más fiables en la perspectiva de una posible ampliación a todo el sistema.

Por lo tanto, los gráficos de resultados que se muestran en este tercer Apartado recogen las puntuaciones medias de todo el alumnado evaluado en la tercera medición en las correspondientes competencias. La escala es la misma utilizada en los apartados anteriores, la escala ISA-PISA. No se trata de una puntuación nueva, ya que los resultados del alumnado que ha participado en la tercera y última evaluación ya se dan en el segundo Apartado, diferenciados por tipología de centros, sino que en este caso se da una única puntuación, para cuyo cálculo se utilizan las puntuaciones de todo el alumnado como una única muestra.

# **APARTADO I. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN LAS COMPETENCIAS**



Como se ha señalado en el punto 1.5, la *Comprensión lectora en euskara y castellano* y las competencias no lingüísticas (*Competencia matemática* y *Competencia científica*) se han medido en los tres cursos que ha durado el proceso de experimentación a través de las pruebas de rendimiento elaboradas por ACER, con escalas específicas para cada competencia. Estas pruebas son las que se denominan como **Pruebas PAT** (*Progressive Achievement Test*).

Junto con la tercera medición de las pruebas PAT, el alumnado respondió a otra prueba, denominada ISA (*International Schools` Assessment*) y también elaborada por ACER, que ha permitido vincular las puntuaciones obtenidas a través de las pruebas PAT con la puntuación y la escala internacional PISA de la OCDE.

En los gráficos que se utilizan en este primer apartado del Informe se recogen ambas informaciones: las puntuaciones obtenidas en las Pruebas PAT de ACER se han transformado a la escala ISA-PISA, a partir de las puntuaciones obtenidas en la prueba ISA aplicada en 6º de E. Primaria y en 3º de Secundaria Obligatoria, última medición de progreso de esta experimentación.

La razón de esta transformación de las puntuaciones PAT a la escala ISA-PISA es que nos permite comparar la evolución de los resultados del alumnado de ambas etapas con una escala estable y reconocida internacionalmente, como es la escala PISA. De esta manera, como se verá a continuación, se podrá contrastar en cada caso la puntuación del alumnado participante en este proceso de evaluación con la de todo el alumnado vasco participante en la última edición del estudio PISA o con la media internacional de la OCDE, realizada en 2012. En este punto es preciso recordar que mientras el alumnado MET de ESO está escolarizado en el tercer nivel de esta etapa, la mayoría del alumnado que participa en la evaluación internacional PISA está en grupos de 4º de Secundaria Obligatoria. Esta diferencia es importante tenerla en cuenta en el momento de valorar comparativamente los resultados.

Para calcular las puntuaciones en cada competencia solo se ha tenido en cuenta el alumnado que ha participado en las tres mediciones de progreso que se señalan en la pág. 11 de este Informe. Por lo tanto, solo aparecen en los gráficos las puntuaciones correspondientes a los grupos experimentales de MET I y MET II y al grupo de Control de MET I, únicos grupos con alumnado participante a lo largo de todo el proceso de experimentación.

## I.1. OBJETIVO I: RENDIMIENTO SIMILAR EN LAS LENGUAS L1 Y L2 (EUSKARA Y CASTELLANO).

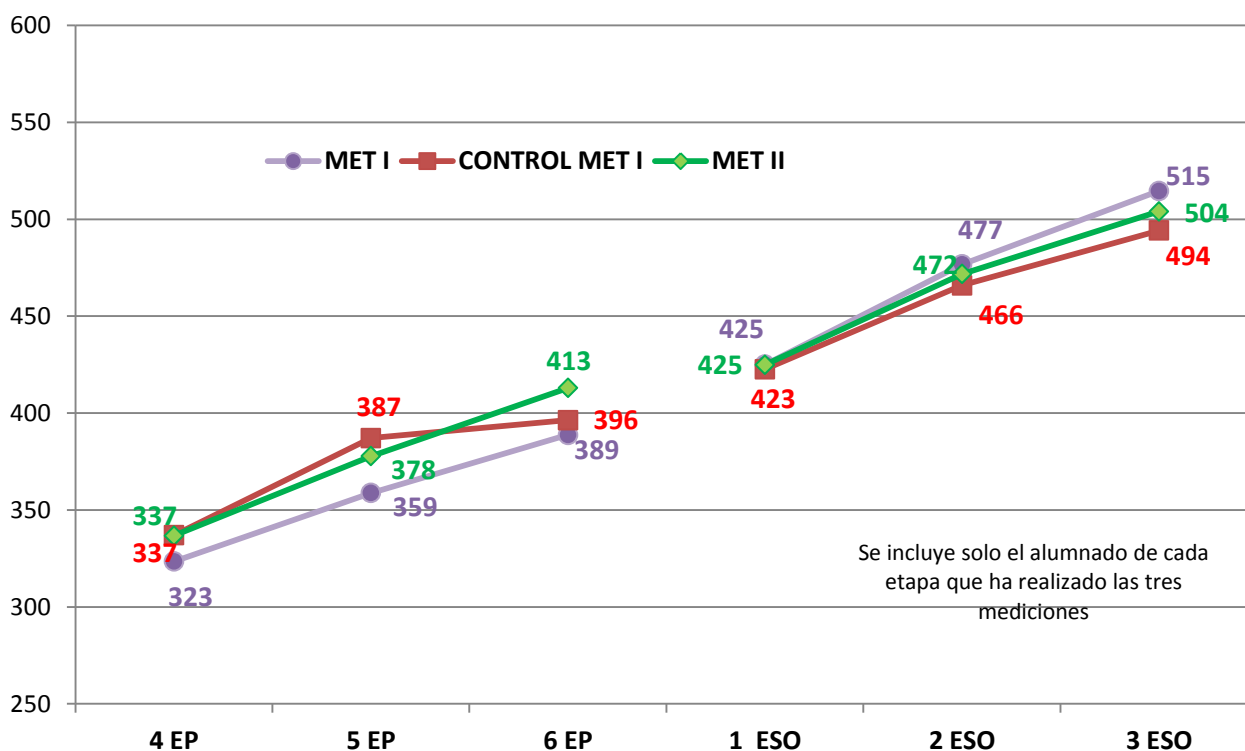
El objetivo principal del proceso de experimentación MET se ligaba a la mejora significativa de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés* del alumnado experimental frente al alumnado de grupo de control. Pero este objetivo no debería afectar a los niveles lingüísticos alcanzados por el alumnado en euskara y castellano, como lenguas L1 y L2 de su currículo.

Por lo tanto, lo que se pretende apreciar con la evaluación de estas dos lenguas es si el alumnado de los grupos experimentales de MET I y MET II obtiene un rendimiento similar al alcanzado por el alumnado de los grupos de Control; es decir, constatar que el hecho de que se haya ampliado 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 L1 y L2, euskara y castellano, que en bastantes casos han reducido su presencia en el currículo del alumnado de los grupos experimentales.

### I.1.1. COMPRENSIÓN LECTORA EN EUSKARA.

En el *gráfico 1.1.1.a* se muestra la transformación de las puntuaciones de la prueba PAT de ACER a la escala ISA/PISA para *Comprensión lectora en euskara*. En este gráfico se recogen las seis puntuaciones resultado de la aplicación en tres niveles de E. Primaria (de 4º a 6º) y tres niveles de ESO (de 1º a 3º).

**Gráfico 1.1.1.a. MET. EP y ESO. Evolución del rendimiento en las pruebas PAT de ACER en *Comprensión lectora en euskara* en la escala ISA-PISA.**



## **A) Educación Primaria**

Al inicio del proceso de experimentación, el alumnado del grupo experimental MET II y del grupo Control mostró un mejor nivel que el del grupo MET I. Esta diferencia de la primera medición de progreso se ha mantenido durante todo el proceso de experimentación. En la última medición, el grupo experimental MET II logra los resultados más altos de los tres grupos, con unas diferencias significativas de 17 puntos respecto del grupo Control y de 24 puntos del grupo experimental MET I. Entre el grupo experimental MET I y su grupo Control la diferencia final no es significativa.

El crecimiento de la puntuación de los grupos experimentales MET I y MET II es bastante estable, aunque es mayor en el caso del grupo MET II. Por el contrario, el grupo Control tiene un comportamiento menos estable, ya que presenta un gran incremento, de 50 puntos, entre la primera y la segunda medición, mientras que reduce de manera importante este crecimiento entre la segunda y la tercera medición.

En cualquier caso, los tres grupos muestran una tendencia parecida en sus resultados, aunque en la última medición el grupo Control crece mucho menos que los grupos experimentales. Los datos parecen indicar que la participación del alumnado de E. Primaria en la experiencia no ha afectado negativamente a sus resultados en esta competencia. Incluso se podría afirmar que ha resultado positiva ya que el grupo experimental MET I, que obtuvo 14 puntos menos que el grupo de control en la primera medición, reduce su distancia hasta los 7 puntos en la última recogida de datos.

## **B) Educación Secundaria Obligatoria**

El punto de partida es prácticamente el mismo en los tres tipos de grupos evaluados, sólo se observa una muy pequeña diferencia de 2 puntos entre el grupo Control y los dos grupos experimentales. Sin embargo, en las siguientes dos mediciones, los grupos experimentales crecen algo más en sus resultados que el grupo Control, incrementando en la medición final la diferencia a 21 puntos entre Control y experimental de MET I, que es estadísticamente significativa.

El alumnado de los grupos experimentales de MET I y de MET II de 3º de ESO supera claramente las puntuaciones medias de Euskadi (498 puntos) y de la OCDE (496 puntos) en PISA 2012, realizada por alumnado mayoritariamente escolarizado en 4º de ESO. Por el contrario, el grupo Control alcanza unos resultados en la tercera medición, que son inferiores tanto a la media de Euskadi como de la OCDE.

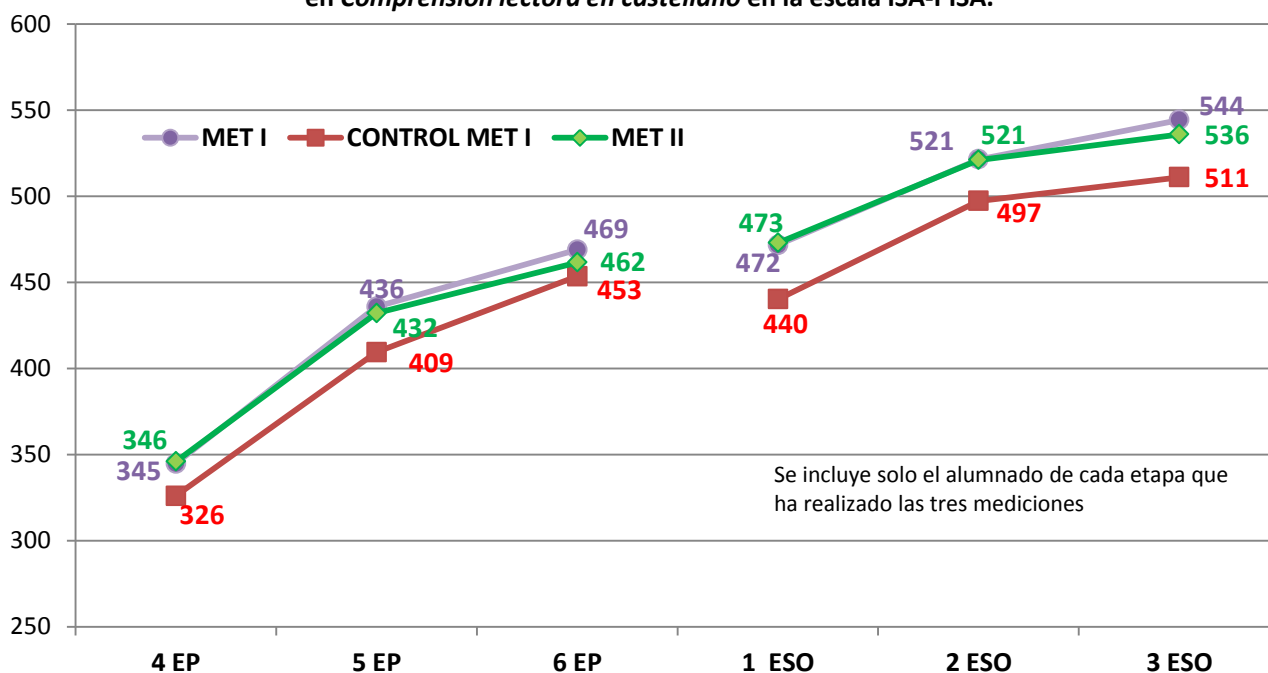
En consecuencia, la participación del alumnado de secundaria de MET I en la experimentación ha sido positiva en el incremento competencial en euskara frente al grupo Control y sus resultados no parecen haberse visto afectados por su participación en el proceso de experimentación. La tendencia de los grupos experimentales de MET II confirma la observada en MET I.

## I.1.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN CASTELLANO

La *comprensión lectora en castellano* también se ha medido en los tres cursos que ha durado el proceso de experimentación a través de las pruebas de rendimiento PAT elaboradas por ACER y sus puntuaciones han sido ancladas, a través de la prueba ISA, con la escala internacional PISA de la OCDE.

En el gráfico 1.1.2.a se muestran las seis puntuaciones obtenidas en las mediciones de progreso realizadas en ambas etapas, de 4º a 6º de E. Primaria y de 1º a 3º de ESO.

**Gráfico 1.1.2.a. MET. EP y ESO. Evolución del rendimiento en las pruebas PAT de ACER en Comprensión lectora en castellano en la escala ISA-PISA.**



### A) Educación Primaria

Los dos grupos experimentales, MET I y MET II, muestran desde la primera medición de progreso un mejor comportamiento en sus resultados que el grupo Control, con una diferencia significativa inicial de alrededor de 20 puntos. Esta situación se mantiene en las siguientes mediciones de progreso, aunque el comportamiento de los tres grupos evoluciona de manera distinta.

El grupo experimental MET II, que mostraba el resultado más alto en la primera medición, aunque la diferencia era de solo un punto, pierde esa posición y se sitúa por debajo de MET I, con una diferencia significativa de 7 puntos. La diferencia final entre el grupo MET II y el grupo Control de MET I no es significativa. El grupo experimental de MET I es el único que muestra diferencias significativas con ambos grupos.

En cualquier caso, el comportamiento de los tres grupos sigue una tendencia muy parecida, lo que indicaría, en definitiva, que la participación del alumnado de E. Primaria en la experimentación MET no parece haber afectado a su nivel competencial en *Comprensión lectora en castellano*.



## **B) Educación Secundaria Obligatoria**

Al igual que observábamos en E. Primaria, también en esta etapa, los grupos experimentales MET I y MET II se mantienen en las tres mediciones por encima de los resultados alcanzados por el grupo Control. De hecho, los 32 puntos iniciales que se daban entre MET I y Control pasan a 33 puntos en la última medición, siendo la diferencia entre puntuaciones finales estadísticamente significativa.

El grupo experimental MET II, que muestra exactamente la misma tendencia que MET I en la primera y segunda medición, pierde fuerza en la tercera medición y alcanza unos resultados 8 puntos inferiores a los de MET I.

Los resultados del alumnado de 3º de ESO, tanto de los grupos experimentales MET I y MET II como del grupo Control, están por encima de la media de Euskadi (498 puntos) y de la OCDE (496 puntos) en PISA 2012, lo que indica una tendencia positiva de este alumnado.

Por lo tanto, se puede afirmar que la participación del alumnado de Secundaria en la experimentación MET no parece haber afectado a su nivel competencial en *Comprensión lectora en castellano*.

## **1.2. OBJETIVO 2: RENDIMIENTO SIMILAR EN LAS COMPETENCIAS NO LINGÜÍSTICAS: MATEMÁTICAS Y CIENCIAS.**

El segundo objetivo del proceso de experimentación busca constatar que, como en el caso de las competencias lingüísticas, euskara y castellano, el rendimiento en las competencias no lingüísticas es similar o sigue una tendencia semejante en los grupos experimentales y en el grupo de Control.

Como se ha señalado en el primer apartado del Informe, el alumnado ha contestado a estas pruebas en su lengua familiar ya que lo que interesaba era conocer su competencia y no su dominio lingüístico, que se mide a través de otras pruebas de rendimiento en las tres lenguas implicadas en la experimentación.

Como se verá a continuación, la información que se aporta sobre cada una de estas dos competencias no lingüísticas es distinta, ya que mientras en *Competencia matemática* el alumnado respondió tanto a las pruebas PAT como a la prueba ISA en la tercera medición, en *Competencia científica* sólo han contestado a las pruebas PAT y, por lo tanto, no es posible presentar esta puntuación en la escala ISA/PISA, tal y como se ha explicado en la introducción.

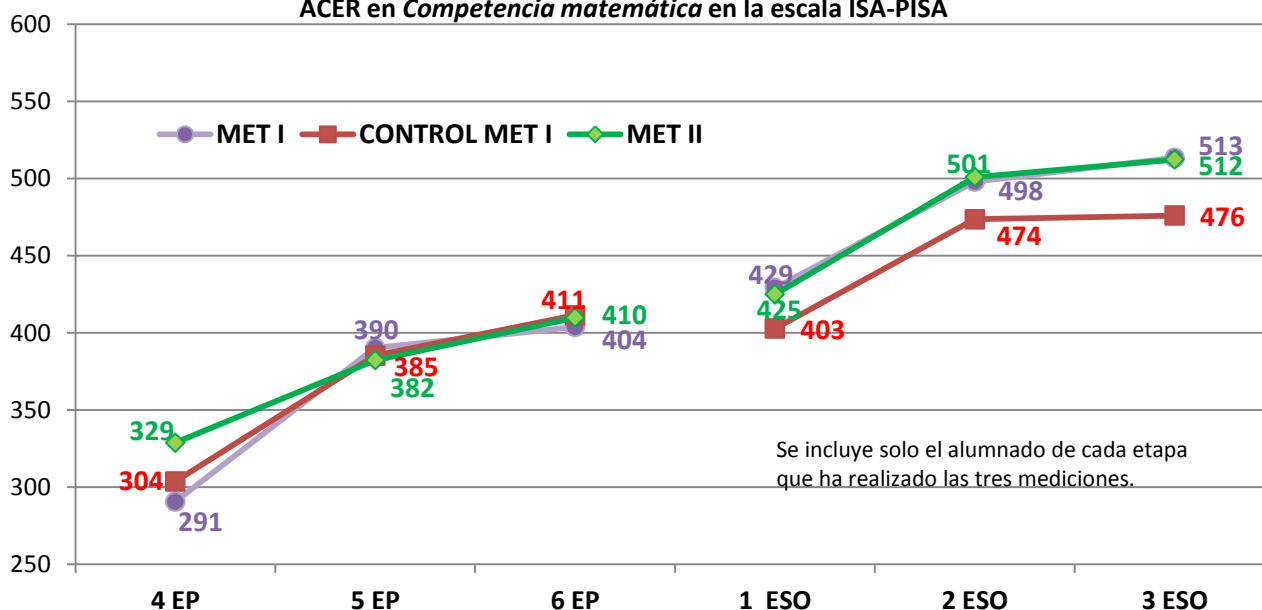
Los ítems que conformaron las pruebas de *Competencia matemática* y *Competencia en cultura científica* fueron los mismos tanto para la versión en castellano como en euskara, por ello la estimación de las puntuaciones para cada uno de los ítems, así como la escala final, se realizaron fusionando los resultados de las dos versiones lingüísticas.

### **1.2.1. COMPETENCIA MATEMÁTICA**

La *Competencia matemática* también se ha medido en los tres cursos que ha durado el proceso de experimentación a través de las pruebas de rendimiento PAT elaboradas por ACER y sus puntuaciones han sido ancladas, a través de la prueba ISA, con la escala internacional PISA de la OCDE.

En el *gráfico 1.2.1.a* se muestran las seis puntuaciones obtenidas en las mediciones de progreso realizadas en ambas etapas, de 4º a 6º de E. Primaria y de 1º a 3º de ESO.

**Gráfico 1.2.1.a. MET. EP y ESO. Evolución del rendimiento de las pruebas PAT de ACER en Competencia matemática en la escala ISA-PISA**



### A) Educación Primaria:

Al observar la evolución de las puntuaciones PAT en la escala ISA/PISA en esta competencia, se aprecia una clara confluencia de resultados en los tres grupos. En la primera medición se puede ver que las puntuaciones son bastante distintas para cada uno de los tres grupos, con una diferencia que llega a los 38 puntos entre los grupos experimentales MET I y MET II, estadísticamente significativa, mientras que el grupo de Control se coloca en una situación intermedia. En la segunda medición la diferencia entre los dos grupos experimentales se reduce a 8 puntos y se queda en 6 puntos en la última medición. Al final del proceso, las diferencias entre los tres grupos no son significativas.

Cabe subrayar que la diferencia inicial entre el grupo de control y el grupo experimental de MET I, que en la primera medición fue de 13 puntos, se redujo casi a la mitad, 7 puntos, en la última medición, lo que estaría indicando que el progreso del grupo experimental de esta convocatoria ha sido superior al de su grupo control.

En cualquier caso, la tendencia que se muestra en el gráfico indica que los resultados son similares al final de la experimentación y que, por lo tanto, la participación del alumnado MET I y MET II en este proceso de experimentación no parece haber sido perjudicial ni haber afectado negativamente a sus resultados en la *Competencia matemática*.

### B) Educación Secundaria Obligatoria:

Los resultados de los grupos experimentales MET I y MET II son claramente superiores a los del grupo Control en todas las mediciones de progreso. Las diferencias entre los grupos experimentales se han ido incrementando en las sucesivas aplicaciones, pasando desde los 26 puntos existentes en la primera medición entre el grupo MET I y el grupo Control hasta los 37 puntos que se dan en la medición final. De hecho, el crecimiento del grupo de Control es muy pequeño entre la segunda y la tercera medición.

Sólo las puntuaciones de los grupos experimentales, tanto de MET I como de MET II, están por encima de la media de Euskadi (505 puntos) y OCDE (494 puntos) en PISA 2012, no así la del grupo de Control.

En consecuencia, la participación de los estudiantes de secundaria en la experimentación MET no solo no parece haber afectado a sus resultados en la *Competencia matemática*, sino que ha resultado positiva.

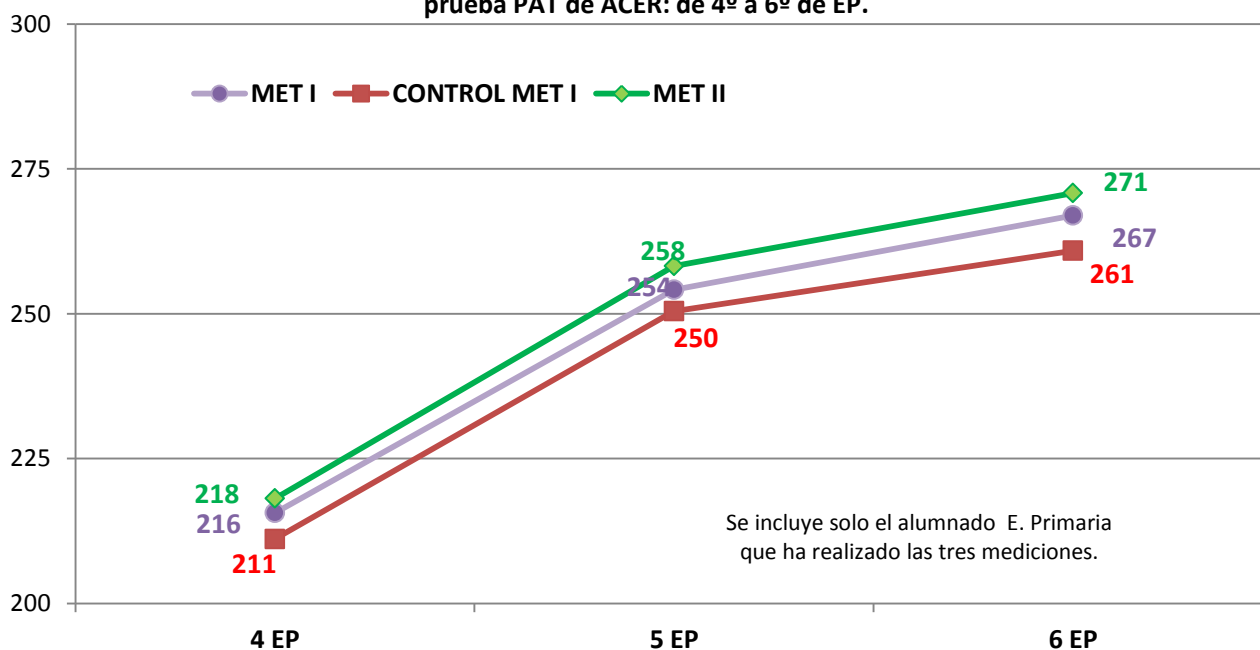
## 1.2.2. COMPETENCIA EN CULTURA CIENTÍFICA

La *Competencia en cultura científica* también se ha medido en los tres cursos que ha durado el proceso de experimentación a través de las pruebas de rendimiento PAT elaboradas por ACER, pero estas puntuaciones no pueden ser ancladas en la puntuación ISA/PISA, ya que el alumnado no contestó a esa prueba. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que las puntuaciones de esta competencia no deben ser comparadas con las presentadas en el resto de las competencias, ya que responden a una escala distinta.

### A) Educación Primaria: de 4º a 6º curso.

En el gráfico 1.2.2.a se presenta la evolución de los resultados del alumnado de 4º, 5º y 6º de E. Primaria en las pruebas PAT de ACER, tanto de los dos grupos experimentales, MET I y MET II, como del grupo de Control en *Competencia en cultura científica*.

**Gráfico 1.2.2.a. MET. Evolución del rendimiento en *Competencia científica* en la prueba PAT de ACER: de 4º a 6º de EP.**



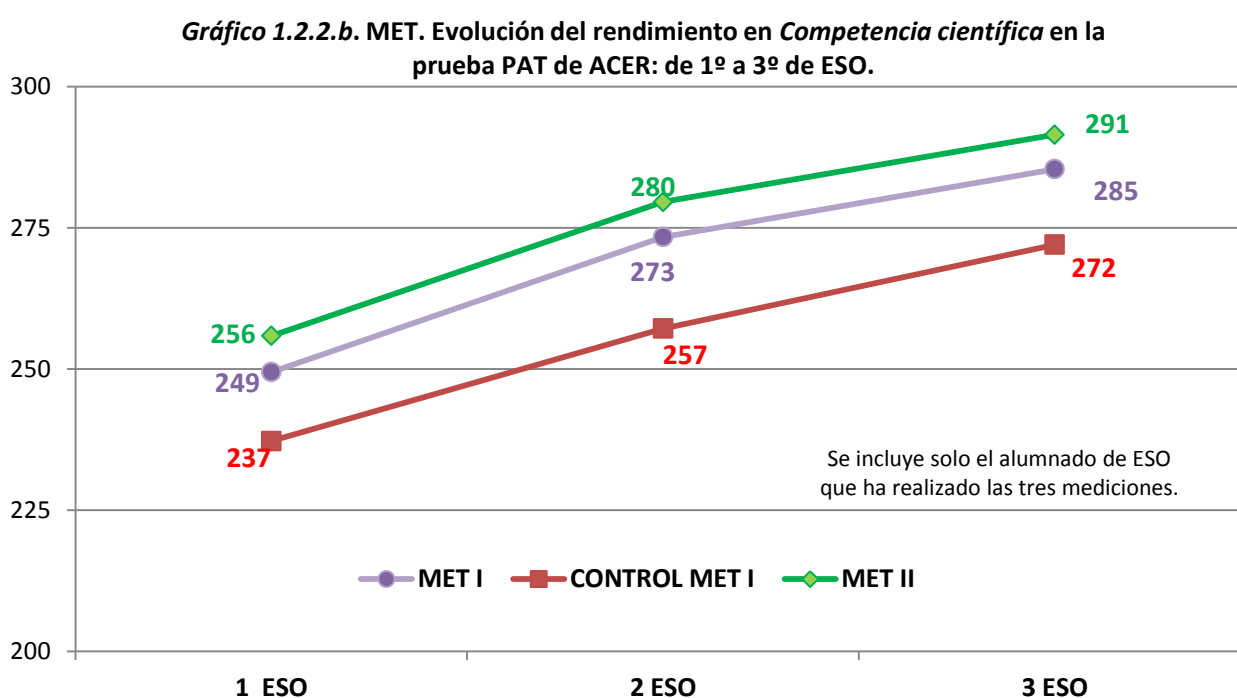
En *Cultura científica* en E. Primaria se observa que, en todas las mediciones, el grupo de Control está por debajo de la puntuación de los grupos experimentales, aunque la magnitud de las diferencias es en todos los casos reducida: entre 5 y 7 puntos en la primera medición y entre 6 y 10 puntos en la aplicación final.

Por lo tanto, a la vista de los resultados puede afirmarse que los estudiantes de los grupos experimentales MET I y MET II logran mejores resultados en la *Competencia en cultura científica* que los del grupo Control, aunque se trata de una diferencia muy modesta.

La participación del alumnado de los grupos experimentales de E. Primaria en el proceso MET no parece haber afectado a sus resultados en la *Competencia científica*.

## B) Educación Secundaria Obligatoria: de 1º a 3º curso.

En el gráfico 1.2.2.b se muestra la evolución de resultados del alumnado de 1º, 2º y 3º de E. Secundaria Obligatoria en las pruebas PAT de ACER, tanto de los grupos MET I y MET II como del grupo de Control en la *Competencia en cultura científica*.



Como se puede apreciar, la tendencia establecida en la primera medición se mantiene constante a lo largo del proceso de experimentación: los grupos MET I y MET II se sitúan por encima de los resultados del grupo Control. Entre ambos grupos experimentales la diferencia no varía (entre 6 y 7 puntos) en las tres mediciones de progreso

El grupo experimental MET I no logra incrementar la distancia observada en la primera medición, respecto del grupo control (12 puntos). Los resultados indican un pequeño incremento de las diferencias en la segunda medición, pero que se anula en la última evaluación, volviendo a las diferencias iniciales del grupo Control respecto de los grupos experimentales.

En definitiva, los estudiantes de secundaria que han participado en la experiencia MET han mostrado desde la primera medición un mayor nivel competencial que el alumnado del grupo Control y han mantenido la diferencia inicial, lo que nos indicaría que la participación del alumnado MET en el proceso de experimentación no parece haber resultado perjudicial, ya que sus resultados no se han visto afectados negativamente.

### **I.3. OBJETIVO 3: RENDIMIENTO EN INGLÉS SIGNIFICATIVAMENTE SUPERIOR EN EN GRUPOS EXPERIMENTALES.**

#### **I.3.1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN INGLÉS**

Para la medición de la *Competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa* se han utilizado las pruebas específicamente construidas para la evaluación del proyecto MET por *Cambridge English Language Assessment* y, al contrario de lo que ocurre con el resto de las competencias evaluadas y por el carácter multinivel de esta prueba, se ha aplicado al inicio y al final de la experimentación; es decir, en mayo-junio de 2011 y 2012 y en mayo-junio de 2013 y 2014. Se trata de pruebas que responden 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, a partir de las especificaciones y criterios dados por el ISEI-IVEI.

Por lo tanto, la medición de esta competencia no ha seguido el proceso utilizado en la evaluación del resto de las competencias y sus resultados no vienen expresados ni en la misma escala ni con la misma ilustración gráfica. Al no ser una competencia que se mida en el estudio PISA, no es posible ofrecer los resultados de esta competencia en esa escala, como hemos hecho con la *Competencia en comprensión lectora* en euskara y castellano y con la *Competencia matemática*.

Como se ha señalado, se ha aplicado en cada una de las dos mediciones una prueba multinivel que, en el caso de los grupos de E. Primaria, ha abarcado del nivel A1 al B1 del MCERL y, para el alumnado de Secundaria, del nivel A2 al B2.

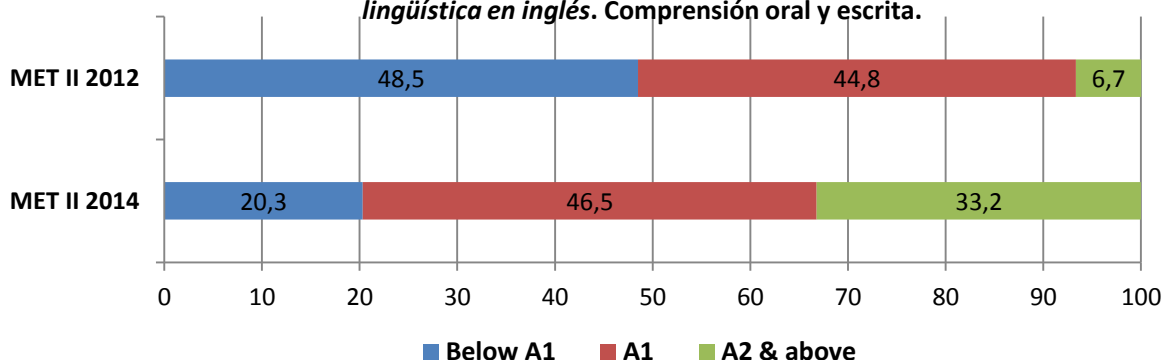
En esta competencia se han seleccionado dos tipos de grupos control para la aplicación de mayo de 2014 en ambas etapas. El alumnado del grupo *Control inglés obligatorio* se caracteriza por recibir el horario obligatorio del currículo en Lengua Inglesa, mientras que el alumnado del grupo *Control +inglés*, es aquel que, dentro de las horas del currículo del centro, recibe un horario ampliado en Lengua Inglesa.

#### **A) Educación Primaria: 4º y 6º curso.**

- **Resultados de los grupos de la convocatoria MET II**

Los datos del gráfico siguiente indican que el alumnado de MET II en 6º E. Primaria ha incrementado su competencia en Lengua Inglesa. Así, se reduce en 28 puntos el porcentaje de alumnado que en 4º EP, en 2012, estaba en el nivel inferior de la escala, *Below A1*, pasando del 48,5% en 2012 al 20,3% en 2014. Asimismo, aumenta casi 27 puntos el porcentaje de alumnado que en 2012 obtenía el nivel más alto evaluado entonces, *A2 & above*, pasando del 6,7% al 33,2% en 2014.

**Gráfico 1.3.1.a. MET II. E. Primaria. Evolución del rendimiento en Comunicación lingüística en inglés. Comprensión oral y escrita.**



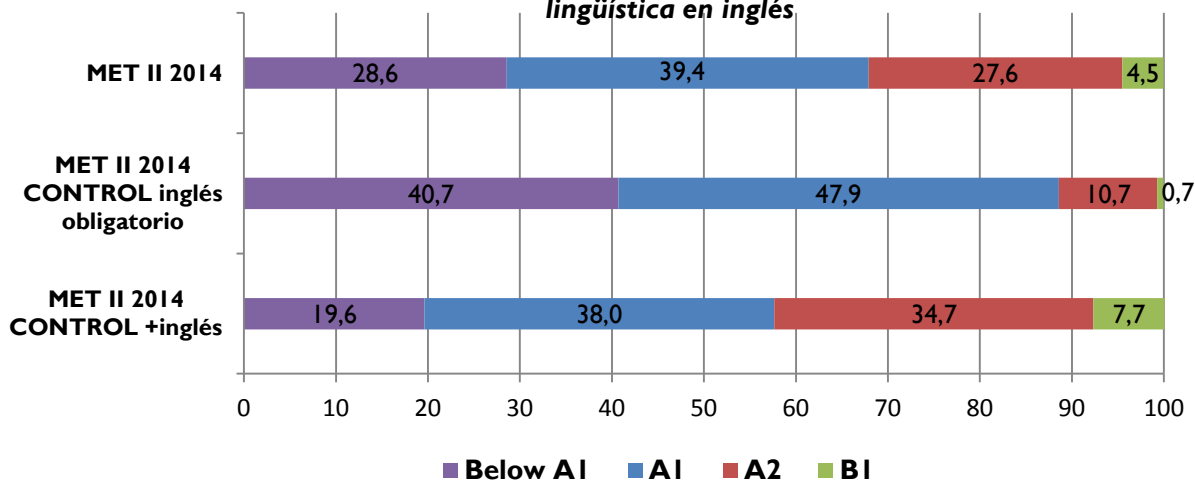
Hay que tener en cuenta que las dimensiones incluidas en la comparación son la comprensión oral y la comprensión escrita, ya que el primer año no se evaluó por separado la expresión escrita, mientras que en el tercer año sí.

En cuanto a los niveles evaluados en E. Primaria, en 2014 se ha medido también el nivel BI. Sin embargo, en el gráfico, este nivel aparece agrupado junto al A2 en la categoría 'A2 & above' para poder hacer la comparación con los niveles del MCERL que se evaluaron en la prueba de 2012.

Como se ha comentado, en la aplicación de mayo de 2014, tercer y último año de experimentación en MET II, se han seleccionado dos tipos de grupos control: Control inglés obligatorio y Control +inglés. En la gráfica se muestran los resultados globales de estos, junto con el grupo experimental en las tres dimensiones evaluadas: comprensión oral y escrita y expresión escrita.

El rendimiento del grupo Control inglés obligatorio es inferior al del grupo experimental MET II. Se trata de un resultado esperable, ya que este grupo de Control recibe el horario obligatorio de Lengua Inglesa, mientras que en el proyecto MET se amplía este horario durante los tres cursos de la experimentación. En cuanto al grupo Control +inglés, alumnado que recibe horario ampliado de Lengua Inglesa, pero que no participa en el proyecto MET del Departamento de Educación, consigue resultados superiores al del alumnado del grupo experimental MET.

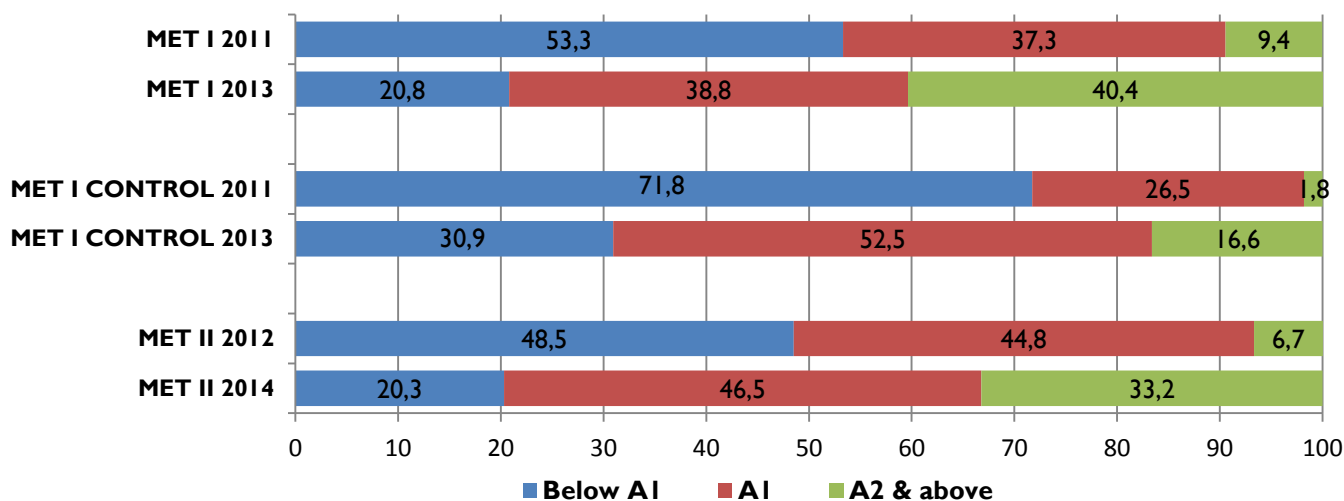
**Gráfico 1.3.1.b. MET II. 6º E. Primaria. Resultados en Comunicación lingüística en inglés**



- **Evolución del rendimiento en el proyecto MET en E. Primaria.**

A continuación, se presenta un gráfico con la evolución del rendimiento de los diferentes grupos del proyecto MET. Todos los grupos mejoran su rendimiento, con resultados superiores en los grupos experimentales que en los grupos control. Entre los grupos experimentales de MET I y MET II, se aprecia que el rendimiento en la segunda medición ha sido superior en MET I, con un 40,4% en nivel A2 & above, mientras que en MET II este porcentaje es del 33,2%, más del doble en ambos grupos, que el porcentaje del grupo control de MET I (16,6%).

**Gráfico 1.3.1.c. MET. E. Primaria. Evolución del rendimiento en Comunicación lingüística en inglés. Comprensión oral y escrita.**



Para completar la interpretación de los resultados, a modo de referencia se incluye la puntuación en *Comprensión lectora* con la misma escala utilizada para la comprensión lectora en euskara y castellano, con media de 500 puntos para E. Primaria. La puntuación se distribuye entre 250 y 450 puntos para facilitar la lectura de los datos.

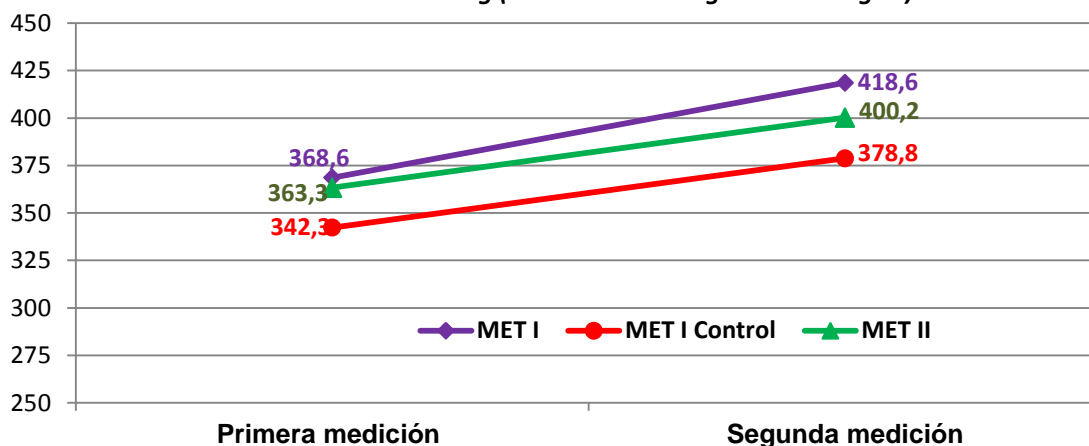
El gráfico incluye la muestra de alumnado que ha participado en las pruebas durante los 3 años del proyecto. Las pruebas de Lengua Inglesa se aplicaron dos veces, la primera medición, en MET I y MET I control se hizo en 2011, en MET II en 2012 y la segunda y última, dos años más tarde, en MET I y MET I control en 2013 y en MET II en 2014.

El grupo experimental de MET I, en comprensión lectora, logra el crecimiento más alto, 50 puntos entre la primera y la segunda medición, muy superior al incremento de 37 puntos del grupo Control de MET I.

En la primera medición la diferencia de puntuación entre los dos grupos experimentales no es significativa, pero sí de estos dos con el grupo control. En la segunda medición la distancia de puntuación entre los tres grupos es estadísticamente significativa.



**Gráfico 1.3.1.d. MET. E. Primaria. Resultados en la primera y segunda medición en Reading (Comunicación lingüística en inglés).**

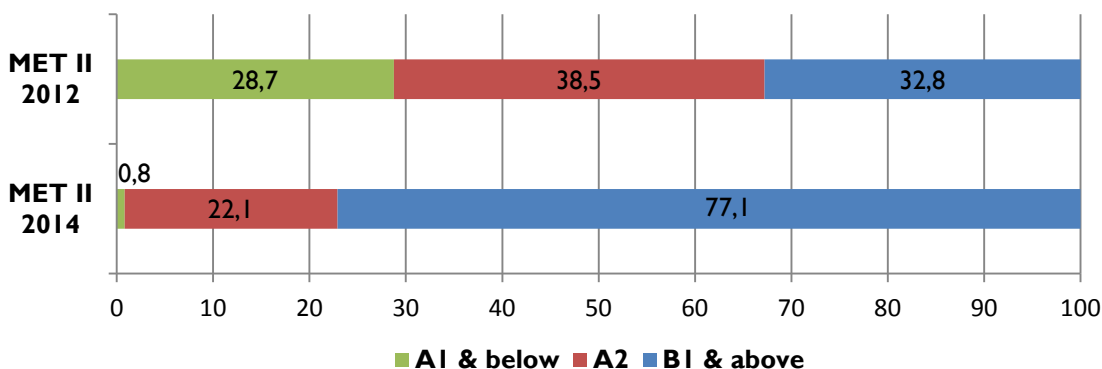


**B) Educación Secundaria Obligatoria: 1° y 3° curso.**

**Resultados de los grupos de la convocatoria MET II**

Los datos del gráfico siguiente indican que el alumnado de MET II en 3° E. Secundaria ha incrementado su competencia en Lengua Inglesa. Así, se reduce en 28 puntos el porcentaje de alumnado que en 1° ESO, en 2012, estaba en el nivel inferior de la escala, *A1 & below*, pasando del 28,7% en 2012 al 0,8% en 2014. Asimismo, aumenta más de 44 puntos el porcentaje de alumnado que en 2012 obtenía el nivel más alto evaluado entonces, *B1 & above*, pasando del 32,8% al 77,1% en 2014. Debido a este ascenso, el grupo que se sitúa en el nivel A2 en 2014 se reduce un 16% con respecto a la primera medición.

**Gráfico 1.3.1.e. MET II. E. Secundaria. Evolución del rendimiento en Comunicación lingüística en inglés.**



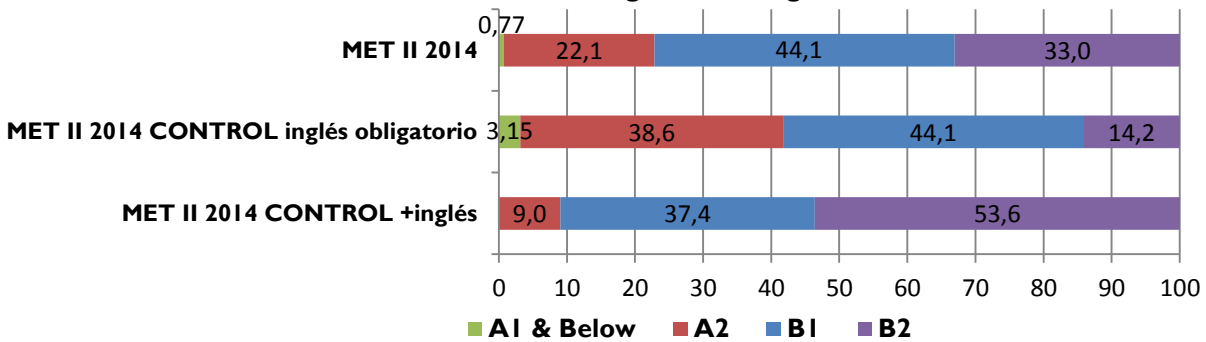
En cuanto a los niveles evaluados en E. Secundaria, en 2014 se ha medido también el nivel B2. Sin embargo, en el gráfico este nivel aparece agrupado junto al B1 en la categoría '*B1 & above*' para poder hacer la comparación con los niveles del MCERL que se evaluaron en la prueba de 2012.

Al igual que en E. Primaria, en E. Secundaria también se han seleccionado dos tipos de grupos control: Control inglés obligatorio y Control +inglés para la aplicación de mayo de 2014,

tercer y último año de experimentación en MET II. El gráfico 1.3.1.f muestra los resultados globales de estos dos grupos de Control, junto con los del grupo experimental.

El rendimiento del grupo Control inglés obligatorio es inferior al del grupo experimental MET II. El resultado es predecible ya que este alumnado cursa el horario obligatorio de Lengua Inglesa, mientras que en el proyecto MET se amplía este horario durante los tres cursos de la experimentación. En cuanto al grupo Control +inglés, alumnado que recibe horario ampliado de Lengua Inglesa, pero que no participa en el proyecto MET del Departamento de Educación, se observan resultados superiores a los del alumnado del grupo experimental MET, especialmente en el nivel más alto, B2. Un 53,6% del alumnado del grupo Control +inglés se sitúa en este nivel, mientras que en el grupo MET II, un 33% alcanza el nivel B2.

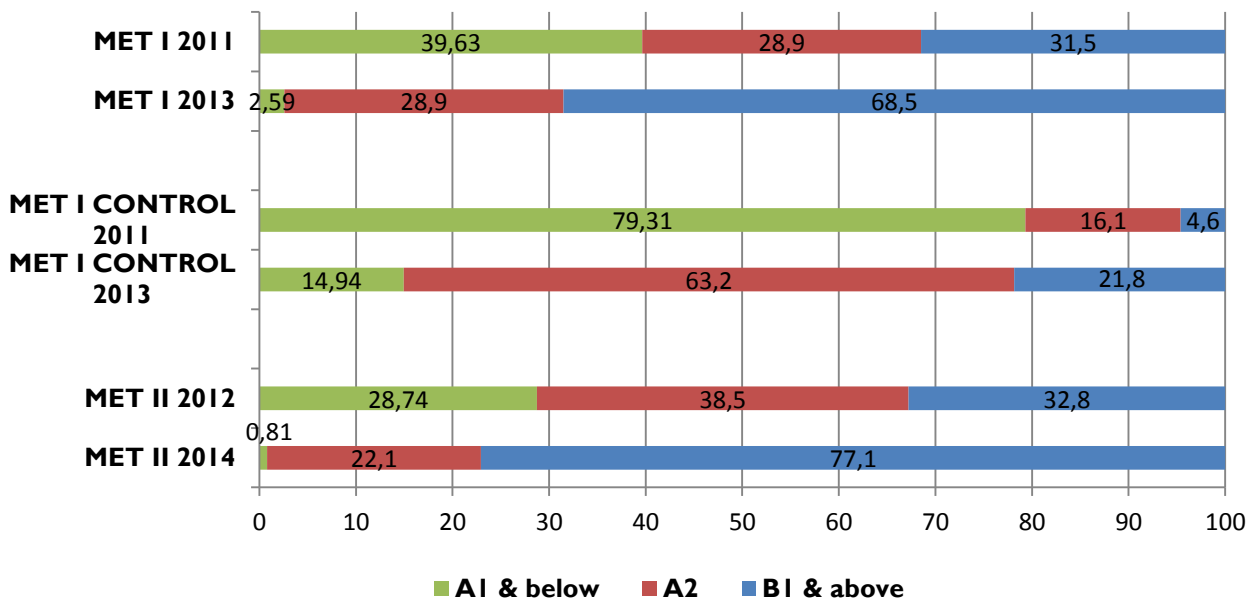
**Gráfico 1.3.1.f. MET. 3º Educación Secundaria. Resultados en Comunicación lingüística en inglés.**



- **Evolución del rendimiento en el proyecto MET en E. Secundaria.**

A continuación, se presenta un gráfico con la evolución del rendimiento del alumnado de los diferentes grupos del proyecto MET que han participado en las dos mediciones en esta etapa.

**Gráfico 1.3.1.g. ESO. Evolución del rendimiento en Comunicación lingüística en inglés. Comprensión oral y escrita y expresión escrita.**



Todos los grupos mejoran su rendimiento, con resultados superiores en los grupos experimentales que en los grupos control. Entre los grupos experimentales de MET I y MET II, se aprecia que el rendimiento en la segunda medición ha sido ligeramente superior en MET II, con un 77,1% en el nivel *BI & above*, mientras que en MET I este porcentaje es del 68,5%. Estos resultados superan ampliamente el porcentaje del grupo control de MET I (21,8%).

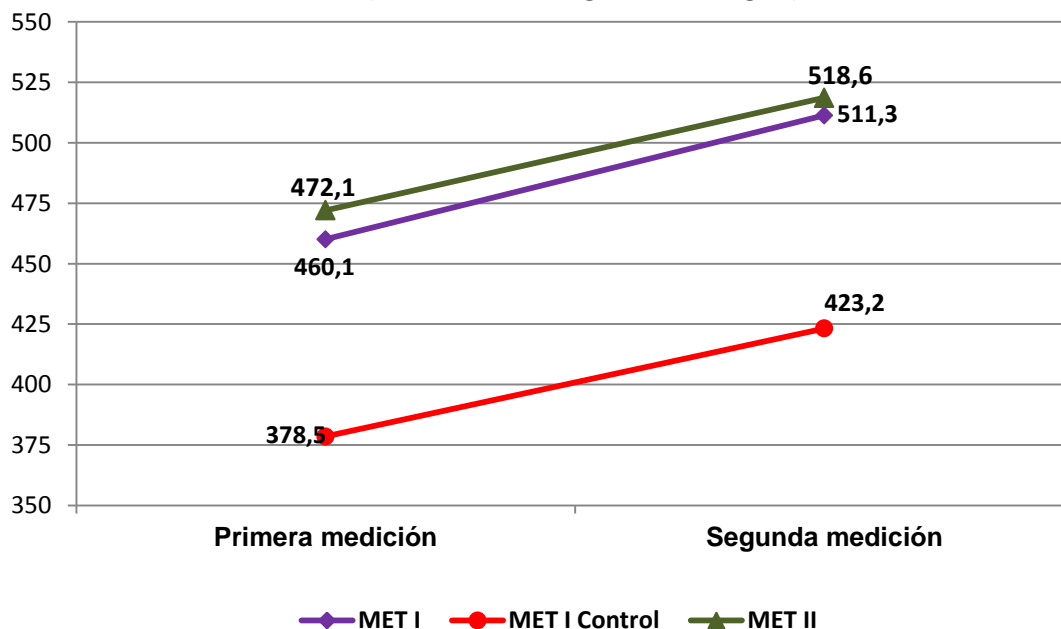
Para completar la interpretación de los resultados, a modo de referencia se incluye la puntuación en comprensión lectora con la misma escala utilizada para la comprensión lectora en euskara y castellano, con media de 500 puntos para E. Secundaria. La puntuación se distribuye entre 350 y 550 puntos para facilitar la lectura de los datos.

El gráfico incluye la muestra de alumnado que ha participado en las pruebas durante los 3 años del proyecto. Las pruebas de Lengua Inglesa se aplicaron dos veces, la primera medición, en MET I y MET I control se hizo en 2011, en MET II en 2012 y la segunda y última, dos años más tarde, en MET I y MET I control en 2013 y en MET II en 2014.

Los tres grupos consiguen entre 45 y 51 puntos más en comprensión lectora en la segunda medición que en la primera, con un crecimiento levemente mayor en los grupos experimentales. Las diferencias entre las puntuaciones de los tres grupos son estadísticamente significativas, tanto en la primera como en la segunda medición.

Hay que señalar que el grupo MET I control que cumple las condiciones que expresa el gráfico (haber participado en la prueba las dos veces y haber estado en la experimentación los tres años) es muy reducido, 87 alumnos y alumnas, mientras que en MET I son 270 y en MET II, 854.

**Gráfico 1.3.1.h. MET. E. Secundaria. Puntuación en *Reading* (Comunicación lingüística en inglés).**





# **APARTADO II. ANÁLISIS DE VARIABLES Y FACTORES DE CONTEXTO**



No es fácil conocer todos los factores que intervienen, ni el grado real de su influencia y en muchos casos es difícil constatar la relación causa efecto entre la variable y el rendimiento. Sin embargo, sabemos que otras evaluaciones, estudios e investigaciones realizadas con el alumnado vasco indican que el rendimiento del alumnado en las competencias básicas generalmente está influido por variables incluidas en dos ámbitos:

- por un lado, los procesos didácticos en el aula y las características de organización y curricular del centro y del sistema educativo;
- por otro, por las condiciones personales y familiares de cada alumno o alumna.

Los factores relacionados con el ámbito familiar y las características personales del alumnado son influencias exteriores al centro docente y deben ser consideradas como inputs que condicionan los procesos educativos. Las variables organizativas y curriculares son elementos internos al propio centro en los que, en principio, puede tener una mayor capacidad de influencia y modificación.

Cada alumno y alumna pertenece a una familia y posee un determinado bagaje socio-económico y cultural, tiene un origen y unas características estructurales y lingüísticas específicas, con unos recursos materiales y unos bienes culturales determinados y se escolariza en un centro con unas características concretas. El cuestionario del alumnado recoge esta información para posibilitar el análisis objeto de este informe: aspectos extraescolares, características familiares, actitudes personales ante las lenguas, adecuación entre la edad y el nivel educativo que cursa, nivel de estudios del padre y de la madre, las actividades extraescolares en inglés, etc.

Para el análisis de toda la información disponible, hemos clasificado las variables en dos tipos:

- a) **Variables transversales:** se trata de un conjunto de variables que nos permitirán percibir en términos generales si las características y el comportamiento del alumnado que ha tomado parte en este proceso de experimentación es similar con los datos disponibles al de otras evaluaciones censales (caso de la Evaluación de diagnóstico) o con muestras significativas (como ocurre con la evaluación PISA). La mayoría de estas variables transversales y comunes a otras evaluaciones no aportarán informaciones significativas que se puedan tener en cuenta en las conclusiones de este Informe, pero nos ayudarán a dar consistencia al resto de las variables analizadas. Los aspectos que se han analizado en esta primera tipología tienen que ver con el sexo del alumnado, su situación de idoneidad en el nivel educativo según la edad, su carácter inmigrante, el nivel de estudios del padre y de la madre y la correlación entre las calificaciones académicas de cada uno de los alumnos y alumnas y los resultados obtenidos en esta evaluación.
- b) **Variables lingüísticas:** se trata de las variables más importantes de este segundo apartado del Informe y las que nos aportan mayor información para una futura toma de decisiones. Algunas de ellas ya fueron analizadas en el Informe presentado en 2014 en relación con los resultados de la primera promoción de esta experiencia, MET I, y ahora se actualizan con los resultados de todo el alumnado que ha tomado parte en la tercera medición, tanto en los grupos experimentales, como en los diferentes grupos de control de ambas convocatorias, MET I y MET II.

En esta tipología incluimos información relacionada con la lengua familiar del alumnado, la realización de actividades extraescolares en inglés y su influencia en los resultados, el uso global del euskara en los centros y un apartado relacionado con la actitud hacia las lenguas por parte del alumnado. Así mismo, se presenta un análisis para cada lengua sobre la influencia en los resultados del porcentaje de horas de impartición.

Para realizar el análisis por variables y su relación con el rendimiento en las competencias se ha tomado en consideración únicamente al alumnado que habiendo realizado la prueba de la competencia correspondiente y cuya puntuación ha sido considerada para el rendimiento global, además ha respondido a las preguntas pertinentes en cada caso del cuestionario presentado al alumnado.

## **ORGANIZACIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS VARIABLES**

### *VARIABLES TRANSVERSALES:*

- Nivel de estudios del padre y la madre
- Sexo del alumnado
- Idoneidad
- Origen familiar
- Correlación entre calificaciones y resultados evaluación

### *VARIABLES LINGÜÍSTICAS:*

- Lengua familiar
- Extraescolares en inglés
- Uso global de euskara
- Porcentaje de horas de impartición en cada lengua
- Actitud ante las lenguas



## II.1. RESULTADOS DE LA TERCERA MEDICIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En el Apartado I de este Informe, se ha presentado la evolución de los resultados en las competencias evaluadas del alumnado que ha tomado parte en las tres mediciones desarrolladas en este proceso de experimentación, tanto en los grupos MET I como en los grupos MET II. Son resultados, por lo tanto, que solo recogen las puntuaciones de los alumnos y alumnas que se han mantenido durante todo el proceso de experimentación y de los que lógicamente se han eliminado los resultados de quienes se incorporaron al proceso experimental en cursos posteriores al inicio de la experimentación o de quienes, por diferentes razones, dejaron de participar en este proceso. Así, se mide técnicamente de forma más correcta y fiable el progreso producido en los resultados en las tres mediciones de las pruebas de rendimiento. Esto explica que los resultados de algunos alumnos y alumnas que han participado en la tercera medición de progreso, caso de los dos grupos de Control de MET II, no se hayan presentado en los gráficos recogidos en el Apartado I de este Informe.

Sin embargo, en este Apartado II del Informe no interesa tanto comparar la evolución de los resultados, sino analizar en profundidad distintas variables individuales y de contexto para verificar su influencia en los resultados. Para este análisis es más pertinente utilizar sólo los resultados de la tercera y última medición por dos razones: por un lado, porque las informaciones sobre las variables se han recogido al final del proceso de experimentación -es decir, al alumnado de 6º de E. Primaria y al de 3º de ESO-; por otro lado, porque tomar solo en consideración el alumnado participante en la tercera medición nos permite disponer de una muestra más amplia al incluir la información de los dos grupos de control establecidos para MET II, cuyas características ya se han explicado en el punto 3. de “*Características técnicas de la evaluación del proyecto MET*”.

En consecuencia, a continuación se presenta un gráfico para cada una de las competencias en el que se recogen los resultados de 6º de E. Primaria y 3º de Secundaria Obligatoria, diferenciando los resultados obtenidos por los cinco tipos de grupos evaluados:

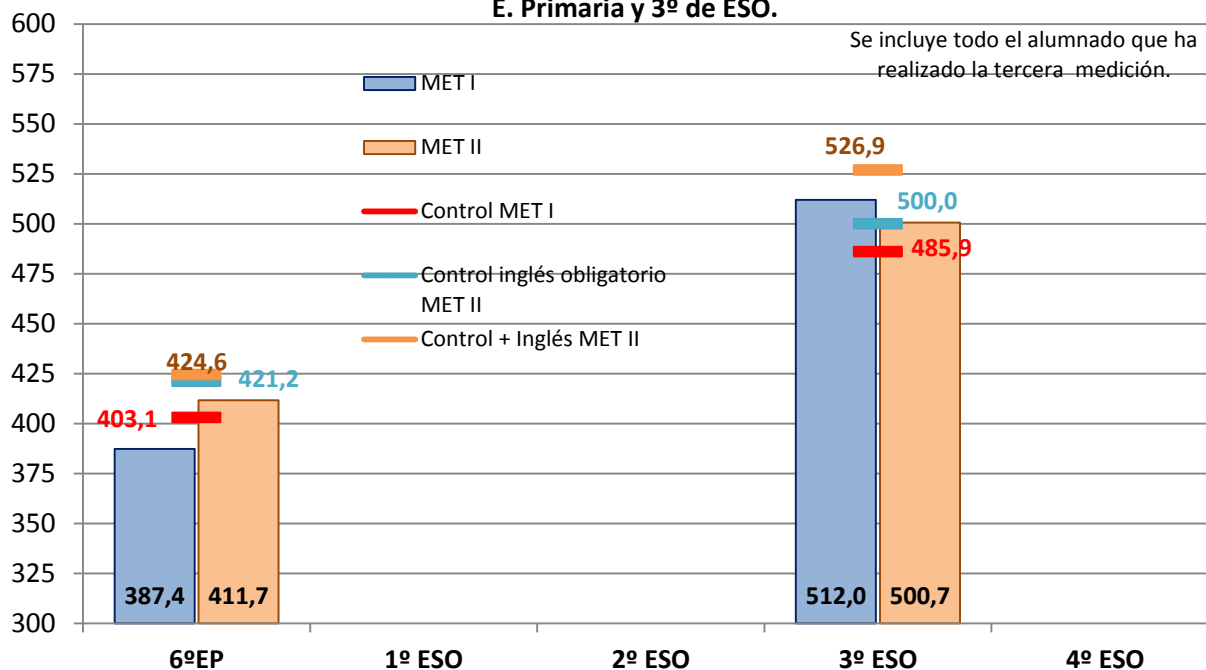
- **MET I:** Grupo experimental de la primera convocatoria de MET.
- **Control MET I:** Grupo de control de la convocatoria MET I.
- **MET II:** Grupo experimental de la segunda convocatoria MET.
- **MET II Control inglés obligatorio:** primer grupo de control de MET II en el que se imparte el horario obligatorio de inglés fijado por el Decreto vigente.
- **MET II Control +inglés:** segundo grupo de control de MET II en el que se amplía el horario obligatorio de inglés.

Todas las puntuaciones que se presentan en los gráficos están situadas en la escala ISA-PISA, que es la misma escala en la que se han presentado los resultados del Apartado I de este Informe, que recogen la evolución a lo largo de los tres cursos que ha durado la experimentación.

## II.1.1. RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA EN EUSKARA EN 6º DE E. PRIMARIA Y 3º DE ESO SEGÚN TIPOLOGÍA DE CENTROS.

En el gráfico II.1.1.a se presentan los resultados en *Comprensión lectora en euskara* de todo el alumnado que ha tomado parte en la tercera y última medición al final del proceso de experimentación desarrollado en las dos etapas obligatorias.

**Gráfico II.1.1.a. MET. Comprensión lectora en euskara en la escala ISA-PISA. 6º de E. Primaria y 3º de ESO.**



### A) 6º de E. Primaria

Como ya hemos podido ver anteriormente en el gráfico I.1.1.a, del Apartado I del Informe, el alumnado de 6º de E. Primaria del grupo experimental MET I era el que obtenía una puntuación más baja en esta competencia entre los tres grupos analizados en ese apartado (MET I, MET II y Control MET I), mientras que el grupo experimental MET II se situaba por encima del resto. Hay que recordar que, como se recoge en el gráfico 3.2.1.a, entre los dos grupos experimentales hay 20 puntos porcentuales de diferencia entre el alumnado del modelo D que se escolariza en cada tipo de centro.

En la información del gráfico II.1.1.a se añaden los resultados de los dos grupos de control de MET II (con mayor o menor presencia de inglés en el currículo), en la que se aprecia que se sitúan por encima de los dos grupos experimentales y del control de MET I, destacando el grupo de Control +inglés, cuya puntuación es más alta que la del resto de los grupos. Como hemos visto en el apartado 3.2.1, el 67,3% del alumnado de este grupo control está escolarizado en modelo D, mayoritariamente en la red concertada, lo que, en parte, puede ayudar a interpretar estos resultados.

El resultado de la muestra internacional ISA se sitúa en este nivel en los 406 puntos, que es superior sólo al grupo experimental MET I y muy cercano al grupo control MET I, pero inferior a todo el resto de los grupos.

## B) 3º de Secundaria Obligatoria

En el caso del alumnado de los grupos experimentales de Secundaria, la situación es claramente distinta a la observada en E. Primaria, ya que sólo el grupo Control +inglés de MET II sitúa sus puntuaciones por encima de los grupos experimentales. La distancia de 11 puntos entre las puntuaciones de los dos grupos experimentales, a favor del grupo experimental MET I, puede deberse, entre otros aspectos, al hecho de que en el grupo experimental MET II hay un 20% menos de alumnado escolarizado en el modelo D que en el experimental MET I, tal y como se ha explicado en el apartado 3.2 de este Informe.

La puntuación lograda por los grupos experimentales y del grupo Control +inglés de MET II está por encima de la media en PISA 2012 de la OCDE (496 puntos), de Euskadi (498 puntos) y de España (488 puntos), a pesar de ser alumnado escolarizado en un nivel inferior a la mayoría de los alumnos y alumnas que toman parte en la evaluación PISA (15 años).

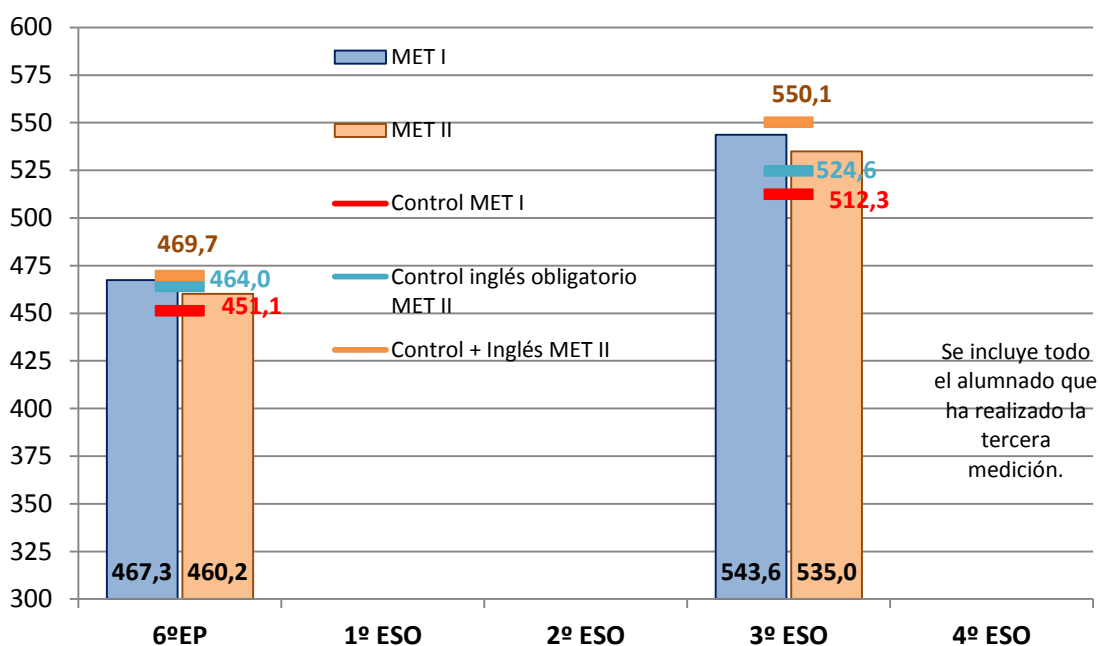
Además, el grupo MET I experimental se sitúa en niveles muy cercanos a los alcanzados por la muestra internacional ISA en este nivel (512 puntos de MET I frente a 515 de la muestra ISA) y el grupo Control +inglés de MET II los supera claramente.

## II.1.2. RESULTADOS EN COMPRENSIÓN LECTORA EN CASTELLANO EN 6º DE E. PRIMARIA Y 3º DE ESO SEGÚN TIPOLOGÍA DE CENTROS.

### A) 6º de E. Primaria

En el siguiente gráfico se presentan los resultados en *Comprensión lectora en castellano* de los cinco tipos de grupos analizados.

**Gráfico II.1.2.a. MET. Comprensión lectora en castellano en la escala ISA-PISA. 6º de E. Primaria y 3º de ESO.**



Se observa una enorme cercanía en todas las puntuaciones, con una diferencia máxima de 18,6 puntos entre el grupo Control MET I y el Control +inglés de MET II. Entre el resto de los grupos las diferencias son mucho menores. Un dato que ayuda a percibir la dimensión de estos resultados es que la puntuación de la muestra internacional ISA es de 406 puntos, más de 50 puntos inferior a la media de los grupos participantes en la evaluación MET.

### B) 3º de Secundaria Obligatoria

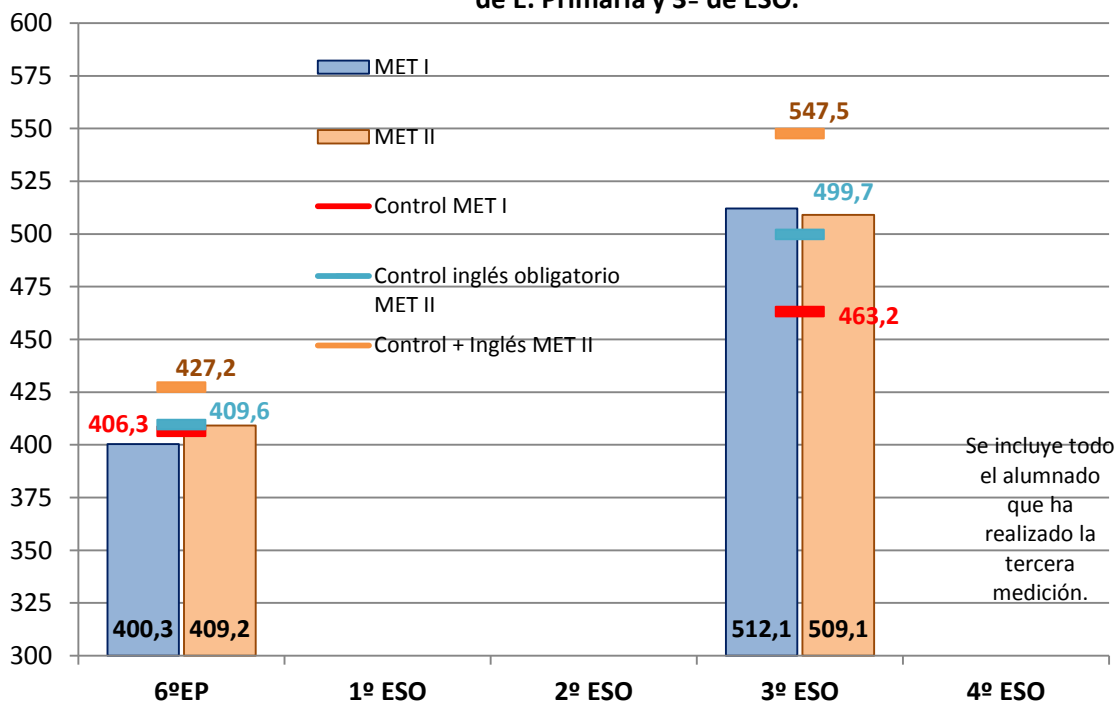
En 3º de Secundaria Obligatoria la situación es bastante cercana a la descrita en la competencia anterior: los grupos experimentales solo son superados por el grupo Control +inglés de MET II. La distancia entre puntuaciones de los distintos grupos es algo mayor a la observada en Primaria, de hecho la diferencia entre la puntuación más alta y más baja llega hasta los 38 puntos (entre Control de MET I y Control +inglés de MET II).

Como habíamos observado en Euskara, todos los grupos superan la puntuación media de la OCDE (496), de Euskadi (498) y de España (488) en PISA 2012. Así mismo, todos los grupos, salvo el Control de MET I, muestran una puntuación que está por encima de la media de la muestra internacional ISA (515 puntos).

### II.1.3. RESULTADOS EN COMPETENCIA MATEMÁTICA EN 6º DE E. PRIMARIA Y 3º DE ESO SEGÚN TIPOLOGÍA DE CENTROS.

En el siguiente gráfico se presentan los resultados en *Competencia matemática* de los cinco tipos de grupos medidos en esta evaluación.

**Gráfico II.1.3.a. MET. Competencia matemática en la escala ISA-PISA. 6º de E. Primaria y 3º de ESO.**



### A) 6º de E. Primaria

En E. Primaria la distancia en las puntuaciones no supera los 9 puntos, salvo en el caso del grupo Control +inglés MET II que se distancia de una manera más clara, con 427 puntos. En esta competencia, al contrario de lo observado anteriormente en las dos lenguas, la puntuación media de la muestra internacional ISA (457 puntos) es significativamente superior a las de los 5 tipos de grupos analizados en MET, con distancias que van desde los 57 puntos con el grupo experimental MET I a los 30 puntos con Control +inglés MET II.

### B) 3º de Secundaria Obligatoria

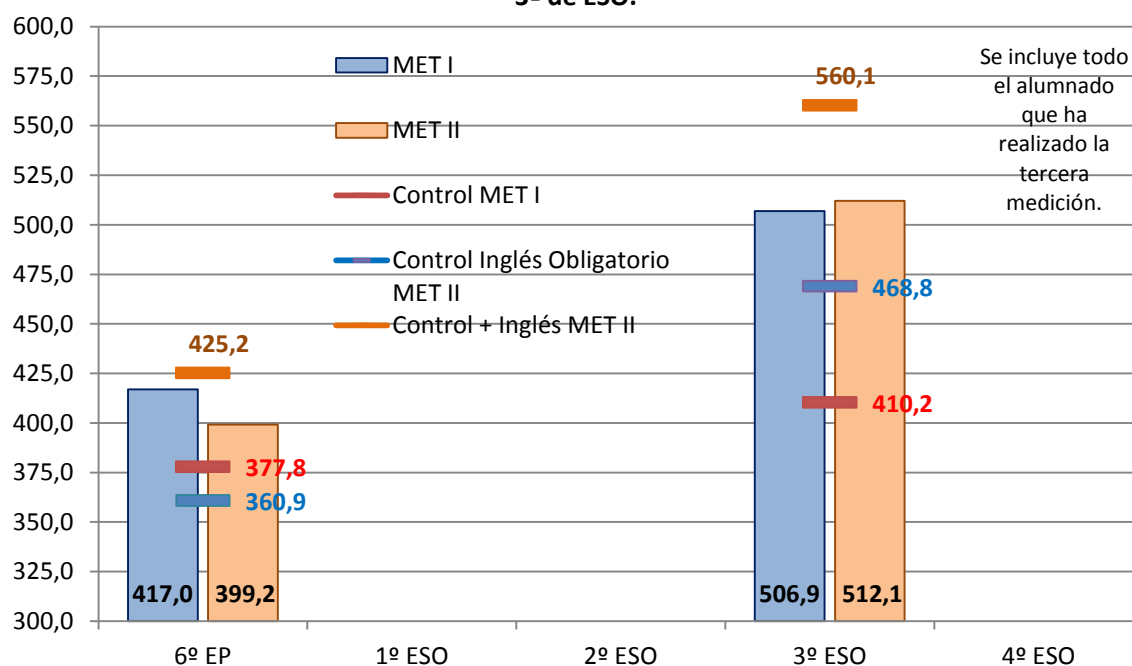
En este nivel de Secundaria Obligatoria las diferencias de puntuación se amplían enormemente: entre el grupo Control +inglés MET II y el Control MET I hay una distancia de más de 84 puntos. Entre los grupos experimentales la diferencia es muy pequeña, sólo 3 puntos.

Dos grupos –Control inglés obligatorio MET II y Control MET I- no superan la puntuación media de Euskadi (505 puntos) en PISA 2012. La media de la OCDE (494 puntos) es superada por todos los grupos, salvo en el Control MET I. Con respecto a la media de la muestra internacional ISA (539 puntos), sólo el grupo Control +inglés MET II la supera.

## II.1.4. RESULTADOS EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN INGLÉS EN 6º DE E. PRIMARIA Y 3º DE ESO SEGÚN TIPOLOGÍA DE CENTROS.

En el siguiente gráfico se presentan los resultados en *Comunicación lingüística en inglés* de los cinco tipos de grupos medidos en la última aplicación de esta evaluación en las dos convocatorias MET.

**Gráfico II.1.4.a. MET. Comunicación lingüística en inglés. 6º de E. Primaria y 3º de ESO.**



### **A) 6° de E. Primaria**

Como ya hemos podido ver anteriormente en el Apartado I del Informe, el alumnado de 6° de E. Primaria del grupo experimental MET I era el que obtenía una puntuación más alta en esta competencia entre los tres grupos analizados en ese apartado (MET I, MET II y Control MET I), mientras que el grupo experimental MET II se situaba en una posición intermedia.

En la información del *gráfico II.1.4.a* se añaden los resultados de los dos grupos de control de MET II (con mayor o menor presencia de inglés en el currículo), en la que se aprecia que el grupo control +inglés de MET II se sitúa por encima de los dos grupos experimentales, aunque la diferencia no es significativa entre el grupo experimental MET I y el control +inglés de MET II. Los grupos experimentales y el grupo +inglés de MET II logran rendimientos significativamente superiores con los grupos control que no amplían la presencia del inglés en el currículo.

En definitiva, nos encontraríamos tres situaciones en cuanto a los resultados con diferencias significativas entre ellos: por un lado, el grupo experimental MET I y el grupo control +inglés; por otro, el grupo experimental MET II y finalmente, los otros dos grupos control.

### **B) 3° de Secundaria Obligatoria**

En el caso del alumnado de los grupos experimentales de Secundaria, la situación es parecida a la vista en E. Primaria, ya que sólo el grupo Control +inglés de MET II sitúa sus puntuaciones por encima de los grupos experimentales.

Entre los dos grupos experimentales la diferencia de puntuación no es significativa, pero estos dos grupos muestran un rendimiento estadísticamente inferior al grupo control +inglés, que les supera en alrededor de 50 puntos. Los dos grupos control obtienen resultados significativamente más bajos que los otros tres tipos de centros evaluados.

## II.2. VARIABLES TRANSVERSALES

A continuación se presenta el análisis de cinco variables, que hemos denominado como transversales, que nos permitirán percibir si las características y los resultados del alumnado que ha tomado parte en el proceso de experimentación MET o que ha servido como grupo de control en la última medición, son coherentes con los resultados disponibles en otras evaluaciones censales (caso de la Evaluación de diagnóstico) o con muestras significativas (como ocurre con la evaluación PISA). Si es así, las conclusiones que se obtienen en el análisis del resto de variables que se estudian en este apartado del Informe, pueden tener más consistencia y ser menor el riesgo de su ampliación a todo el sistema educativo vasco.

Como veremos, la mayoría de estas variables transversales no aportan información significativa ligada a conclusiones generalizables o que se puedan tener en cuenta como criterios o propuestas para el resto del sistema, ya que se trata, en algunas de ellas, de variables individuales o familiares (sexo, origen familiar, estudios del padre y la madre) con difícil influencia o posibilidades de modificación por parte del centro. Las otras dos variables (idoneidad en el nivel educativo y correlación entre notas académicas y resultados en la evaluación MET) sí tienen que ver con los procesos educativos desarrollados en el centro, pero tampoco nos aportan conclusiones significativas sobre el proceso de experimentación del MET.

Para comparar los resultados del alumnado MET y del alumnado de la evaluación de diagnóstico hay que tener en cuenta que la escala es distinta, mientras que en MET se utiliza una escala con media 500 y desviación típica 100, en la ED la media es 250 y desviación 50. Además, en las competencias lingüísticas, euskara y castellano, la puntuación en la Evaluación de diagnóstico es el resultado de dos dimensiones (comprensión oral y escrita), mientras que en MET solo se ha medido la comprensión escrita.

### II.2.1. RESULTADOS SEGÚN EL SEXO DEL ALUMNADO

#### A) 6° de Educación Primaria

En los resultados según el sexo del alumnado, las chicas logran resultados significativamente más altos que los chicos, tanto en *Comprensión lectora en euskara* como en *Competencia en comunicación lingüística en inglés*; sin embargo, no existe tal diferencia en *Comprensión lectora en castellano*. En la *Competencia matemática* el rendimiento de los chicos es significativamente superior al de las chicas.

La tabla siguiente muestra la puntuación obtenida por los chicos y las chicas de 6° de Educación Primaria en cada una de las competencias evaluadas, así como la significatividad de las diferencias.

Puntuaciones obtenidas en las competencias evaluadas según sexo del alumnado				
Competencias	Chicas	Chicos	Diferencia	Significatividad
<i>Comprensión lectora en euskara</i>	417	401	16	sí

<b>Comprensión lectora en castellano</b>	<b>462</b>	<b>463</b>	<b>1</b>	<b>no</b>
<b>Comunicación lingüística en inglés</b>	<b>410</b>	<b>391</b>	<b>19</b>	<b>sí</b>
<b>Competencia matemática</b>	<b>400</b>	<b>418</b>	<b>18</b>	<b>sí</b>

**SÍ:** Diferencia significativa al 95 %

Como se aprecia en los datos anteriores, la mayor diferencia se da en las puntuaciones correspondientes a la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* y en *inglés*, en ellas las chicas superan en 16 y 19 puntos respectivamente a sus compañeros. En la *Competencia matemática* los chicos obtienen 18 puntos más que las chicas y esta diferencia es significativa.

### B) 3º de Educación Secundaria Obligatoria

Los resultados según el sexo del alumnado de 3º de ESO muestran una fotografía semejante: las chicas alcanzan resultados significativamente más altos que los chicos, tanto en *Comprensión lectora en euskara* como en *Competencia en comunicación lingüística en inglés*; mientras que la diferencia es muy pequeña y no significativa en *Comprensión lectora en castellano*. Así mismo, en *Competencia matemática* el rendimiento de los chicos es significativamente superior al de las chicas.

A continuación, se presenta la puntuación obtenida por los chicos y las chicas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria en cada una de las competencias evaluadas, así como la significatividad de las diferencias.

Puntuaciones obtenidas en las competencias evaluadas según sexo del alumnado				
Competencias	Chicas	Chicos	Diferencia	Significatividad
<b>Comprensión lectora en euskara</b>	<b>515</b>	<b>495</b>	<b>20</b>	<b>sí</b>
<b>Comprensión lectora en castellano</b>	<b>538</b>	<b>534</b>	<b>4</b>	<b>no</b>
<b>Comunicación lingüística en inglés</b>	<b>505</b>	<b>486</b>	<b>19</b>	<b>sí</b>
<b>Competencia matemática</b>	<b>503</b>	<b>520</b>	<b>17</b>	<b>sí</b>

**SÍ:** Diferencia significativa al 95 %

Las diferencias más amplias se dan entre las puntuaciones de *Comprensión lectora en euskara* y de *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, donde las chicas superan en 20 puntos a sus compañeros. En *Competencia matemática* los chicos superan en 17 puntos el resultado de las chicas y esta diferencia es significativa.

En conclusión, tanto en E. Primaria como en ESO, el comportamiento de los resultados en la evaluación del proyecto MET es plenamente coherente con los resultados observados en esta misma variable en otras mediciones como la Evaluación de diagnóstico o la evaluación PISA, donde también las chicas rinden mejor en las competencias lingüísticas y son los chicos los que destacan en *Competencia matemática*.

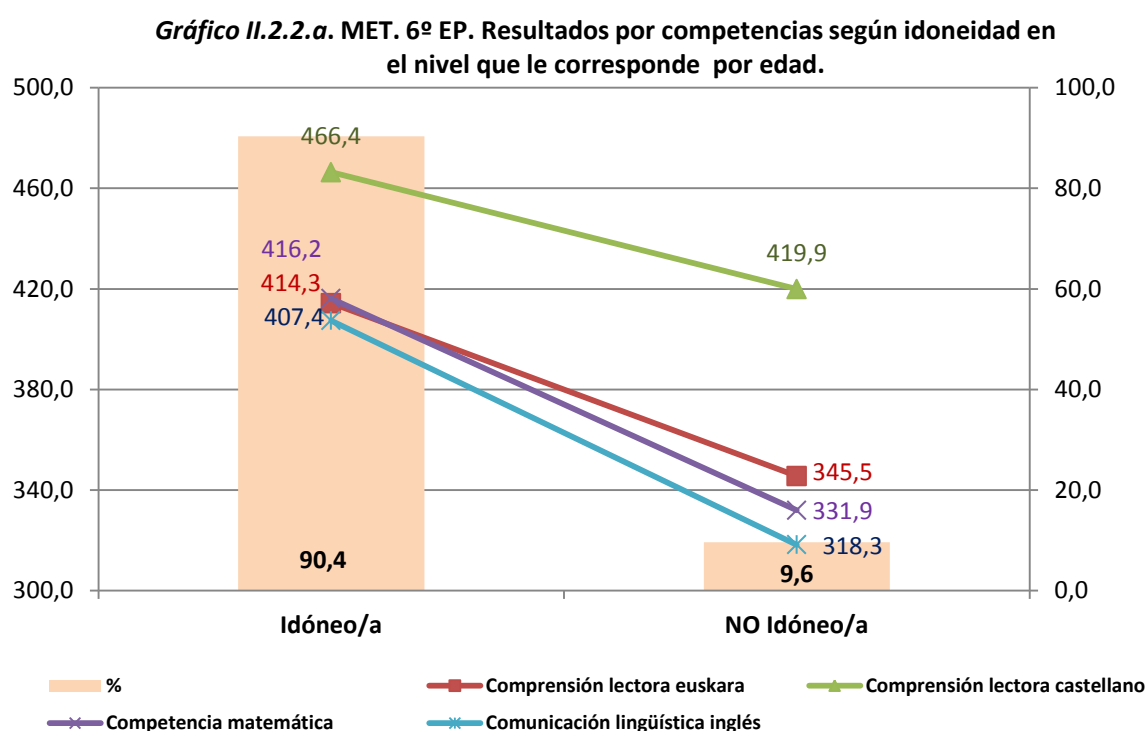


## II.2.2. RESULTADOS SEGÚN LA IDONEIDAD EN EL NIVEL

### A) 6º de Educación Primaria

La gran mayoría del alumnado de 6º de la Educación Primaria que está incluido en la puntuación se encuentra escolarizado en el curso que le corresponde por edad, sólo un 9,6%<sup>4</sup> ha nacido con anterioridad y tiene un año de retraso respecto a la edad idónea. Este retraso se debe generalmente a que ha repetido un curso académico o se ha escolarizado un año más tarde. Este alumnado obtiene en todas las competencias resultados significativamente más bajos que quienes están en situación de idoneidad.

Las puntuaciones medias obtenidas por estos grupos en las competencias evaluadas se muestran en el gráfico siguiente.



Las mayores diferencias entre la puntuación obtenida por el alumnado idóneo y los nacidos con anterioridad al año de referencia se dan en *Comunicación lingüística en inglés*, con 89 puntos; en la *Competencia matemática*, 84,3 puntos, y en *Comprensión lectora en euskara*, con 69 puntos de distancia. La diferencia se reduce de manera importante en *Comprensión lectora en castellano*, con 46,6 puntos.

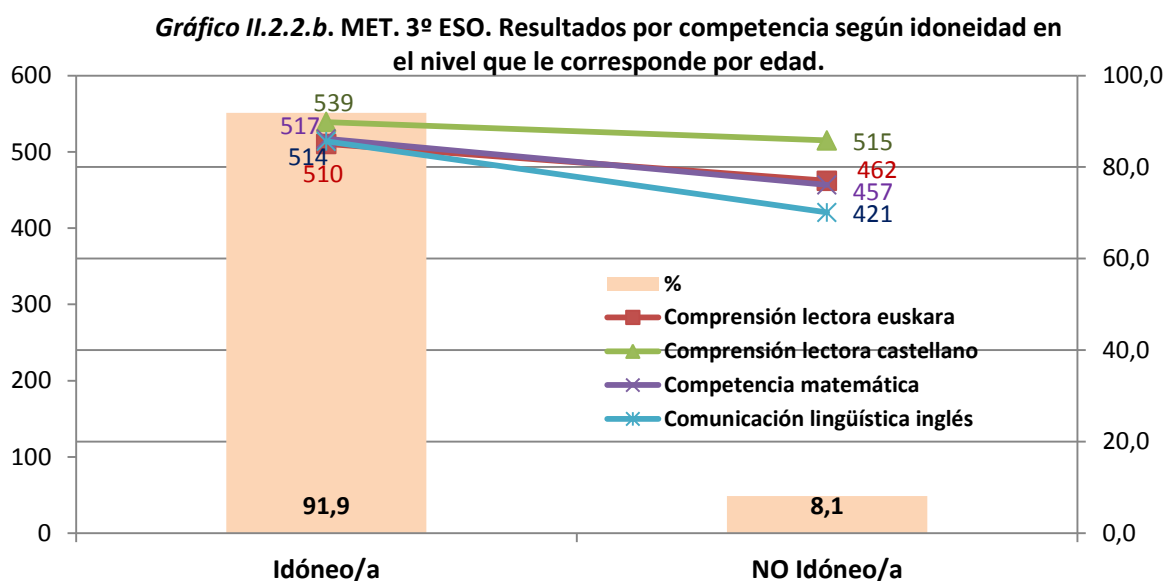
Las diferencias de resultados son significativas en todas las competencias; es decir, el alumnado en situación de idoneidad obtiene resultados significativamente más altos que quienes han nacido con anterioridad y están en el mismo nivel.

<sup>4</sup> En la Evaluación de diagnóstico de 2013, el porcentaje de alumnado de 4º de E. Primaria en situación de no idoneidad era del 9,1%.

## B) 3º de Educación Secundaria Obligatoria

Prácticamente el 92% del alumnado de 3º de ESO que ha participado en esta evaluación está escolarizado en el curso que le corresponde por edad, sólo un 8,1%<sup>5</sup> ha nacido con anterioridad y, tiene uno o más años de retraso respecto a la edad idónea. Este retraso, como en el caso del alumnado de E. Primaria, se debe generalmente a que ha repetido un curso académico o se ha escolarizado más tarde. Como ocurre en todas las evaluaciones, este alumnado obtiene en todas las competencias resultados significativamente más bajos que quienes están en situación de idoneidad.

Las puntuaciones medias obtenidas por estos grupos en las competencias evaluadas se muestran en el gráfico siguiente.



Como ocurría también en el caso de 6º de E. Primaria, las mayores distancias de puntuación se dan en *Comunicación lingüística en inglés*, con 93 puntos; en la *Competencia matemática* también la diferencia es grande, 60 puntos. En *Comprensión lectora en euskara*, hay una diferencia de 48 puntos de distancia. La diferencia se reduce de manera importante en *Comprensión lectora en castellano*, con 24 puntos.

Las diferencias de resultados son significativas en todas las competencias; es decir, el alumnado en situación de idoneidad obtiene resultados significativamente más altos que quienes han nacido con anterioridad.

Esta conclusión es coincidente, tanto en Primaria como en Secundaria, con la Evaluación diagnóstica y otras evaluaciones como PISA y TIMSS.

<sup>5</sup> En la Evaluación de diagnóstico de 2013, el porcentaje de alumnado de 2º de ESO en situación de idoneidad era del 19%, un porcentaje muy superior al recogido entre el alumnado de 3º de ESO de la evaluación MET.

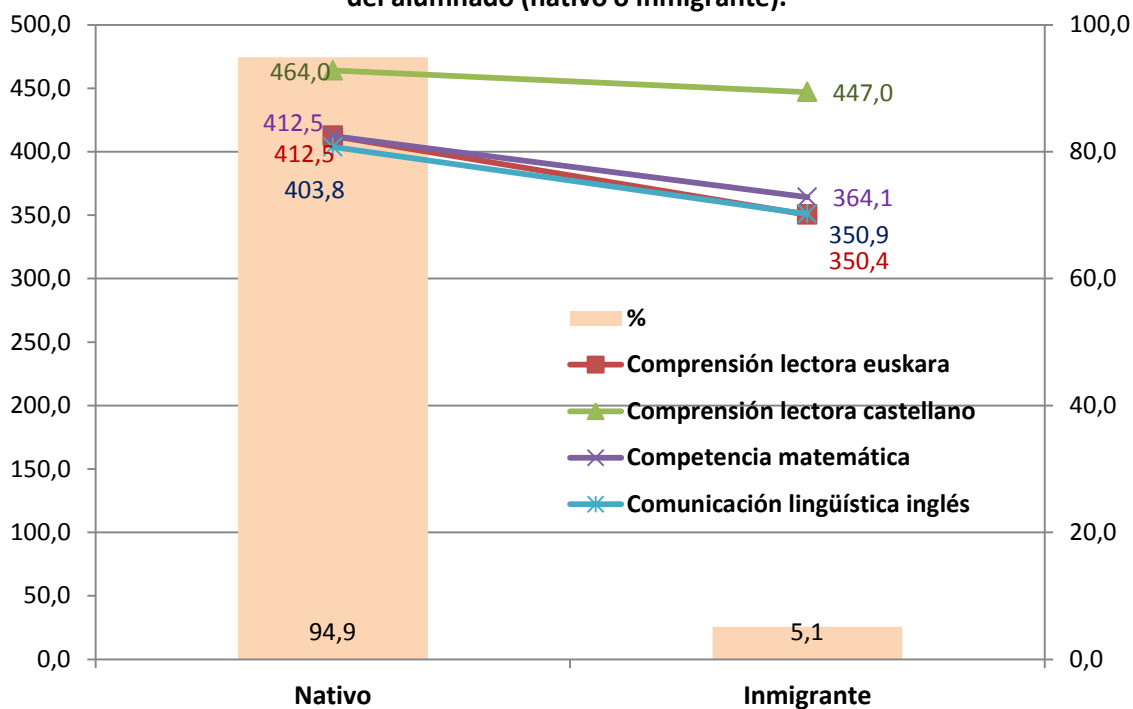
## II.2.3. RESULTADOS SEGÚN EL ORIGEN FAMILIAR DEL ALUMNADO

### A) 6º de Educación Primaria

De los 4.041 alumnos y alumnas que tomaron parte en la tercera medición en las dos convocatorias de la experiencia MET, 207 alumnos y alumnas eran inmigrantes, lo que suponía el 5,1% de toda la población evaluada. Este porcentaje es muy coherente si se compara con toda la población escolar inmigrante en alguno de los cursos evaluados en E. Primaria, en la última Evaluación de diagnóstico aplicada en 2013 al alumnado de 4º de E. Primaria, donde el porcentaje de población escolar inmigrante llegaba hasta el 5,5%.

En el gráfico siguiente se recoge la puntuación alcanzada por el alumnado nativo y el alumnado inmigrante en cuatro de las competencias evaluadas, así como el porcentaje que representaba cada uno de estos dos grupos.

**Gráfico II.2.3.a. MET. 6º EP. Resultados por competencias según origen del alumnado (nativo o inmigrante).**



Como suele ser habitual, el alumnado nativo obtiene puntuaciones significativamente más altas en todas las competencias, aunque las distancias en los resultados varían mucho de unas competencias a otras. En tres de las competencias (euskara, matemáticas e inglés) la distancia llega o supera los 50 puntos, llegando hasta los 62 puntos en *Comprensión lectora en euskara*. Sólo en *Comprensión lectora en castellano* se reducen de manera importante las diferencias, 17 puntos, aunque sigue siendo significativa.

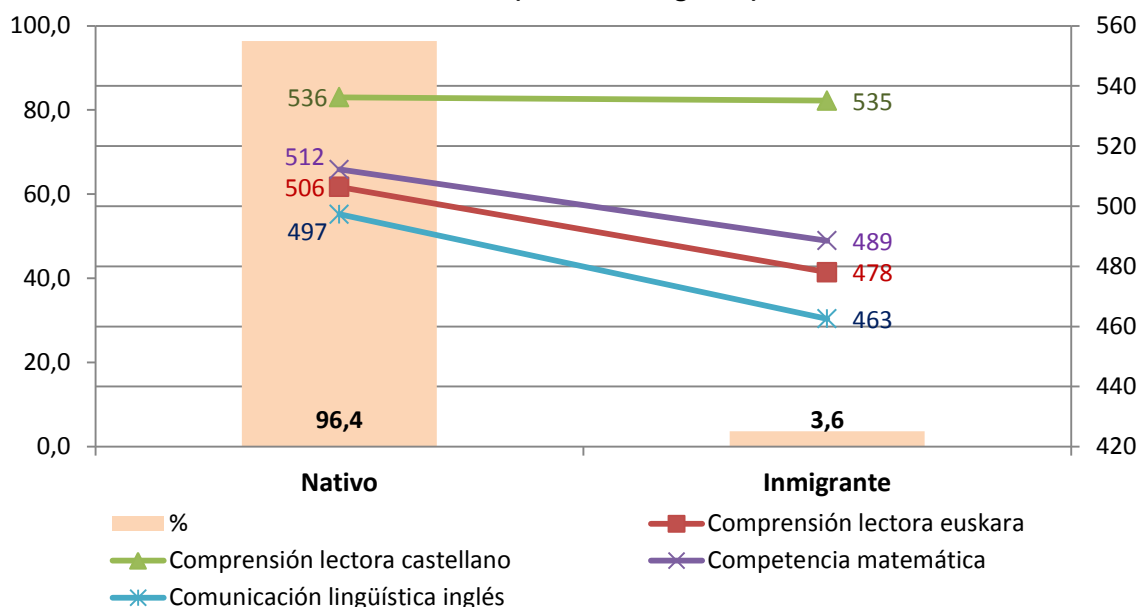
### B) 3º de Educación Secundaria Obligatoria

En 3º de ESO, el porcentaje de alumnado inmigrante en la muestra MET era el 3,6%, muy inferior al recogido entre el alumnado de 2º de ESO que tomó parte en la evaluación de diagnóstico de 2013, que llegaba hasta el 8,3%. Por lo tanto, parece que el porcentaje de

alumnado inmigrante en MET es menos representativo de la población total que lo visto en E. Primaria.

A continuación, a través del *gráfico II.2.3.b*, se muestran las puntuaciones del alumnado nativo e inmigrante en tres competencias de carácter lingüístico y en la *Competencia matemática*.

**Gráfico II.2.3.b. MET. 3º ESO. Resultados por competencias según origen del alumnado (nativo o inmigrante).**



En tres de las competencias las diferencias entre las puntuaciones del alumnado inmigrante y nativo son significativas: casi 35 puntos en *Comunicación lingüística en inglés*; más de 28 puntos en *Comprensión lectora en euskara* y 23 puntos en *Competencia matemática*. Sólo en el caso de la *Comprensión lectora en castellano* la diferencia, de un punto, no es significativa. Estas diferencias son mucho menores que las que se mostraban entre el alumnado de 2º de ESO en la Evaluación de diagnóstico de 2013 (de 46 puntos en euskara o de 21 puntos en castellano), lo que viene a confirmar nuevamente que el alumnado inmigrante MET de tercero no parece responder a las características del censo de la población inmigrante en niveles similares.

En conclusión, el análisis según el origen del alumnado –nativo o inmigrante– nos indica que la muestra MET del alumnado inmigrante tiene un comportamiento distinto en cada uno de los niveles evaluados: mientras en 6º de E. Primaria el comportamiento es coherente con los datos y porcentajes disponibles en otras evaluaciones, en 3º de ESO refleja en menor medida al alumnado inmigrante del censo.

En cualquier caso, el comportamiento de los resultados es básicamente semejante al observado en otras evaluaciones, en las que el alumnado nativo alcanza puntuaciones significativamente mejores que el alumnado inmigrante.

## II.2.4. RESULTADOS SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS DE LA FAMILIA

La influencia de los aspectos socio-económicos y culturales se ha medido exclusivamente a partir de la información aportada por las familias sobre los estudios del padre y de la madre. Al no disponer de más información, no ha sido posible crear el índice sobre el nivel socio-económico y cultural (ISEC). A pesar de todo, una de las variables que en estudios realizados hasta el momento ha demostrado tener una clara influencia en los resultados del alumnado, es el nivel de estudios de los progenitores.

Esta variable sobre el nivel de estudios se ha clasificado en cuatro grupos: ha finalizado la enseñanza obligatoria (estudios básicos); ha concluido la ESO o estudios equivalentes; ha terminado bachillerato o Formación Profesional y ha completado estudios universitarios.

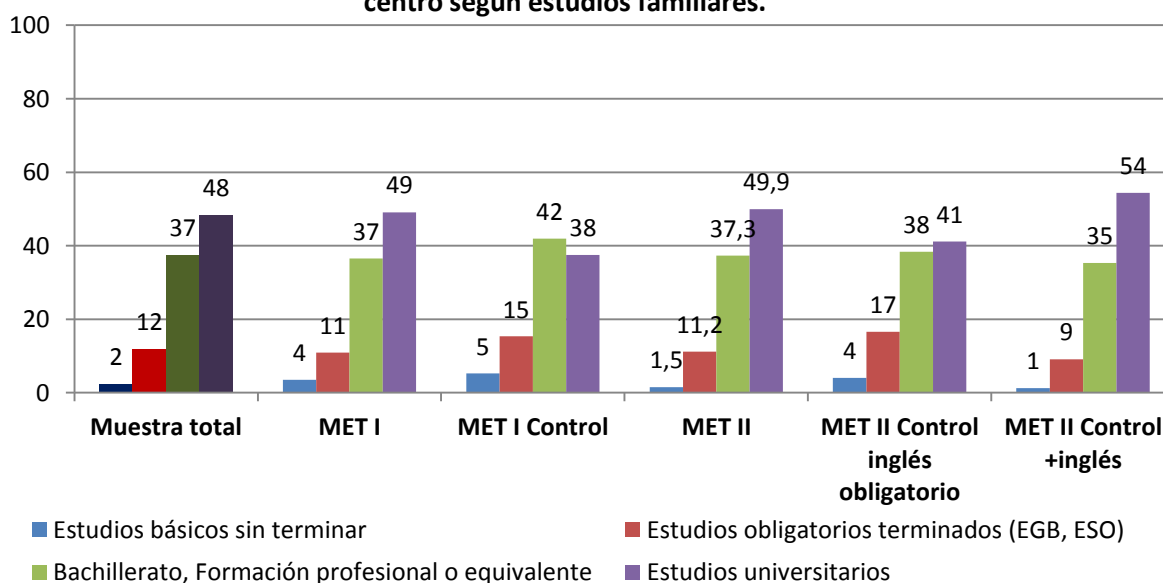
### A) 6º de Educación Primaria

En el gráfico II.2.4.a se muestran los porcentajes globales de todo el alumnado evaluado en MET en 6º de E. Primaria según los estudios de las familias. Así mismo, se presentan los datos correspondientes a cada uno de los tipos de centro analizados en la evaluación de esta experiencia.

Los datos globales indican que cerca de la mitad de la población evaluada pertenecía a familias cuyo padre y madre tenían estudios universitarios frente a solo un 2% con progenitores con estudios básicos sin terminar.

Comparados estos datos con los disponibles en las evaluaciones de diagnóstico, el porcentaje de padres y madres con estudios universitarios del alumnado MET es sustantivamente superior (más de un 15%) al del censo de 4º de E. Primaria y muy similar en estudios de Bachillerato y F. Profesional.

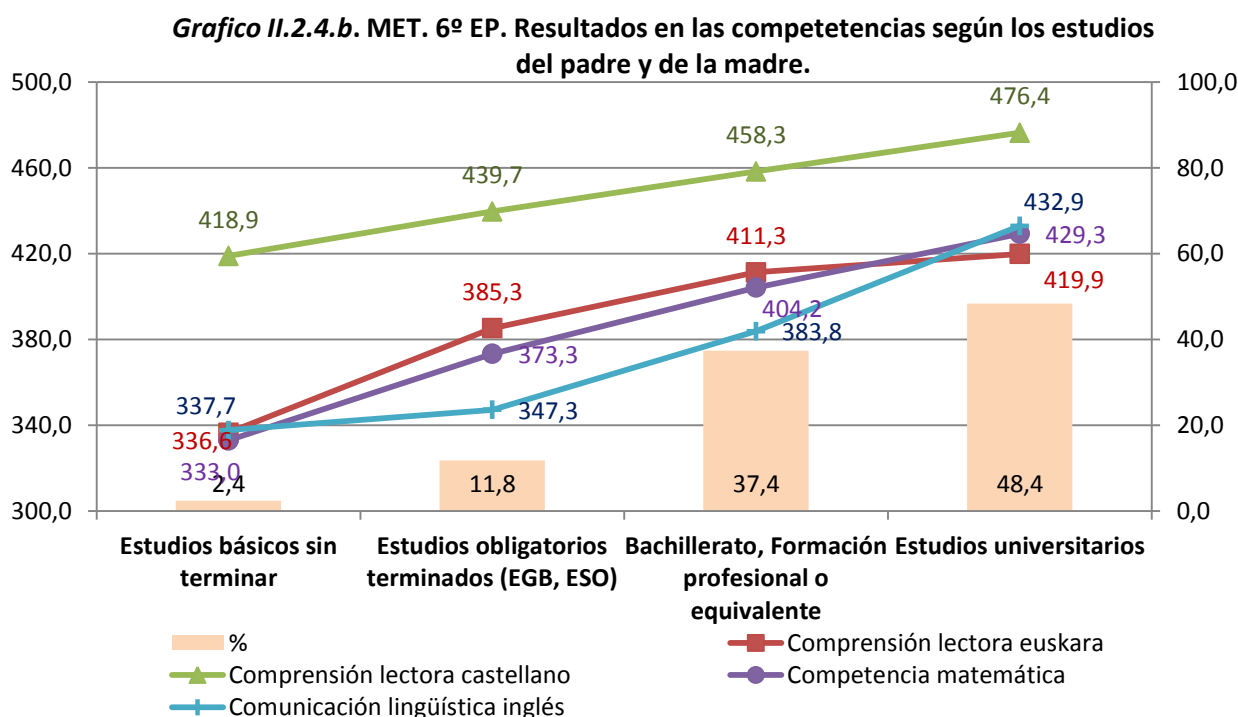
**Gráfico II.2.4.a. MET. 6º E. Primaria. Porcentaje de alumnado por tipos de centro según estudios familiares.**



Por tipos de centro se aprecia una cierta diversidad de situaciones: los grupos experimentales MET I y MET II muestran porcentajes muy similares, pero no así con sus correspondientes grupos de control que no amplían horario de inglés que tienen un menor porcentaje de

familias universitarias. Destaca por encima del resto el grupo Control +inglés de MET II con un porcentaje más alto de familias universitarias y casi una nula presencia de familias sin estudios.

En el *gráfico II.2.4.b* se recoge la relación existente entre el nivel de estudios alcanzado por la familia de los alumnos y alumnas y las puntuaciones obtenidas en cada una de las competencias evaluadas.



Se observa que existe una clara relación entre el nivel de estudios familiar y los resultados en todas las competencias evaluadas: a mayor nivel de estudios, mejores resultados. En todas las competencias, las diferencias son significativas entre cada uno de los grupos de estudios familiares, salvo en *Comunicación lingüística en inglés* donde no es significativa la diferencia de resultados entre los dos grupos inferiores de estudios familiares.

El comportamiento de los resultados en *Comprensión lectora en euskara* es distinto que en el resto de las competencias en los dos grupos de estudios superiores, ya que mientras que en el resto de las competencias la distancia entre quienes tienen familia con estudios de bachillerato/FP y estudios universitarios supera los 25 puntos y llega, por ejemplo en *Comunicación lingüística en inglés*, hasta los 50 puntos, en euskara el crecimiento de la puntuación del grupo de familias universitarias crece menos y la distancia se queda en 8,6 puntos.

## B) 3º de Secundaria Obligatoria

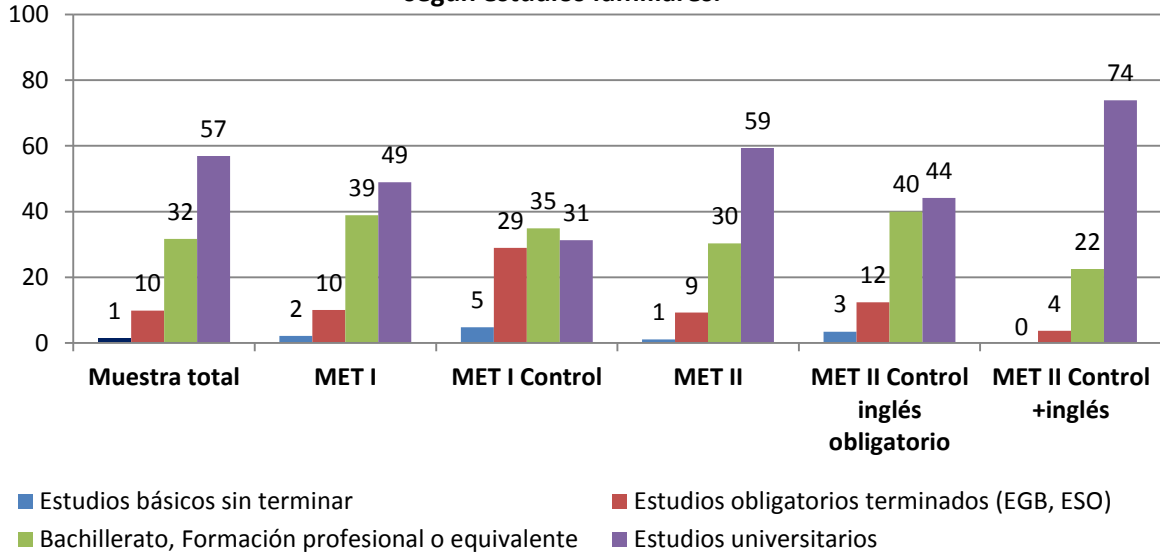
En el *gráfico II.2.4.c* se ofrecen los porcentajes globales según los estudios familiares de todo el alumnado evaluado en MET en este nivel. Así mismo, se muestran los porcentajes del alumnado escolarizado en cada uno de los tipos de centro analizados en la evaluación.

A nivel global, cerca del 60% del alumnado participante en esta evaluación pertenecía a familias cuyo padre y madre tenían estudios universitarios frente a solo un 1% con progenitores con

estudios básicos sin terminar. Son datos que indican que el alumnado de este nivel tiene un nivel sociocultural superior al del alumnado de 6º de E. Primaria de MET.

Son además datos que superan con claridad el porcentaje de familias universitarias del censo de 2º de ESO evaluado en la Evaluación de diagnóstico de 2013 que está en alrededor del 30%.

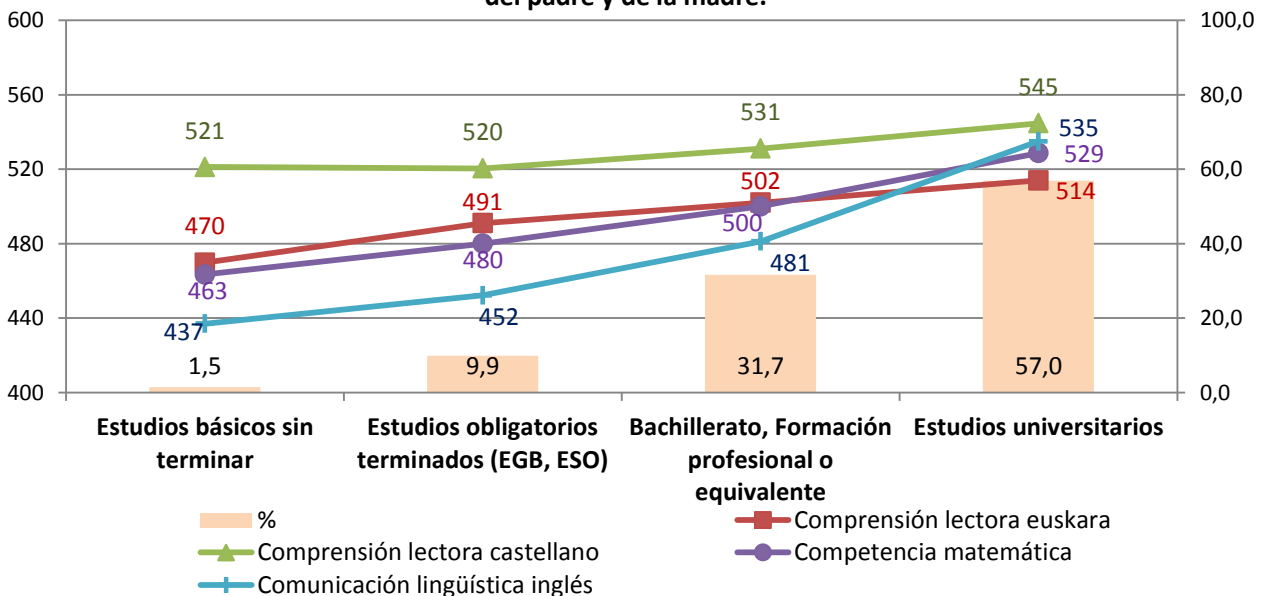
**Gráfico II.2.4.c. MET. 3º ESO. Porcentaje de alumnado por tipos de centro según estudios familiares.**



Por tipología de centros hay mayores diferencias que las observadas en E. Primaria: destaca el hecho de que el 74% de las familias del grupo control +inglés de MET II tengan estudios universitarios o que el porcentaje de familias universitarias en los grupos experimentales MET I y MET II sea superior en casi 20 puntos a los de sus correspondientes grupos de control.

El gráfico II.2.4.d muestra tanto la distribución de porcentajes de alumnado en los cuatro grupos de nivel de estudios familiares, como los resultados del alumnado en las cuatro competencias evaluadas.

**Gráfico II.2.4.d. MET. 3º ESO. Resultados en las competencias según los estudios del padre y de la madre.**



Como hemos visto anteriormente en otras variables en 3º de ESO, las distancias de resultados en *Comprensión lectora en castellano* son mucho menores que en el resto de las competencias, de hecho no hay diferencia de puntuación entre los dos grupos con menor nivel de estudios familiares. En el resto de las competencias se observa, como suele ser habitual, un crecimiento de las puntuaciones a medida que aumenta el nivel de estudios familiar, especialmente en *Comunicación lingüística en inglés*, con cerca de 100 puntos de distancia entre el nivel más bajo y más alto de estudios familiares. En cualquier caso, en ninguna de las competencias existe diferencia significativa entre los dos niveles inferiores -básicos sin terminar y obligatorios terminados-, básicamente porque son muy pocos los alumnos y alumnas (24 de 1.608) cuyas familias afirman tener estudios básicos sin terminar. Entre el resto de los grupos establecidos en esta variable las diferencias sí son significativas.

En conclusión, tanto en E. Primaria como en ESO el funcionamiento de esta variable es el habitual en otros estudios y evaluaciones; aunque, como se ha señalado, los porcentajes de familias en cada nivel de estudios, especialmente en estudios universitarios, no es el habitual que se puede encontrar cuando se trabaja con todo el censo de población de otros niveles de estas etapas.



## II.2.5. CORRELACIÓN ENTRE LAS CALIFICACIONES DE AULA Y RESULTADOS EN LA EVALUACIÓN MET

El objetivo de este análisis es conocer si existe relación entre las calificaciones que el alumnado obtiene en el aula y las puntuaciones obtenidas en la evaluación de la experiencia MET. Se ha escogido el área de Matemáticas como referencia básica para establecer la relación entre ambas puntuaciones por ser la menos “contaminada” lingüísticamente. Sin embargo, también se aporta información del resto de competencias evaluadas, señalando la tendencia general que se haya observado.

La información sobre las puntuaciones académicas de aula se recogió del cuestionario del alumnado, pero no ha sido posible contrastarla con la información real de las actas académicas. Sin embargo, aunque los datos obtenidos hayan de tomarse con precaución, al emplear datos globales es muy probable que se acerquen mucho a la realidad.

Tanto en E. Primaria como en ESO la correlación entre las puntuaciones MET en las cuatro competencias y las puntuaciones académicas en las áreas correspondientes es siempre positiva. Sin embargo, esta correlación es bastante más alta en E. Primaria (de 0,529 en matemáticas, 0,508 en inglés o 0,430 en euskara) y menor en Secundaria Obligatoria. En esta etapa, salvo en matemáticas (con una correlación de 0,497), en el resto de los casos es bastante más baja (0,199 en euskara o 0,120 en castellano).

En los gráficos siguientes, se presentan varios datos:

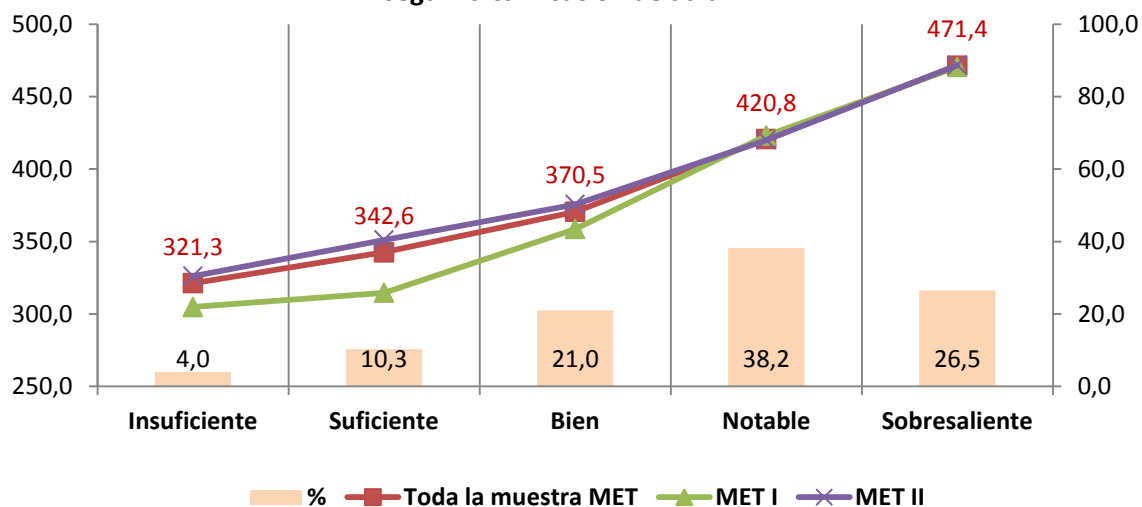
- por un lado, el porcentaje de alumnado que obtiene cada una de las cinco calificaciones académicas;
- por otro, la puntuación media en la *Competencia matemática* obtenida por el alumnado incluido en cada una de esas cinco calificaciones, diferenciando tres líneas de resultados correspondientes a la muestra total del MET y a las muestras MET I y MET II, de forma que se pueda percibir si se da un comportamiento distinto entre ambas convocatorias.

### A) 6° de Educación Primaria

Como se puede apreciar en el *gráfico II.2.5.a*, de toda la muestra MET de 6° de E. Primaria sólo el 4% dice haber suspendido el área de matemáticas, mientras que casi un 65% afirma que ha obtenido un notable o un sobresaliente. Si observamos las puntuaciones de cada uno de estos grupos de notas académicas, vemos que hay un claro ascenso de las puntuaciones en la evaluación MET a medida que subimos en la nota académica. La diferencia entre los grupos de resultados es significativa en todos los casos, lo que indica que, en términos generales, la prueba MET aplicada para medir la *Competencia matemática* es coherente con la puntuación académica del centro.

Además, se puede apreciar que el comportamiento de las dos convocatorias MET es distinto, una circunstancia que ya hemos observado en análisis anteriores de este mismo Informe. La puntuación media lograda por el alumnado MET I situado en las notas académicas más bajas es inferior al logrado por el alumnado MET II, aunque la diferencia solo es significativa en el grupo de *suficiente*.

**Grafico II.2.5.a. MET. 6º EP. Resultados en Competencia matemática según la calificación de aula.**



En el resto de las competencias evaluadas, el comportamiento en las puntuaciones es similar al observado en *Competencia matemática*, salvo entre los grupos Insuficiente y Suficiente de *Comprensión lectora en castellano* y *Comunicación lingüística en inglés*, entre los que la diferencia de puntuación no es significativa.

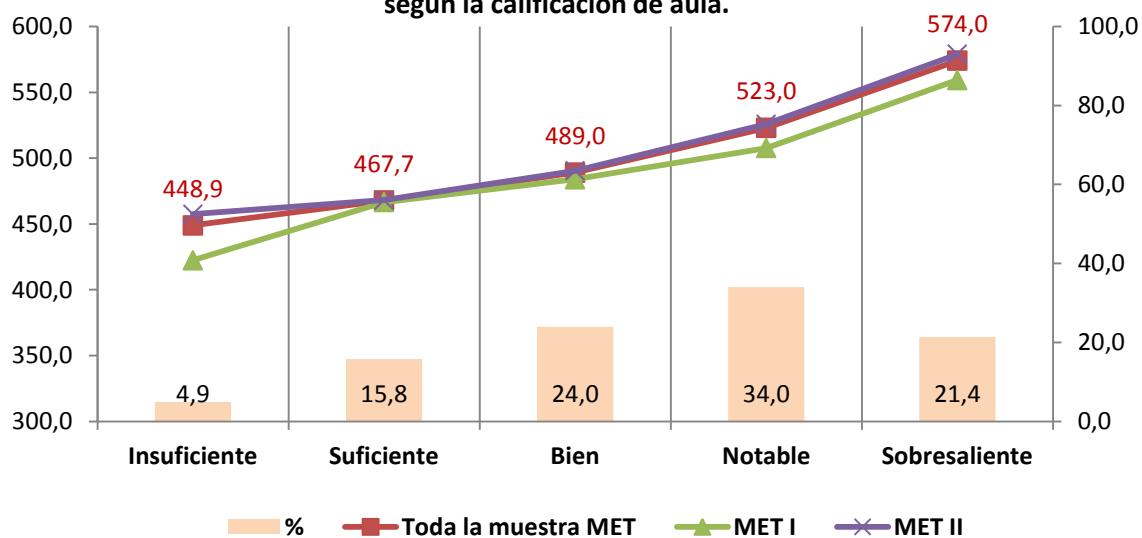
### B) 3º de Secundaria Obligatoria

En 3º de ESO, el 95% del alumnado MET había superado el área de matemáticas, con más del 55% que afirmaba tener notable o sobresaliente. La puntuación en *Competencia matemática* aumenta a media que suben las calificaciones académicas y las diferencias son significativas entre todos los grupos de notas académicas.

En la comparación de resultados entre las convocatorias MET I y MET II se observan claras diferencias a favor del grupo MET II, que logra resultados significativamente más altos en todos los grupos, salvo en los grupos de *Suficiente* y *Bien*.

En las otras competencias evaluadas, el comportamiento es el descrito para la *Competencia matemática*, aunque en las tres competencias lingüísticas las diferencias no son significativas entre los dos grupos de notas académicas más bajas –insuficiente y suficiente–.

**Grafico II.2.5.b. MET. 3º ESO. Resultados en Competencia matemática según la calificación de aula.**



En conclusión, las pruebas MET aplicadas tanto en E. Primaria como en ESO son coherentes con la calificación académica del alumnado realizada en los propios centros en las áreas vinculadas de forma más directa con cada competencia. Como hemos visto, en algunos casos y especialmente en las competencias lingüísticas, entre los dos grupos de resultados académicos más bajos las diferencias dejan de ser significativas.

## II. 3. VARIABLES LINGÜÍSTICAS

El sistema educativo vasco es un sistema en el que las variables lingüísticas tienen una influencia determinante en la explicación de algunos de los resultados del alumnado, lo hemos visto en los resultados de la Evaluación de diagnóstico o en las evaluaciones estatales e internacionales en las que tomamos parte.

El proyecto de experimentación MET tiene como objetivos centrales la mejora de las competencias lingüísticas y, específicamente, el aumento competencial de la comunicación lingüística en lengua extranjera. Por lo tanto, el análisis de las variables lingüísticas es clave en todo este Informe: determinar qué variables de carácter lingüístico influyen en los resultados y, hasta donde sea posible, conocer en qué medida lo hacen, así como observar su comportamiento en los distintos tipos de centros que venimos contemplando en este Informe.

Aunque algunas de las variables tienen una mayor vinculación con unas competencias que con otras; sin embargo, en el análisis de cada una de las variables se presenta su influencia en todas las lenguas y en la *competencia matemática*, a fin de percibir o constatar si se mantienen las tendencias o siguen comportamientos distintos en cada caso.

Como se verá, algunas de las conclusiones que se obtienen en este apartado del Informe nos aportarán aspectos a tener muy en cuenta en la hipotética ampliación de esta experiencia; en otros casos, las conclusiones servirán para constatar conclusiones ya presentadas en el anterior informe MET de 2014, con los resultados de la primera convocatoria de la experiencia; finalmente, hay algunas variables novedosas, como son las relacionadas con la actitud hacia las lenguas y la percepción sobre su dificultad, que nos situarán en un contexto relacionado con las atribuciones lingüísticas del alumnado.

Las variables analizadas en este apartado son las siguientes:

- Resultados según la lengua familiar del alumnado: euskara o no euskara.
- Resultados según la realización de actividades extraescolares en inglés.
- Resultados según el uso global del euskara por parte del alumnado en el centro, tanto dentro como fuera del aula.
- Resultados según el porcentaje de horas de impartición en cada lengua.
- Resultados según la valoración y percepción de dificultad de las lenguas.

### II.3.1. RESULTADOS SEGÚN LA LENGUA FAMILIAR DEL ALUMNADO

En este apartado se analiza para cada una de las etapas la influencia en los resultados de la lengua familiar del alumnado. Se distinguen dos grupos: por un lado, el alumnado cuya lengua familiar es el euskara y, por otro, el alumnado cuya lengua familiar es otra distinta, mayoritariamente el castellano, aunque en algunos casos poco numerosos puede ser otra diferente. Es una información que se ha recogido a partir de la información aportada por el centro, tras la utilización de un cuestionario para recoger esta información y la aplicación de unos criterios comunes para identificar la lengua familiar.

Conocemos por evaluaciones anteriores de nuestro sistema, que la lengua familiar del alumno o alumna tiene una clara influencia en los resultados de las competencias lingüísticas, especialmente en el caso del euskara, que además están afectados por el modelo lingüístico en el que está escolarizado. Es por ello por lo que una parte importante del análisis se centra en este aspecto, intentando percibir dónde se producen las mayores diferencias de resultados en cada una de las tres lenguas evaluadas.

Así mismo, como indican muchas evaluaciones e investigaciones realizadas hasta el momento y constatadas en trabajos llevados a cabo por el ISEI-IVEI, el alumnado en proceso de aprendizaje de una segunda lengua no tiene el mismo nivel en ésta que un hablante nativo, lo que repercute en su rendimiento en pruebas realizadas en esa segunda lengua. Teniendo en cuenta este aspecto, desde el inicio del proceso de evaluación de esta experiencia se tomó la decisión de que en las competencias no lingüísticas (*Competencia matemática* y *Competencia científica*) el alumnado respondiera a las pruebas en su lengua familiar, de forma que cuando no coincidieran la lengua familiar y la lengua de aprendizaje, su menor competencia lingüística en la segunda lengua no afectara a los resultados en esas competencias.

#### A) 6º de Educación Primaria

De toda la muestra medida en 6º de E. Primaria, incluyendo tanto los grupos experimentales como de control, el 18,2% del alumnado era vascófono familiar, mientras que el resto, 81,8%, no tenía como lengua familiar el euskara.

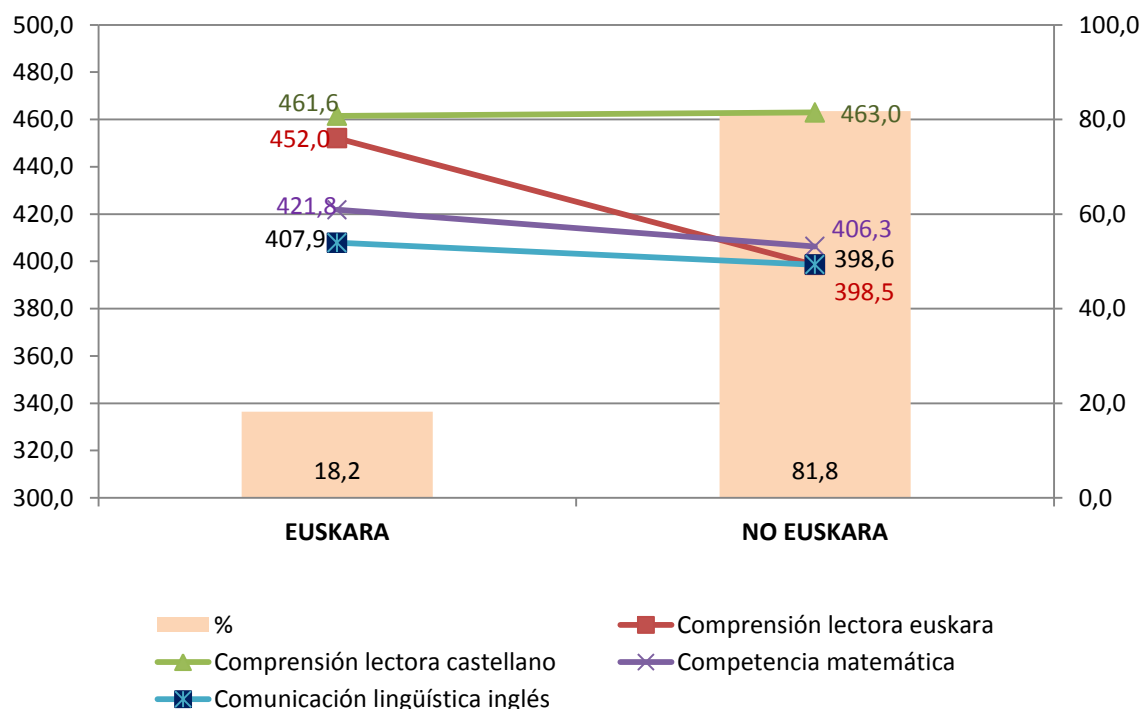
Como se puede apreciar en el gráfico siguiente, que recoge los resultados globales de todo el alumnado que ha tomado parte en este proceso de evaluación, no hay un comportamiento uniforme en todas las competencias según la lengua familiar. En algunas, como es el caso de *Comprensión lectora en castellano*, esta variable no parece tener ninguna influencia, ya que la diferencia mínima de 1,4 puntos no es significativa. En otros casos, como en *Comunicación lingüística en inglés*, la influencia parece ser pequeña, sólo de 9 puntos, pero esta diferencia es significativa a favor del grupo vascófono.

Como suele ser habitual, en *Comprensión lectora en euskara* es donde la diferencia es mayor, 53,5 puntos, una diferencia semejante a la observada en la última evaluación de diagnóstico, celebrada en 2013, donde la diferencia era de 27 puntos, pero en una escala con media 250 (a diferencia de la escala MET cuya media es 500).

En el caso de la *Competencia matemática*, aunque el alumnado ha respondido a las pruebas en su lengua familiar, sin embargo, la diferencia de 15 puntos también es significativa. Un aspecto que quizás hay que tener en cuenta es que, en el alumnado de lengua familiar no euskara, se

incluye al alumnado inmigrante, cuya diferencia con el alumnado nativo supera los 48 puntos, tal y como se ha visto en el punto II.2.3.a.

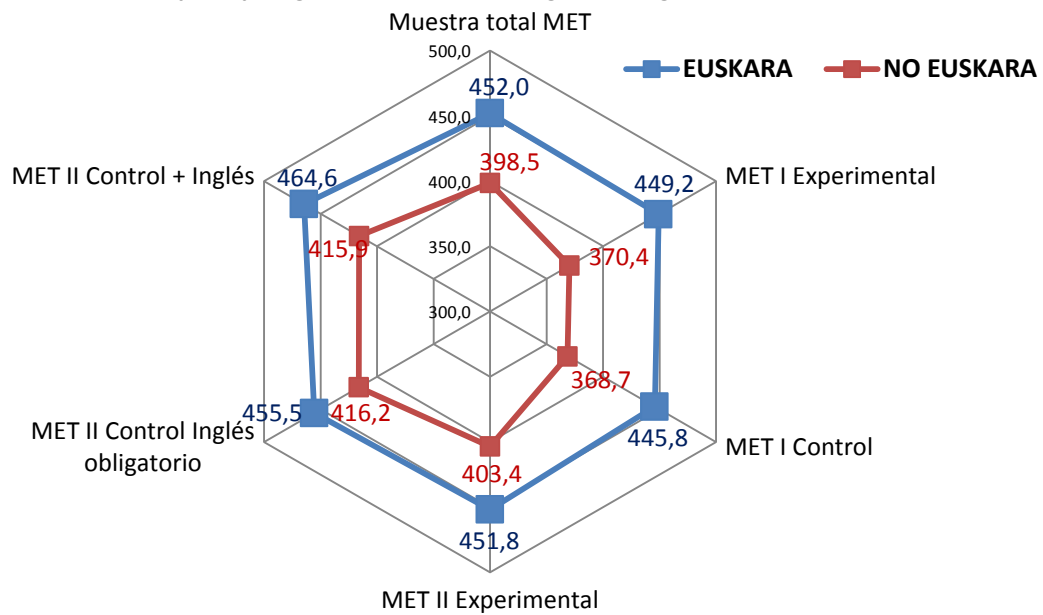
**Grafico II.3.1.a. MET. 6º EP. Resultados en las competencias según la lengua familiar.**



A continuación, mediante gráficos radiales, que muestran valores relativos al punto central, podemos observar el comportamiento de los cinco tipos de grupos de centros de los que disponemos de resultados en esta evaluación MET (los dos grupos de MET I y los tres grupos de MET II). Estos gráficos nos permitirán percibir el comportamiento de cada grupo, observado anteriormente a nivel global en las competencias, e identificar si algunos de los grupos muestran una conducta específica o una tendencia diferente.

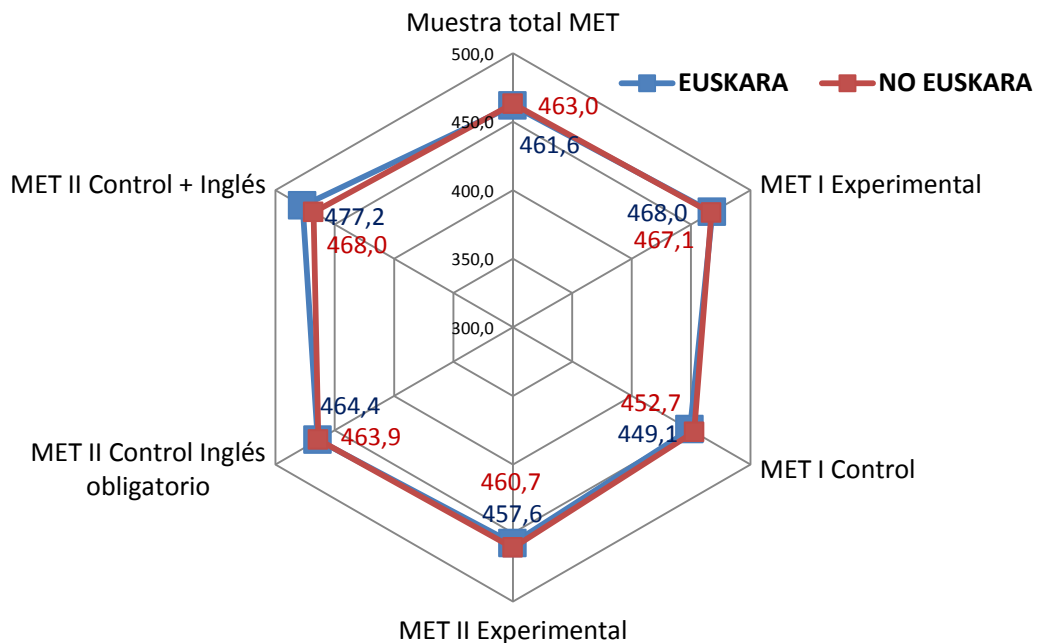
En el *gráfico II.3.1.b.* se muestran los resultados tanto globales como de los cinco tipos de centros analizados en *Comprensión lectora en euskara* según la lengua familiar. La diferencia significativa observada a nivel global, se mantiene en todos los casos a favor del grupo vascófono familiar, con diferencias más acusadas en los grupos MET I, tanto experimental como control. Es evidente, por lo tanto, que como hemos visto en otras evaluaciones, la lengua familiar parece ser una variable con una clara influencia en los resultados en esta competencia.

**Gráfico II.3.1.b. MET. 6º EP. Resultados en *Comprensión lectora en euskara* por tipología de centros MET según la lengua familiar.**



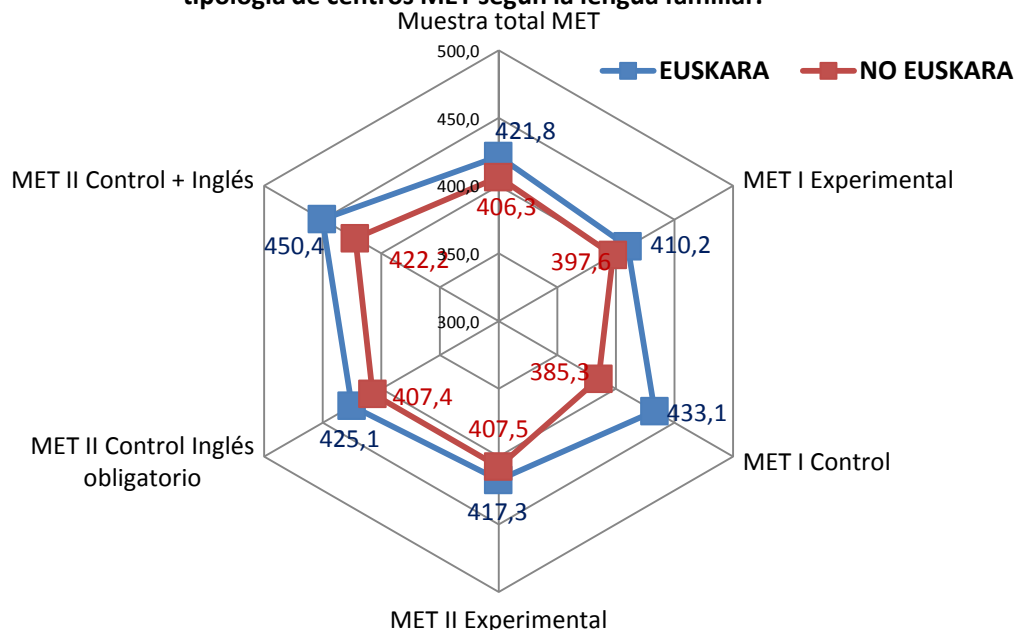
El gráfico correspondiente a *Comprensión lectora en castellano* es muy distinto al anterior, ya que prácticamente las líneas que reflejan los resultados de ambos grupos lingüísticos familiares se superponen y las escasas diferencias no son significativas en ningún caso.

**Gráfico II.3.1.c. MET. 6º EP. Resultados en *Comprensión lectora en castellano* por tipología de centros MET según la lengua familiar.**



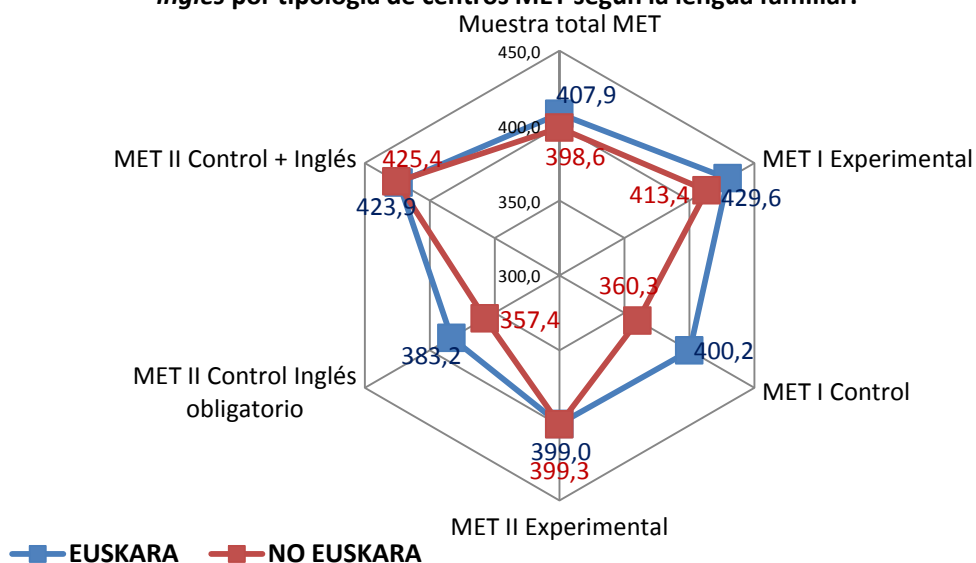
En *Competencia matemática*, donde hemos visto que a nivel global la diferencia era significativa, también lo es en todos los tipos de centros, salvo en el grupo MET I experimental. En todos los casos a favor del grupo vascofono familiar.

**Gráfico II.3.1.d. MET. 6º EP. Resultados en *Competencia matemática* por tipología de centros MET según la lengua familiar.**



Finalmente, en *Comunicación lingüística en inglés*, donde a nivel global la diferencia, aunque pequeña, era significativa, se observa una mayor diversidad de situaciones que en el resto de las competencias: en los tres grupos con mayor presencia del inglés (Experimental de MET I y MET II y Control +inglés de MET II) las diferencias no son significativas, mientras que en los dos grupos de control que imparten inglés en el número de horas mínimo establecido por la legislación la distancia entre las puntuaciones de los dos grupos lingüísticos familiares sí son significativas.

**Gráfico II.3.1.e. MET. 6º EP. Resultados en *Comunicación lingüística en inglés* por tipología de centros MET según la lengua familiar.**





En conclusión, esta variable es muy influyente en euskara y algo menor en matemáticas; tiene un nulo influjo en castellano y en inglés su influencia desaparece cuando se incrementa el número de horas de inglés en el currículo, lo que estaría indicando que hay otras variables que explican mejor la influencia de la lengua familiar en los resultados.

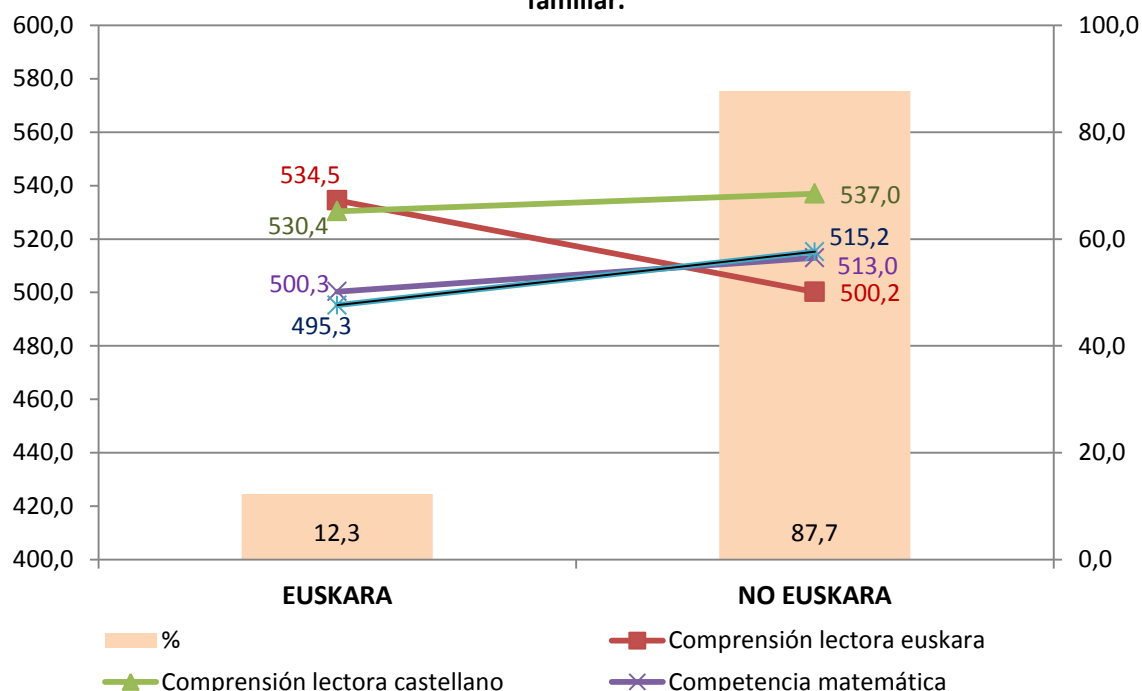
### B) 3° de Secundaria Obligatoria

En 3° de ESO, el alumnado vascófono familiar suponía el 12,3% de toda la población evaluada, un porcentaje un tercio menor que en E. Primaria. El alumnado no vascófono familiar llegaba casi al 88%. En el gráfico siguiente se presentan los resultados en cuatro competencias de estos dos grupos lingüísticos. Como veremos, el comportamiento de las competencias es bastante distinto del observado en E. Primaria.

*Comprensión lectora en euskara*, como ocurría en E. Primaria y sucede en todas las evaluaciones del sistema educativo vasco, es la competencia en la que se da una mayor diferencia, más de 34 puntos entre ambos grupos, una distancia algo menor a la descrita en E. Primaria. Esta es la única competencia en la que el alumnado vascófono familiar supera al no vascófono familiar.

En *Comprensión lectora en castellano*, la diferencia de 6,6 puntos es significativa a favor del grupo no vascófono familiar. Lo mismo ocurre en *Competencia matemática*, donde los 13 puntos de distancia también hacen que la diferencia sea significativa. Finalmente, en *Comunicación lingüística en inglés*, con 20 puntos de distancia, también es significativa esta diferencia de resultados a favor del grupo no euskara.

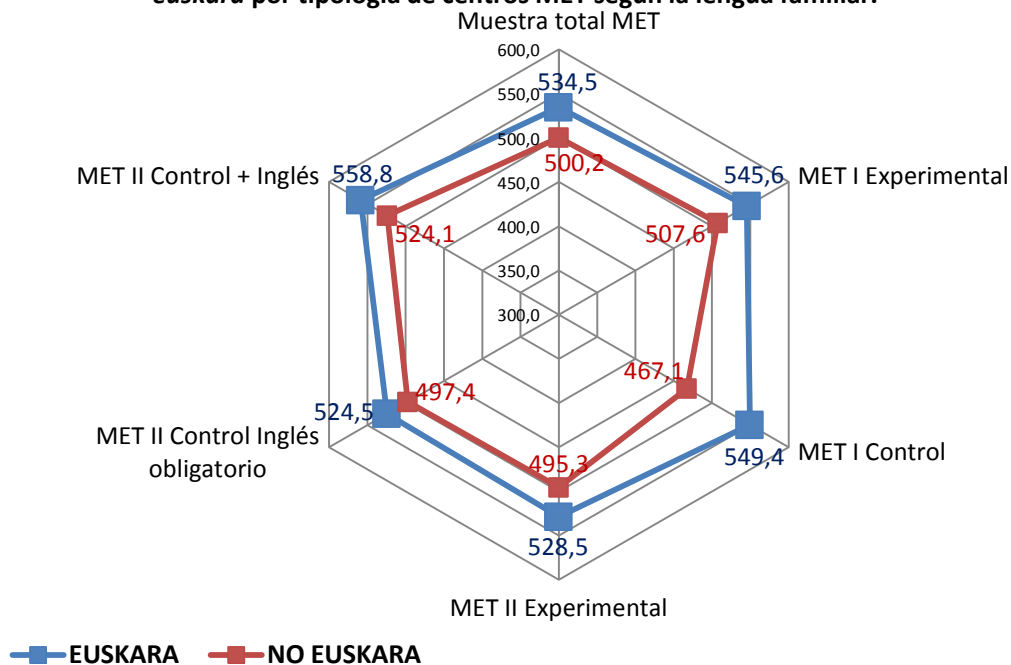
**Grafico II.3.1.f. MET. 3º ESO Resultados en las competencias según la lengua familiar.**



Estos resultados globales se observan también en los gráficos radiales correspondientes a cada competencia evaluada en los que se muestran las puntuaciones de cada uno de los tipos de centros considerados en esta evaluación.

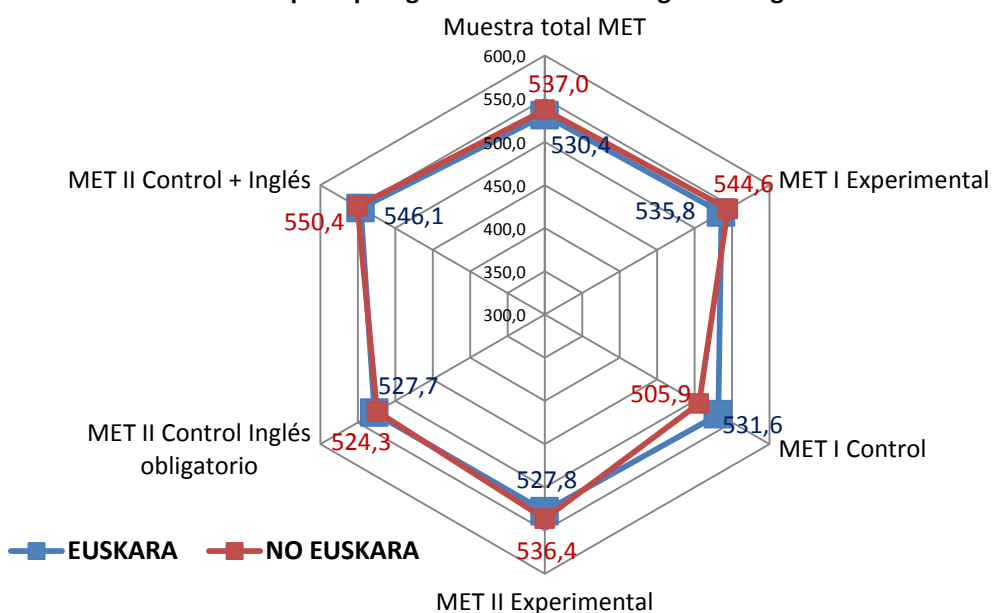
El gráfico II.3.1.g, que recoge los resultados en *Comprensión lectora en euskara*, muestra que en todos los grupos el alumnado vascófono familiar supera de manera significativa al alumnado cuya lengua familiar no es el euskara.

**Gráfico II.3.1.g. MET. 3º ESO. Resultados en *Comprensión lectora en euskara* por tipología de centros MET según la lengua familiar.**



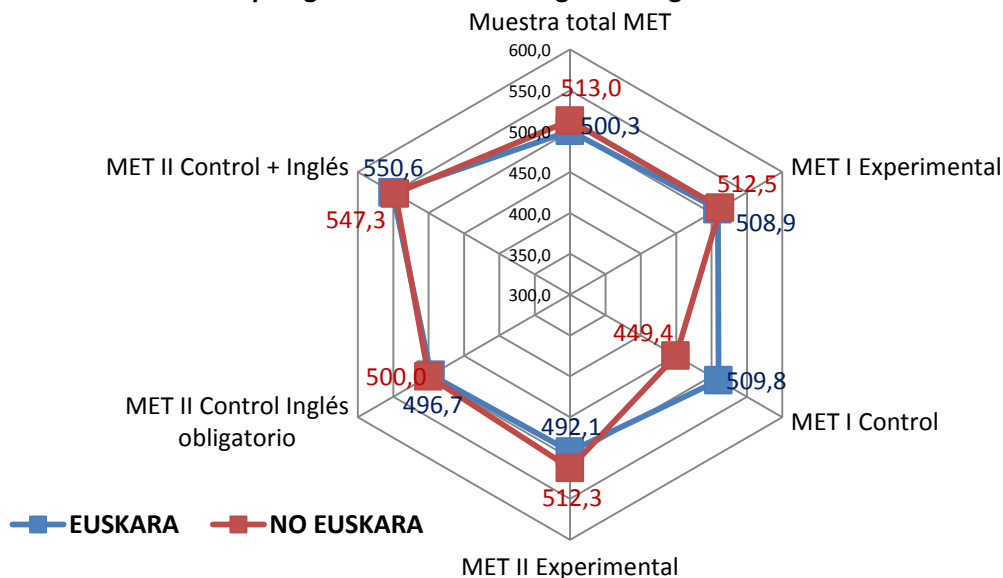
En *Comprensión lectora en castellano*, la situación es más diversa: de los cinco tipos de centros sólo en dos (control de MET I y Experimental de MET II) hay diferencia significativa entre los dos grupos según lengua familiar, mientras que en los otros tres la diferencia de puntuación no es significativa. En esta competencia no es clara la razón de la significatividad de las diferencias en los dos grupos señalados.

**Gráfico II.3.1.h. MET. 3º ESO. Resultados en *Comprensión lectora en castellano* por tipología de centros MET según la lengua familiar.**



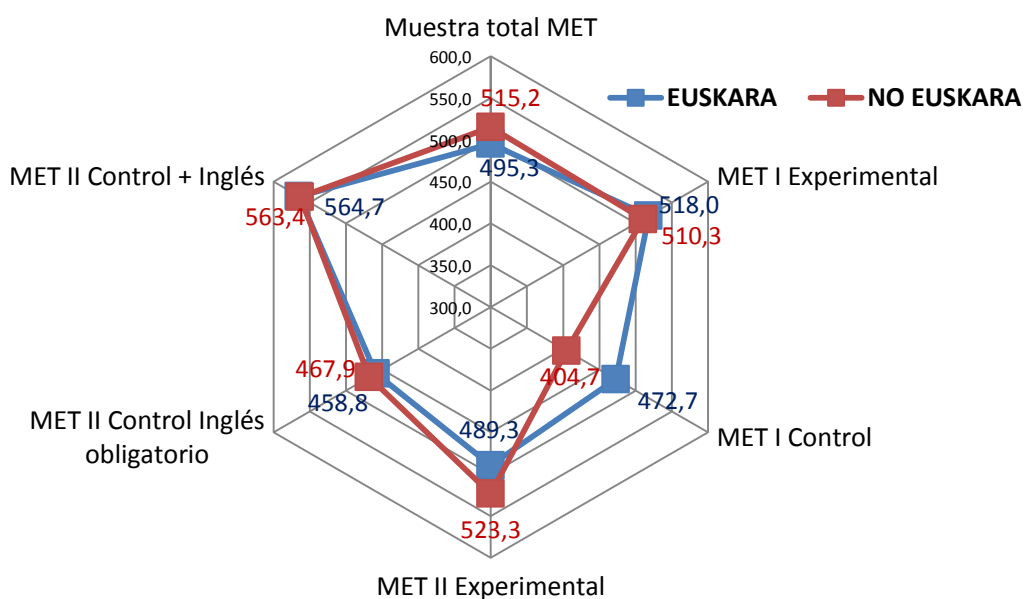
En *Competencia matemática* donde la diferencia, en términos globales, es significativa, se da una disparidad de situaciones entre los distintos tipos de centros, pero sólo hay diferencia significativa en el grupo experimental de MET II y en el grupo de control de MET I.

**Grafico II.3.1.i. MET. 3º ESO. Resultados en *Competencia matemática* por tipología de centros MET según la lengua familiar.**



Finalmente, en *Comunicación lingüística en inglés*, donde también la diferencia en términos globales es significativa, se da una situación menos coherente que la observada en E. Primaria y que relacionábamos con la mejora competencial en inglés. En esta etapa la lengua familiar no parece influir en los grupos MET I experimental y en los dos grupos de control de MET II (en estos dos casos, el número de alumnos y alumnas vascófonos familiares es muy pequeño – 57 y 79-, y, por lo tanto, el error estadístico es muy alto).

**Grafico II.3.1.j. MET. 3º ESO. Resultados en *Comunicación lingüística en inglés* por tipología de centros MET según la lengua familiar.**



En conclusión, en esta etapa la variable familiar tiene influencia clara en *Comprensión lectora en euskara*, sea cual sea el tipo de grupo MET. Sin embargo, en el resto de las competencias, sólo en los grupos Control de MET I y Experimental de MET II se dan diferencias significativas de resultados entre vascófonos familiares y quienes no tienen el euskara como lengua familiar. En el resto de los tipos de centros no se dan diferencias significativas en ninguna de las competencias evaluadas.

### II.3.2. RESULTADOS SEGÚN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES EN INGLÉS

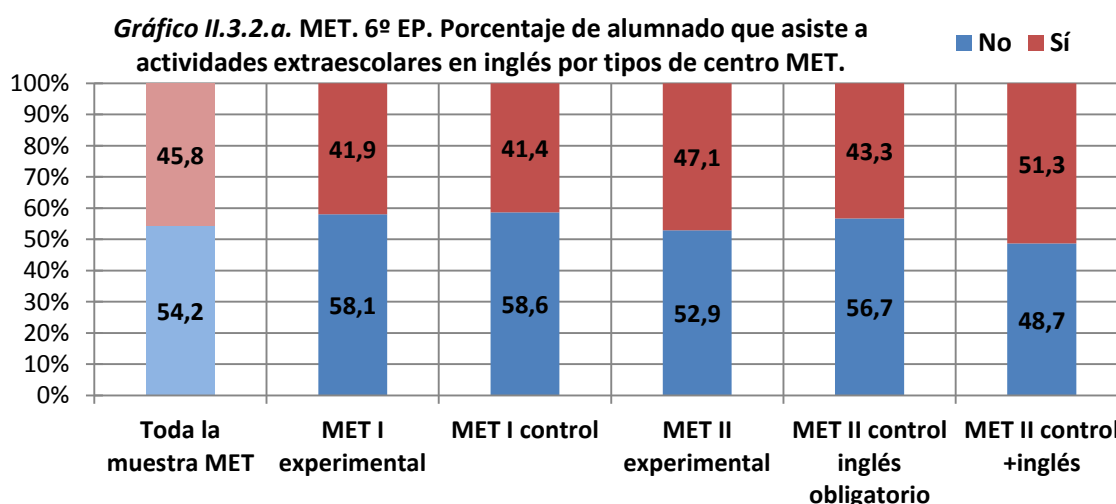
Habitualmente la asistencia a actividades extraescolares correlaciona negativamente con los resultados en las competencias; es decir, parece que a estas actividades asiste preferentemente el alumnado que necesita refuerzo para alcanzar los niveles exigidos. Sin embargo, cuando la asistencia a actividades extraescolares tiene que ver con el aprendizaje del inglés, la incidencia en las puntuaciones es positiva, lo que parece indicar que, en términos generales, el alumnado que acude a estas actividades en inglés lo hace para profundizar en el conocimiento de esta lengua y no solo para llegar a los mínimos exigidos. En general se podría decir que es alumnado con buen rendimiento, que refuerza estos aprendizajes fuera del centro.

#### A) 6° de Educación Primaria

Del alumnado de 6° de E. Primaria que realizó la prueba de la *Competencia en comunicación lingüística en inglés*, un 45,8% acude a actividades extraescolares en inglés de muy diferente tipo e intensidad. Si comparamos este porcentaje con el del alumnado de 4° de E. Primaria que contestó a la misma pregunta en la Evaluación de diagnóstico de 2011, vemos que supone 15,8% puntos porcentuales más entre el alumnado de 6° de E. Primaria. Es posible que parte de esta diferencia de porcentajes pueda deberse a la mayor edad de un alumnado y otro (4° y 6° de E. Primaria).

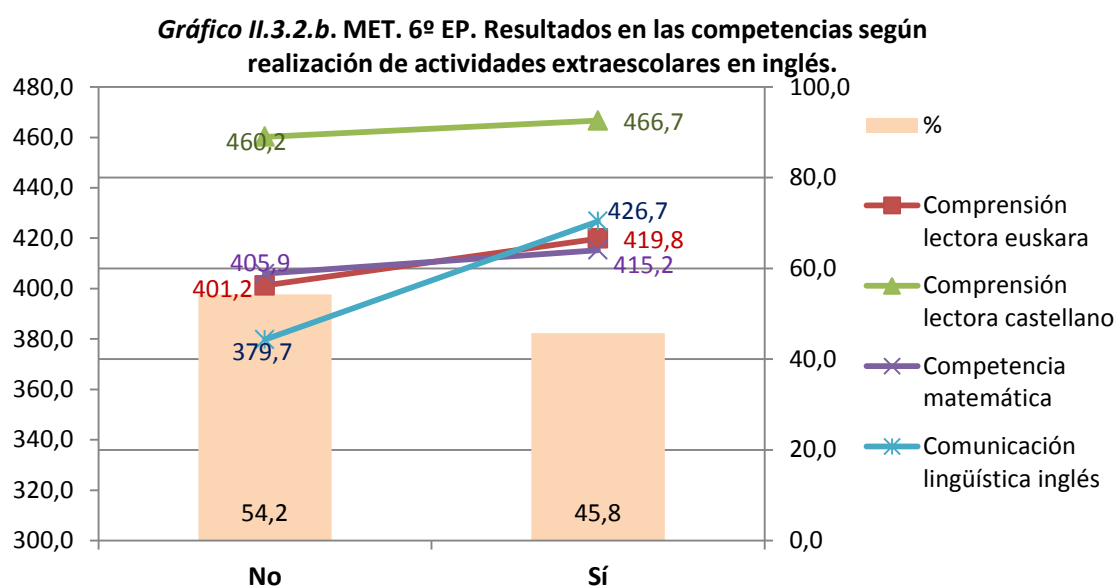
Un dato de interés es conocer si estos porcentajes globales varían sustantivamente entre los distintos tipos de centros MET, ya que sabemos por otras evaluaciones e investigaciones que la asistencia a este tipo de actividades tiene significación estadística en los resultados. En el *gráfico II.3.2.a* se presentan los porcentajes de quienes asisten y no a actividades extraescolares en inglés.

Como se puede apreciar, los dos extremos están entre el grupo control de MET I y el grupo Control +inglés de MET II, entre los que hay una diferencia de 10 puntos porcentuales. Podría pensarse, como hipótesis, que el alumnado escolarizado en grupos experimentales MET habría de presentar unos porcentajes superiores a los grupos de control, sin embargo, esto no es así. Entre los grupos experimental y control de MET I sólo hay una diferencia de un 0,5% y entre el grupo experimental MET II y el control que sólo imparte el número de horas obligatorias de inglés la diferencia es de 3,8 puntos porcentuales.



El gráfico II.3.2.b nos permite analizar los resultados globales en las distintas competencias a partir de esta variable. Se pueden constatar varias conclusiones:

- La asistencia a actividades extraescolares de inglés parece tener una clara influencia en los resultados de *Comunicación lingüística en inglés*, con una diferencia de 47 puntos, la más amplia entre todas las competencias.
- En el resto de las competencias, incluida la *Competencia matemática*, menos contaminada lingüísticamente, la diferencia de resultados entre quienes asisten y no a este tipo de actividades es significativa en todos los casos.
- Esta diferencia significativa en matemáticas nos estaría indicando que, de manera general, el alumnado que asiste a este tipo de actividades extraescolares es quien va bien globalmente en sus estudios, es más competente en sus estudios académicos, contrariamente a lo que ocurre en otros tipos de actividades extraescolares, ligadas más al refuerzo.



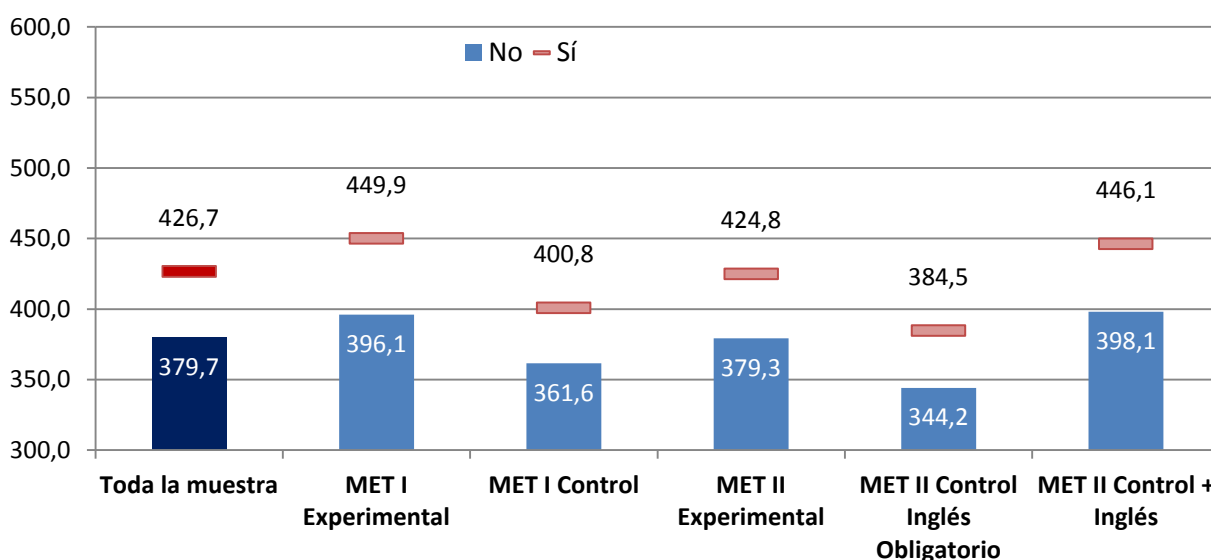
A continuación, en el gráfico II.3.2.c, se presentan los resultados en cada uno de los tipos de centros MET a partir de esta variable. Vemos que los resultados de quienes asisten a actividades extraescolares en inglés siempre son superiores y en todos los casos la diferencia es estadísticamente significativa.

Sin embargo, también observamos que la puntuación alcanzada por ese alumnado que asiste a actividades extraescolares en inglés es sustantivamente distinta según el tipo de centro MET, con diferencias que llegan, por ejemplo, hasta los 66,5 puntos entre el grupo experimental de MET I y el grupo Control inglés obligatorio de MET II. Los grupos experimentales, junto con el grupo control +inglés de MET II, obtienen las puntuaciones más altas, mientras que los grupos control de MET I y MET II que no amplían las horas de inglés logran resultados claramente inferiores y esto ocurre tanto entre quienes asisten y quienes no asisten a este tipo de actividades.

De la lectura de este gráfico se concluye un aspecto importante acerca de qué variables influyen en los resultados en inglés:

- por un lado, la ampliación en el número de horas de presencia del inglés en el currículo tiene una clara influencia en las puntuaciones, ya que todos los grupos que amplían logran diferencias de puntuación importantes con los grupos de control, que no amplían el inglés;
- y, por otro, la asistencia a actividades extraescolares de inglés, muy ligadas como hemos visto, a la mayor competencia académica general del ese alumnado, parece tener una alta influencia, ya que se observa que el alumnado de los grupos de control que no amplían el horario de inglés en el currículo, pero que asisten a actividades extraescolares en ese idioma, logran puntuaciones superiores a las del alumnado de los grupos experimentales que no van a este tipo de actividades (los 408,5 puntos del alumnado del grupo Control MET I que asiste a actividades extraescolares en inglés supera en 10 puntos el resultado del alumnado experimental MET I que no asiste y lo mismo ocurre en el caso del MET II).

**Gráfico II.3.2.c. MET. 6º EP. Resultados en *Comunicación lingüística en inglés* por tipos de centro según realización de actividades extraescolares en inglés.**

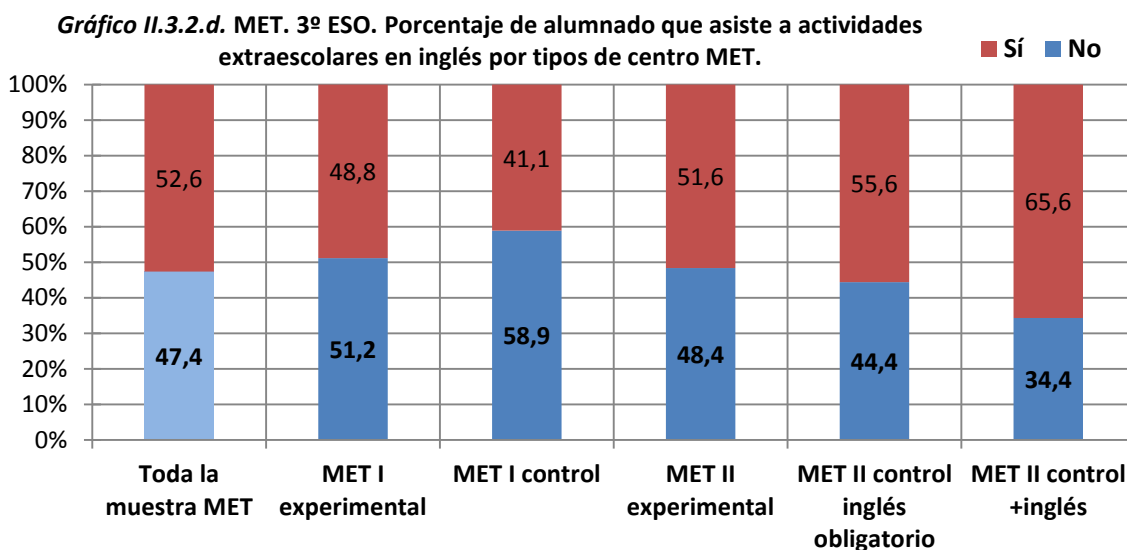


## B) 3º de Secundaria Obligatoria

De todo el alumnado de 3º de ESO que participó en la evaluación MET, el 52,6% afirma asistir a actividades extraescolares en inglés. En la Evaluación de diagnóstico de 2011, en la que se evaluó esta misma competencia y se recogió esta misma información sobre el alumnado de 2º de ESO, el 43,6% acudía a este tipo de actividades. De manera semejante a lo visto en E. Primaria, también entre el alumnado evaluado en 3º de ESO de MET hay cerca de un 10% más de alumnado que asiste a actividades extraescolares en inglés.

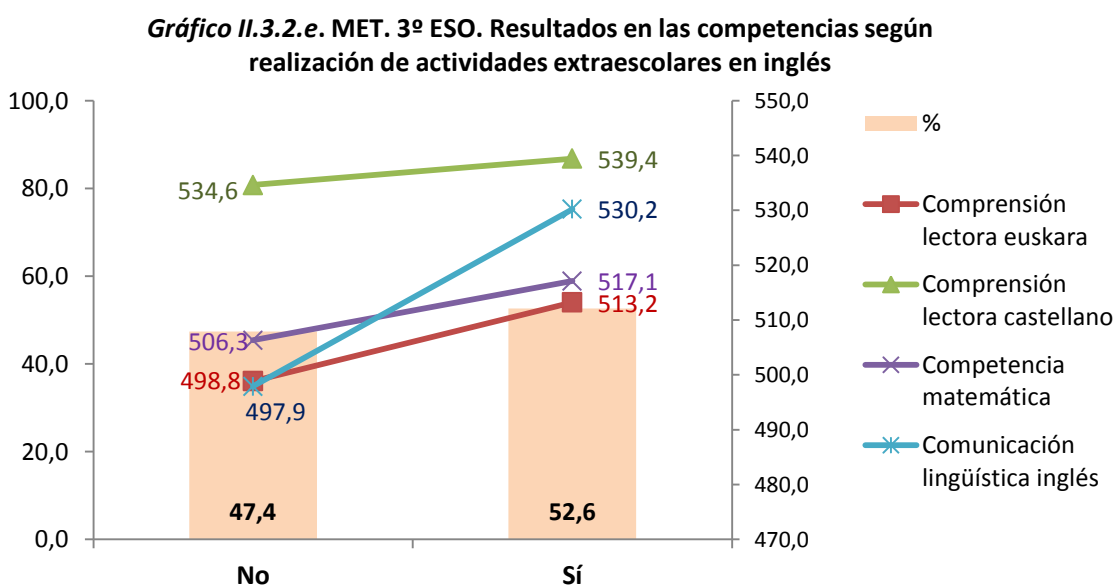
Los porcentajes según el tipo de centro MET, que se muestra en el gráfico II.3.2.d, muestran una diversidad de situaciones que no llevan a conclusiones claras. Como ocurría en E. Primaria, es el grupo de control de MET II que ha ampliado las horas de inglés el que mayor porcentaje muestra, 65,5%, mientras que es el grupo de control de MET I el que tiene un menor porcentaje de alumnado en estas actividades en inglés, a una distancia importante de 24,5 puntos porcentuales.

Sin embargo, no se observa que sean los grupos experimentales los que mayor porcentaje de alumnado tienen, ya que el grupo de control de MET II que imparte el horario obligatorio de inglés tiene un porcentaje más alto que los grupos experimentales y casi 15 puntos porcentuales más que el grupo de control de MET I.



En cualquier caso, como ocurre habitualmente, el alumnado que asiste a actividades extraescolares tiene unos resultados en inglés significativamente más altos que quienes no lo hacen. La distancia en este nivel es de 32,3 puntos, la mayor entre todas las competencias evaluadas, como se puede observar en el gráfico II.3.2.e.

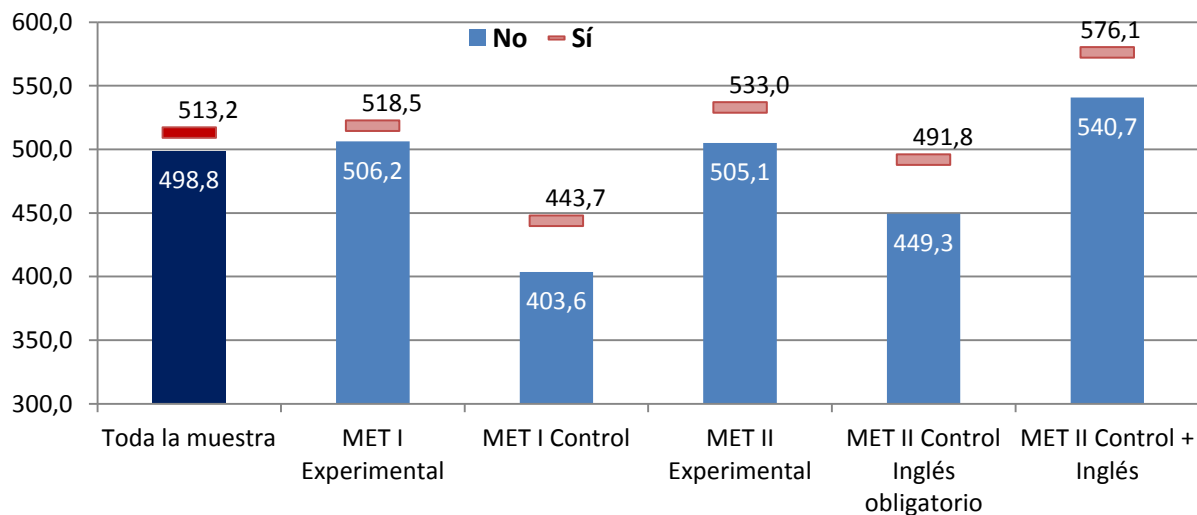
Al igual que en E. Primaria, también en esta etapa el alumnado que asiste a actividades extraescolares en inglés muestra un mayor rendimiento general en todas las competencias, ya que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa en todos los casos. Hay que recordar que estamos hablando de más de la mitad de la población escolar evaluada en MET.





Finalmente, el gráfico II.3.2.f muestra los resultados por tipos de centro MET en los dos grupos de esta variable. El gráfico, como se puede comprobar, muestra una imagen muy diferente de la observada en el gráfico II.3.2.c de E. Primaria y, por lo tanto, la conclusión es algo distinta.

**Gráfico II.3.2.f. MET. 3º ESO. Resultados en Comunicación lingüística en inglés por tipos de centro según realización de actividades extraescolares en inglés.**



En Secundaria parece que la variable con mayor impacto en los resultados es la ampliación del horario de inglés en el currículo, mientras que la asistencia a extraescolares de inglés tiene menos influencia que la observada en E. Primaria, aunque evidentemente no pierde su influencia, ligada además a la mayor competencia general de ese alumnado.

En ESO todos los grupos experimentales o de control que amplían el horario de inglés en el currículo alcanzan puntuaciones significativamente más altas que los grupos de control, tanto entre quienes asisten como entre quienes no asisten a actividades extraescolares en inglés. Pero hay un dato distinto a lo observado en E. Primaria: aunque quienes asisten a actividades extraescolares en inglés de los grupos de control mejoran de manera importante su puntuación; sin embargo, al contrario de lo que ocurría en E. Primaria, no superan el resultado del alumnado experimental que no asiste a actividades extraescolares en inglés (el alumnado del grupo control MET I que asiste a actividades extraescolares en inglés logra 443,7 puntos, mientras que el grupo experimental MET I que no asiste a ese tipo de actividades alcanza los 506,2 puntos y la diferencia es significativa; sin embargo, no hay diferencia significativa entre el alumnado experimental de MET II que no asiste a extraescolares de inglés cuya puntuación, es 505,1 puntos, y el grupo control MET II con inglés obligatorio que asiste a actividades extraescolares en inglés, con 491,8 puntos).

### II.3.3. RESULTADOS SEGÚN EL USO GLOBAL DEL EUSKARA

En esta variable se analiza el uso global del euskara que el alumnado hace en su centro a partir de la información recogida en el cuestionario de contexto. Las preguntas que se plantean para construir este índice son las siguientes:

- Señala en qué lengua sueles hablar en los siguientes casos...
  - Con los amigos/as de clase en momentos de recreo y patio
  - Con los compañeros/as de clase en el aula
- Indica generalmente en qué lengua...
  - Hablas tú a tus profesores/as en el aula
  - Hablas tú a tus profesores/as fuera del aula
  - Hablan tus profesores/as entre ellos.

En la escala se le proponían seis alternativas lingüísticas: *Siempre euskara – Más en euskara que en castellano – En las dos igual – Más en castellano que en euskara – Siempre en castellano – En otra lengua.*

Este Índice surge a partir de la colaboración entre el Servicio de Euskara del Departamento de Educación, el Kluster de Sociolingüística y el ISEI-IVEI dentro de las evaluaciones de diagnóstico. El índice va del 1 al 5, donde 1 indica que el euskara no se utiliza nada y el 5 es el máximo nivel de uso de esa lengua.

#### A) 6° de Educación Primaria

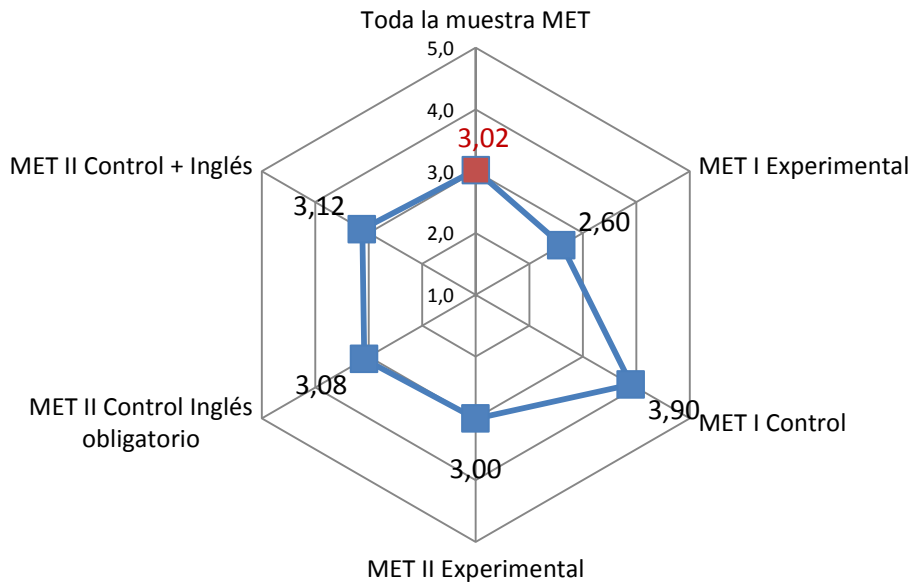
En 6° de E. Primaria la media global en este índice es el 3,02, un dato muy cercano al obtenido en la evaluación de diagnóstico de 2013 con el alumnado de 4° de E. Primaria que era de 3,08. En el *gráfico II.3.3.a*, además del dato global de toda la muestra MET, se muestra el índice correspondiente a cada uno de los tipos de centro MET.

No se aprecian grandes diferencias entre los distintos tipos de centro MET, aunque llama la atención el alto índice del control MET I<sup>6</sup> y el bajo nivel del experimental MET I. En este caso hay que recordar que, tal y como se muestra en el *gráfico II.1.1.a*, esta diferencia se refleja en los resultados en euskara ya que el grupo control obtiene 403,1 puntos y el experimental de MET I 387,4. Sin embargo, esta circunstancia no se da en el resto de los tipos de centro MET, que aunque tienen un índice de uso de euskara menor que el grupo control MET I, sus resultados son significativamente mejores.

---

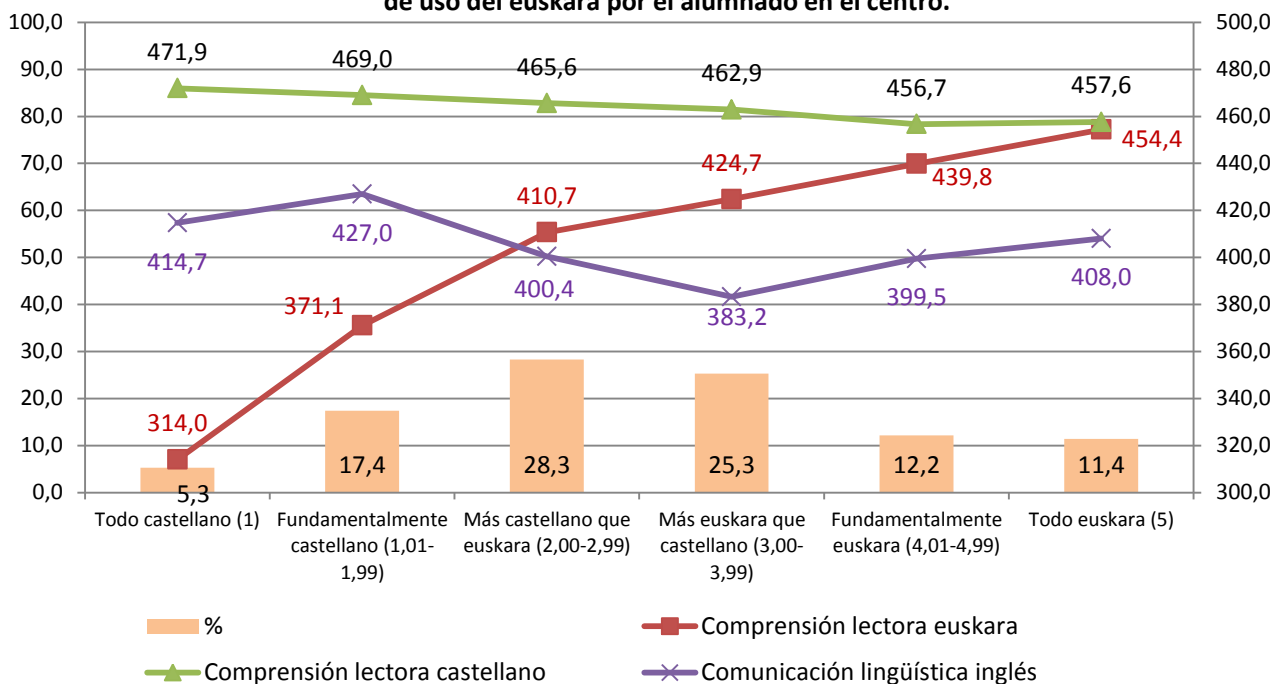
<sup>6</sup> El grupo Control de MET I está compuesto por centros de los tres modelos lingüísticos, pero el número de alumnos de cada modelo no es proporcional. De hecho, de los 259 alumnos y alumnas de este grupo, 146 estaban escolarizados en modelo D y 190 estudiaban en centros de Gipuzkoa. Algunos de los centros tenían un índice del uso del euskara muy alto, por ejemplo 4,88 o 4,81. Estos datos en parte pueden ayudar a entender el alto índice en el uso del euskara de este grupo.

**Gráfico II.3.3. a. MET. 6º EP. Índice de uso global de Euskara por tipos de centro.**



En el gráfico II.3.3.b se muestran las puntuaciones en las tres competencias lingüísticas evaluadas según el uso del euskara en el centro. Se ha organizado este índice en 6 subgrupos según el uso del euskara y se han calculado sus puntuaciones.

**Gráfico II.3.3.b. MET. 6º EP. Resultados en las competencias lingüísticas según el nivel de uso del euskara por el alumnado en el centro.**



En euskara hay diferencias significativas entre todos los grupos del índice, con una distancia de 140 puntos entre el grupo “todo castellano” y el grupo “todo euskara”. Es decir, un mayor uso del euskara en el centro parece tener una influencia muy positiva en los resultados en esa lengua.

En las otras dos lenguas evaluadas, castellano e inglés, esa influencia parece ser menor o nula. En castellano la puntuación desciende a medida que aumenta el índice de uso del euskara en el centro, pero no hay diferencias significativas entre un grupo y el siguiente o el anterior y sólo hay diferencias estadísticamente significativas entre los extremos: todo castellano y fundamentalmente o todo euskara. Por lo tanto, en castellano la influencia de esta variable es muy baja y ligada al contexto sociolingüístico y la lengua familiar.

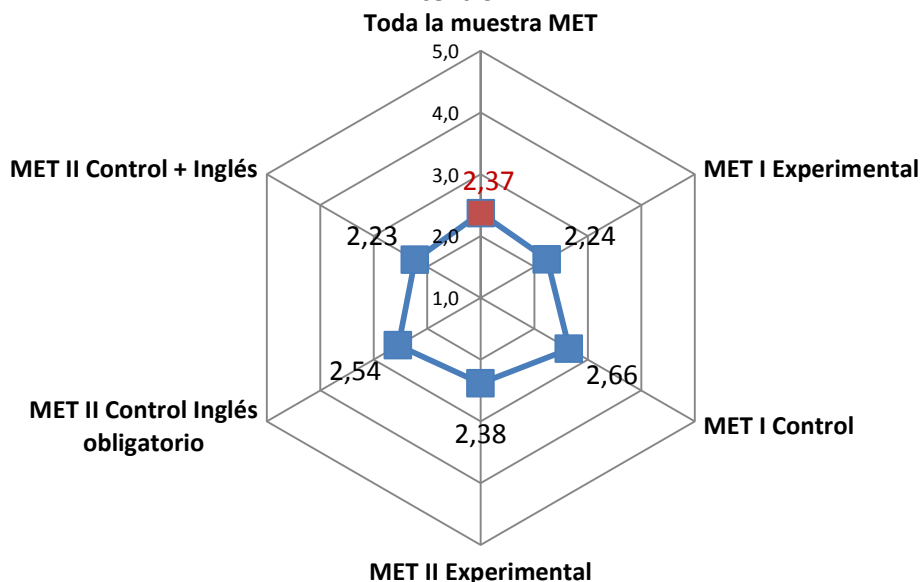
En *Comunicación lingüística en inglés* este índice parece tener poca influencia, ya que los resultados más altos se dan en grupos lingüísticamente extremos y se percibe escasa regularidad en las puntuaciones. Entre los grupos con las puntuaciones extremas - “*fundamentalmente castellano*” y “*más euskara que castellano*”- hay una diferencia de 43,8 puntos, que es estadísticamente significativa.

### B) 3º de Secundaria Obligatoria

En 3º de ESO, la muestra global MET, que incluye a todos los alumnos y alumnas que han tomado parte en la última medición de cada convocatoria, tiene un índice de uso del euskara en el centro del 2,37, una situación intermedia que nos indicaría que se habla más castellano que euskara. En la Evaluación de diagnóstico de 2013, el alumnado de 2º de ESO mostraba un índice muy semejante, el 2,27.

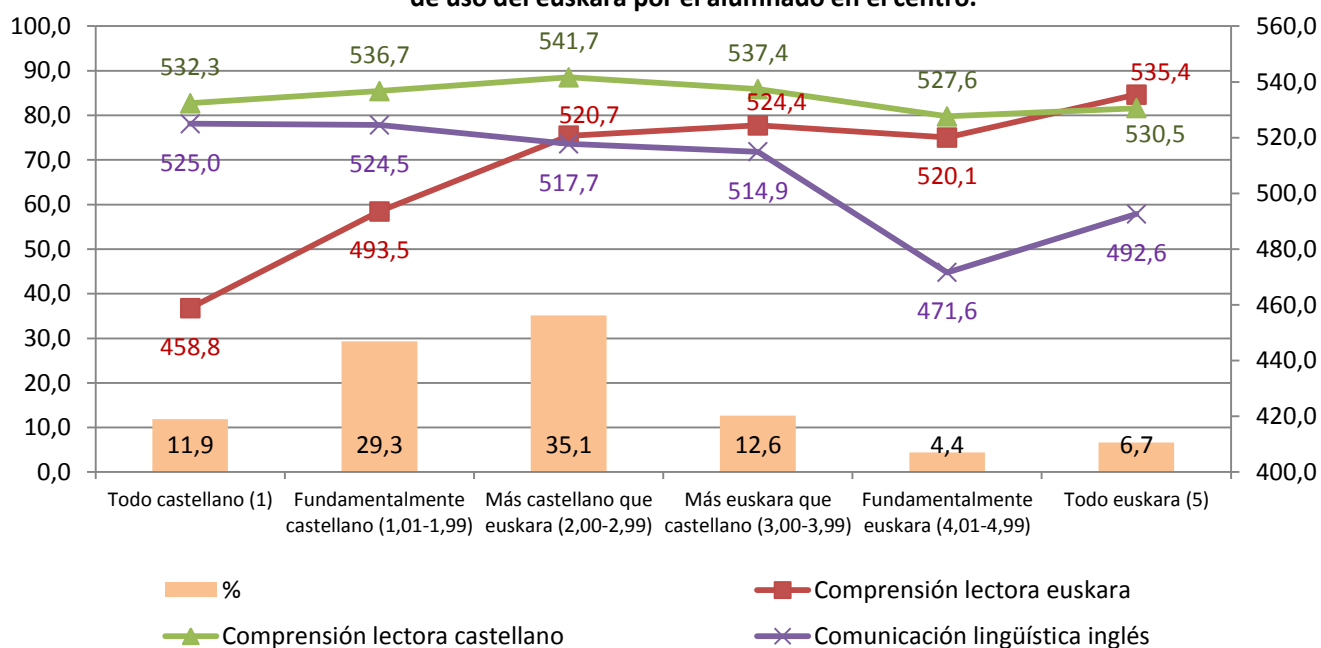
Como se puede observar en el *gráfico II.3.3.c*, todos los tipos de centro MET están en la misma franja de este índice, sin grandes diferencias numéricas.

**Gráfico II.3.3. c. MET. 3º ESO. Índice de uso global de Euskara por tipos de centro.**



En el *gráfico II.3.3.d*, se presentan los resultados en euskara, castellano e inglés según el uso del euskara en el centro por parte del alumnado de 3º de ESO. Como en E. Primaria, se han definido 6 subgrupos según el uso del euskara y se han calculado sus puntuaciones.

**Gráfico II.3.3.d. MET. 3º ESO. Resultados en las competencias lingüísticas según el nivel de uso del euskara por el alumnado en el centro.**



En *Comprensión lectora en euskara* sólo hay diferencias significativas entre los tres primeros grupos (más castellano hablantes), pero no entre el resto de los grupos, precisamente los de mayor uso del euskara. Es decir, los datos de los grupos MET, experimental y control, nos estarían indicando que a partir de un determinado uso del euskara en el centro, los resultados no mejoran significativamente y que, por lo tanto, en esta lengua no dependen exclusivamente del uso del euskara en el centro, sino de otras variables. Pero también es evidente, que sin una presencia clara del euskara y su uso por parte del alumnado, los resultados se ven muy afectados.

En *Comprensión lectora en castellano* esta variable no parece tener ninguna incidencia. El grupo con mejores resultados, que sí tiene diferencias significativas con el resto, está entre los que utilizan tanto el castellano como el euskara, pero ni siquiera hay diferencias significativas entre los grupos extremos.

Finalmente, en *Comunicación lingüística en inglés* ocurre algo parecido a lo visto en E. Primaria, no se observa una tendencia clara en los resultados. Lo único destacable es que sólo los grupos con mayor presencia del euskara obtienen resultados significativamente más bajos que todo el resto, entre los que no se dan diferencias significativas.

En conclusión, esta variable parece tener una clara influencia en euskara de E. Primaria y un impacto menos fuerte en ESO. En castellano su influencia puede caracterizarse como muy escasa en ambas etapas, mientras que en inglés muestra un comportamiento menos coherente y, por lo tanto, ligado a otras variables.

### **II.3.4. RESULTADOS SEGÚN EL PORCENTAJE DE HORAS DE IMPARTICIÓN EN CADA LENGUA**

Una de las características clave de la experimentación del MET era la obligación que tenían todos los centros participantes de organizar el currículo con un porcentaje mínimo de horas, fijado en un 20%, de presencia de las tres lenguas objeto de experimentación. Esta obligación impuesta por la propia convocatoria tenía que ver no sólo con el hecho de que se pretendiera que en el proceso de experimentación todos los centros asumieran un marco mínimo común, sino sobre todo porque conocer el umbral temporal a partir del cual se produce un incremento en las competencias lingüísticas de la persona que aprende una segunda lengua es una de las grandes cuestiones que los estudios relacionados con el aprendizaje de segundas lenguas se ha planteado desde siempre.

Además de las características puramente individuales, existen diferencias entre el alumnado que son grupales, como las que proceden del contexto escolar en el que se aprende el idioma; es decir, factores que afectan a los aprendices como pertenecientes a grupos-curso que avanzan en el proceso temporal de escolarización.

Hay dos dimensiones temporales del aprendizaje que son relevantes, además de la cuestión de la edad y los beneficios a corto o largo plazo de un inicio temprano. Estas dimensiones son: el número de horas de enseñanza escolar de la lengua extranjera y el grado de exposición extracurricular a la lengua meta.

La correlación entre el tiempo de exposición a la lengua y los resultados de su aprendizaje parece estar fuera de toda duda, y en ella se basa la progresión de los cursos escolares. Sin embargo, los cálculos de las horas necesarias para alcanzar un buen dominio de una segunda lengua arrojan cifras muy diversas, teniendo en cuenta las características de la lengua meta o lengua objeto de aprendizaje, su cercanía con la lengua materna, el contexto sociolingüístico o, entre otras, las actitudes, el prestigio y la relevancia de la lengua que se quiere adquirir.

Hay algunos investigadores que han cuestionado que la relación sea absolutamente lineal, basándose fundamentalmente en las experiencias de enseñanza intensiva, las cuales han demostrado ser más eficaces que la enseñanza 'a cuentagotas' típica de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar, de resultados tan universalmente insatisfactorios y que, en cierto modo, son el origen de este proceso de experimentación en el caso de la lengua extranjera. Parece haber un cierto acuerdo en que, efectivamente, una gran intensidad de instrucción y exposición puede producir resultados mejores que periodos largos.

Es indudable que el tiempo de exposición curricular a una lengua puede tener grados diversos, que tendrán como consecuencia diferentes grados de incremento competencial, desde el grado mínimo de las clases regladas exclusivamente hasta grados de exposición más extensa mediante contactos o cursos extracurriculares.

A continuación se presenta un análisis completo y conjunto de las dos convocatorias MET, en el que se establece una correlación entre el porcentaje de horas de cada una de las tres lenguas (euskara, castellano e inglés) y los resultados alcanzados por el alumnado y por los centros que han participado en este proceso de evaluación.

En cada una de las lenguas se presentan varios gráficos con el mismo tipo de relación (puntuación directa en esa lengua y porcentaje de horas de presencia en el currículo de esa misma lengua), pero con muestras distintas:

- en primer lugar, la muestra completa de todo el alumnado evaluado en la tercera medición, que incluye tanto el alumnado MET como el alumnado control;
- en segundo lugar, sólo con el alumnado de los grupos experimentales MET
- y, en tercer lugar, el gráfico correspondiente solo al alumnado de los grupos de control.

En ambos gráficos se muestra la relación mediante una línea de regresión que nos indica la relación más o menos intensa entre ambas variables. A mayor inclinación ascendente de la línea de regresión mayor intensidad en la relación, cuando la línea es plana o incluso descendente nos estará indicando que la relación es muy moderada o que incluso no existe.

Los datos sobre el número de horas de presencia de cada lengua se han obtenido a partir del cuestionario completado por las direcciones de los centros participantes en relación con el alumnado de 6º curso de E. Primaria y de 3º de ESO.

### **II.3.4.1. COMPRENSIÓN LECTORA EN EUSKARA**

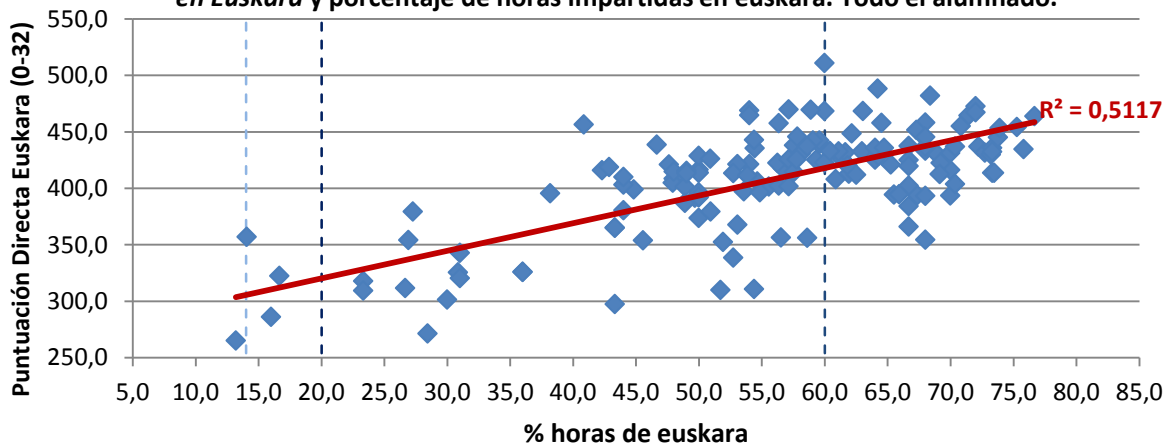
#### **A) 6º de Educación Primaria**

En el caso del euskera, tal y como se puede observar en el *gráfico II.3.4.1.a*, la correlación que existe entre ambas variables es muy alta: a más porcentaje de horas en euskera mayor puntuación en esta competencia, y esta correlación se da en todos los casos; es decir, tanto cuando se toman en consideración las puntuaciones de todo el alumnado evaluado, como cuando analizamos por separado la correlación de los grupos experimentales y de los grupos de control.

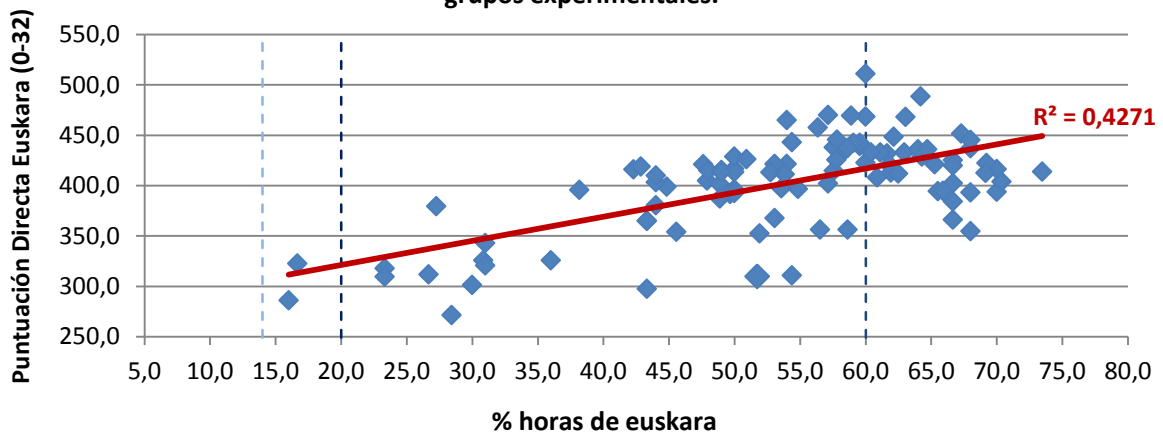
Si comparamos los tres gráficos siguientes, se puede comprobar que existe una mayor correlación con la muestra de los grupos de control ( $R^2 = 0,627$ ) que si se considera solo la muestra MET ( $R^2 = 0,427$ ) o la muestra de todo el alumnado ( $R^2 = 0,511$ ). En cualquier caso, todas las correlaciones son altas y confirman lo señalado en el párrafo anterior.

Como se puede observar en el *gráfico II.3.4.1.b*, en el caso del euskera todos los centros experimentales, salvo dos, han cumplido la condición establecida del mínimo de 20% de presencia de esta lengua en el currículo.

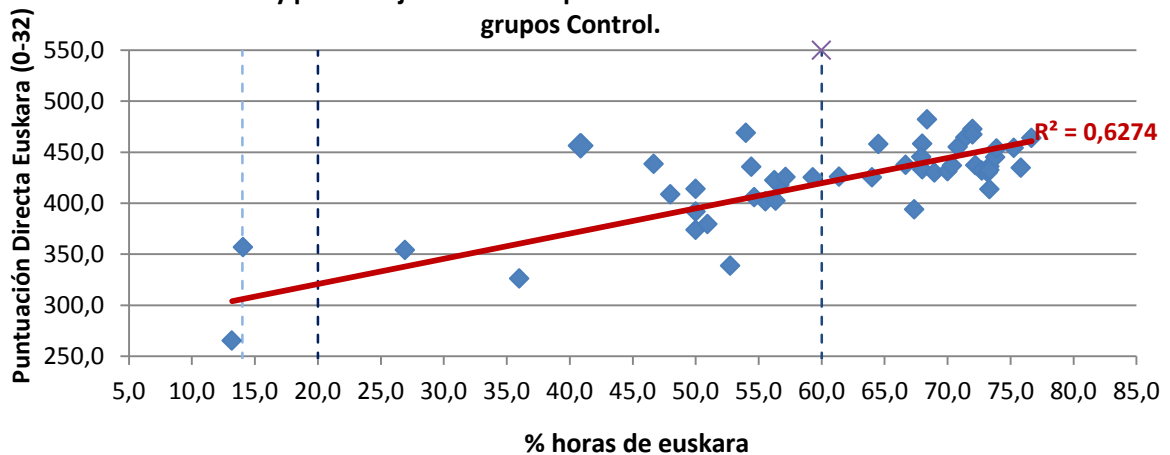
**Gráfico II.3.4.1.a. MET. 6º EP. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en Euskara* y porcentaje de horas impartidas en euskara. Todo el alumnado.**



**Gráfico II.3.4.1.b. MET. 6º EP. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en euskara* y porcentaje de horas impartidas en euskara. Alumnado de los grupos experimentales.**



**Gráfico II.3.4.1.c. MET. 6º EP. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en Euskara* y porcentaje de horas impartidas en euskara. Alumnado de los grupos Control.**





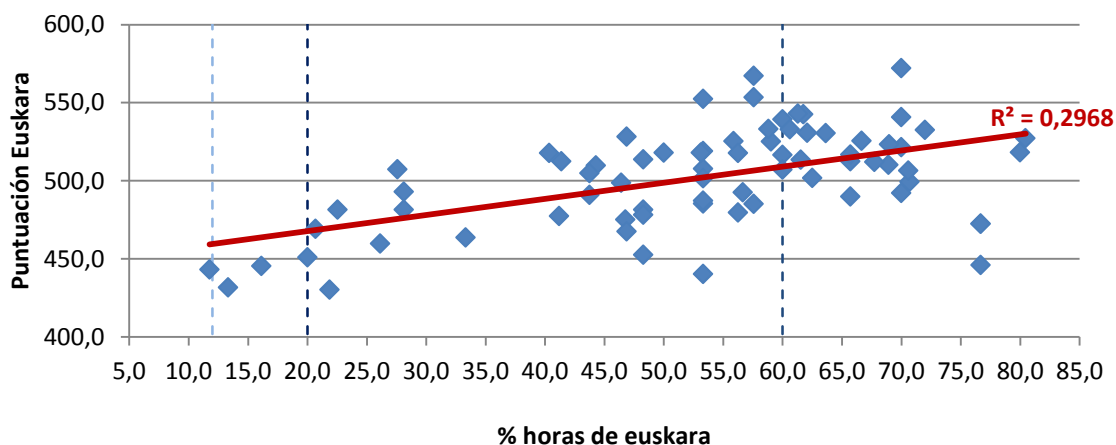
## B) 3º de Secundaria Obligatoria

En el apartado anterior, hemos visto que en E. Primaria existe una alta correlación entre las dos variables consideradas. En Secundaria Obligatoria, la correlación que existe es menos intensa, aunque positiva en todos los casos. Por lo tanto, sigue manteniéndose la misma conclusión: a más horas de euskera mayor puntuación en esa competencia.

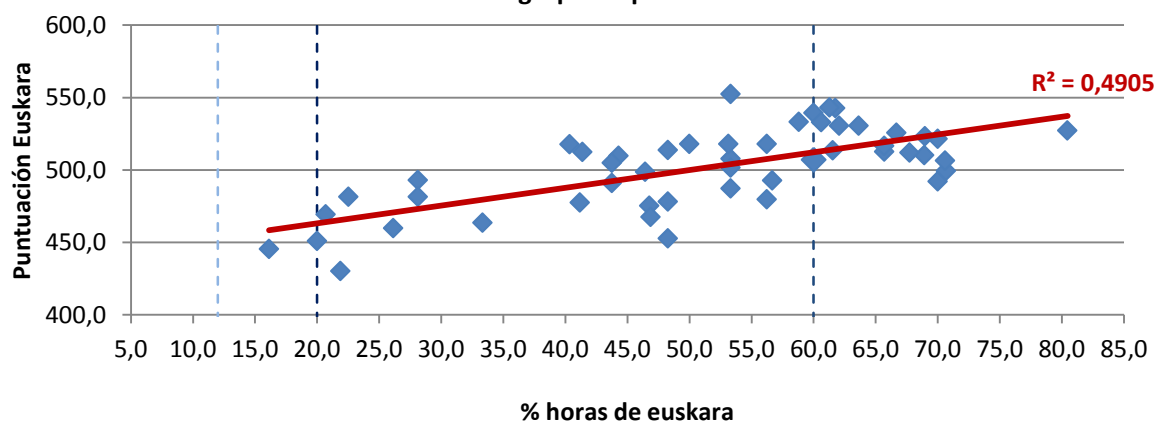
La correlación más alta se da entre los grupos experimentales ( $R^2 = 0,490$ ), mientras que la correlación es más débil en los grupos de Control.

Entre los centros experimentales de Secundaria Obligatoria solo hay un centro que no cumple la condición establecida del mínimo de 20% de presencia de esta lengua en el currículo. La mayoría supera el 40% de presencia del euskara en el currículo.

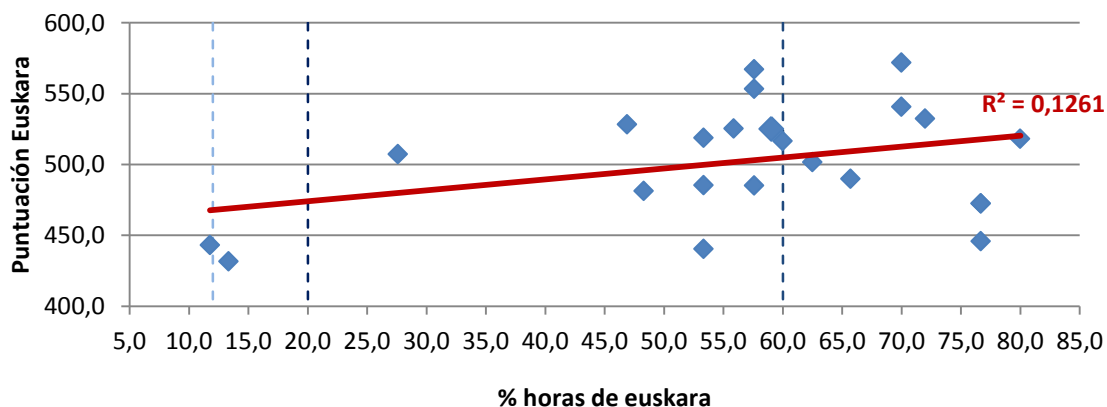
**Gráfico II.3.4.1.d. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en Euskara* y porcentaje de horas impartidas en euskara. Todo el alumnado.**



**Gráfico II.3.4.1.e. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en euskara* y porcentaje de horas impartidas en euskara. Alumnado de los grupos experimentales.**



**Gráfico II.3.4.1.f. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en Euskara* y porcentaje de horas impartidas en euskara. Alumnado de los grupos Control.**



## II.3.4.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN CASTELLANO

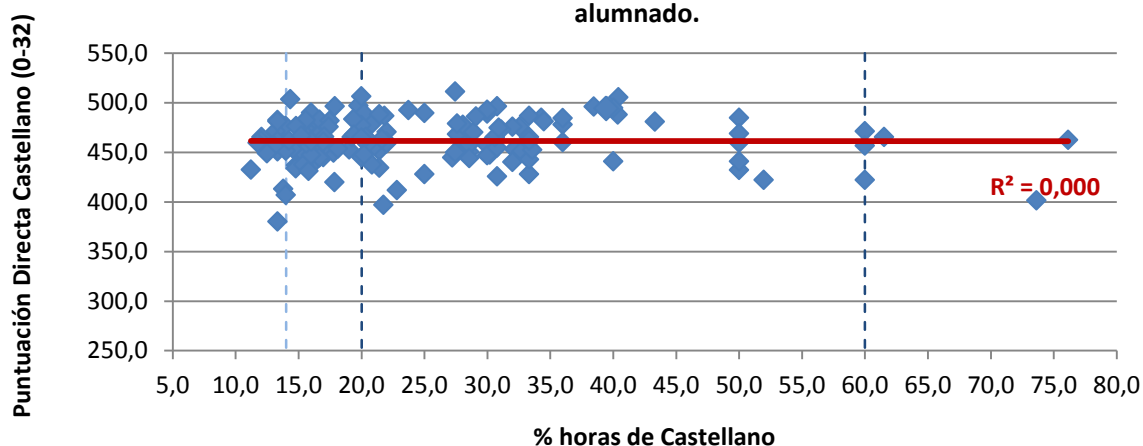
### A) 6º de Educación Primaria

Al contrario de lo que ocurre con el euskara, en castellano no existe correlación apreciable entre la puntuación obtenida en castellano y el porcentaje de horas del currículo impartidas en dicha lengua; es decir, el número de horas de impartición en castellano es indiferente para la puntuación obtenida en esa competencia. Este hecho se da en todos los casos analizados.

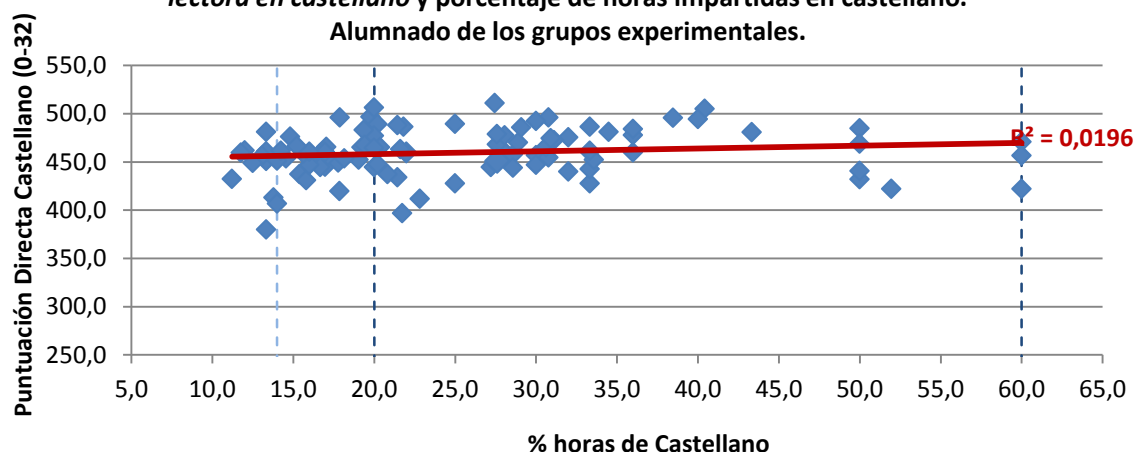
En los tres gráficos se puede comprobar que no existe correlación cuando se toman en consideración los resultados de todo el alumnado evaluado en MET y que la correlación tanto de los grupos experimentales ( $R^2 = 0,019$ ) como de los grupos de Control ( $R^2 = 0,071$ ) es prácticamente nula.

Como se puede comprobar a través del gráfico II.3.5.2.b, entre los centros MET experimentales de E. Primaria existen bastantes centros que no han cumplido la condición establecida del mínimo de 20% de presencia de esta lengua en el currículo.

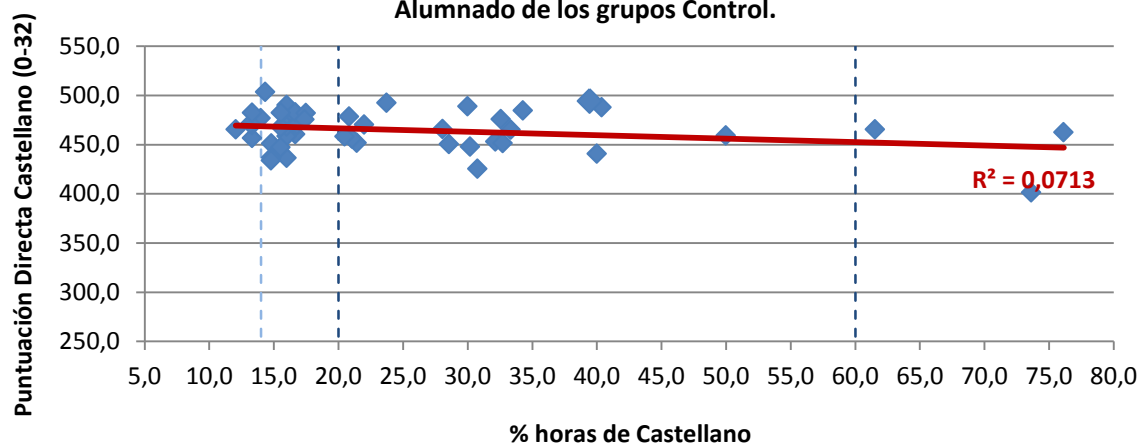
**Gráfico II.3.4.2.a. MET. 6º EP. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en castellano* y porcentaje de horas impartidas en castellano. Todo el alumnado.**



**Gráfico II.3.4.2.b. MET. 6º EP. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en castellano* y porcentaje de horas impartidas en castellano. Alumnado de los grupos experimentales.**



**Gráfico II.3.4.2.c. MET. 6º EP. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en castellano* y porcentaje de horas impartidas en castellano. Alumnado de los grupos Control.**

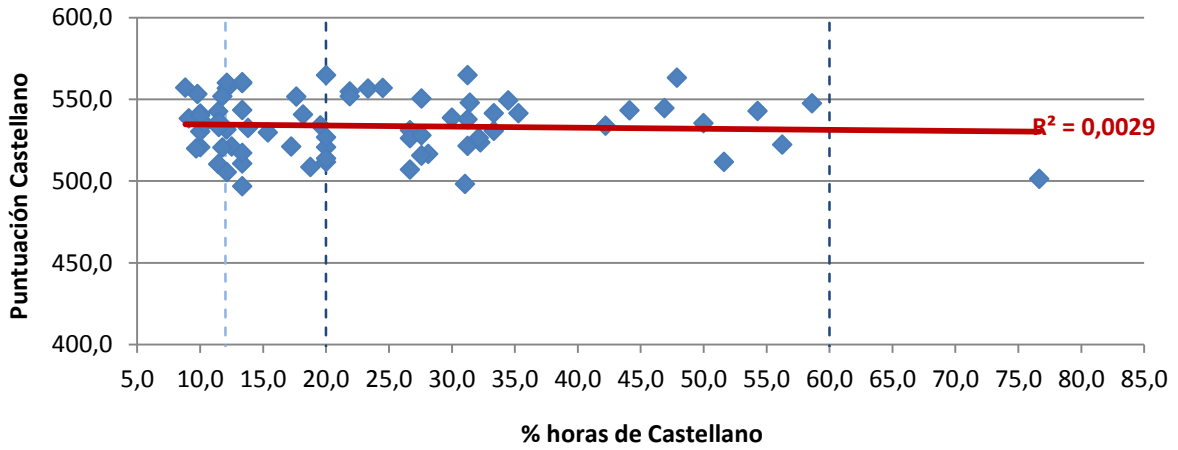


## B) 3º de Secundaria Obligatoria

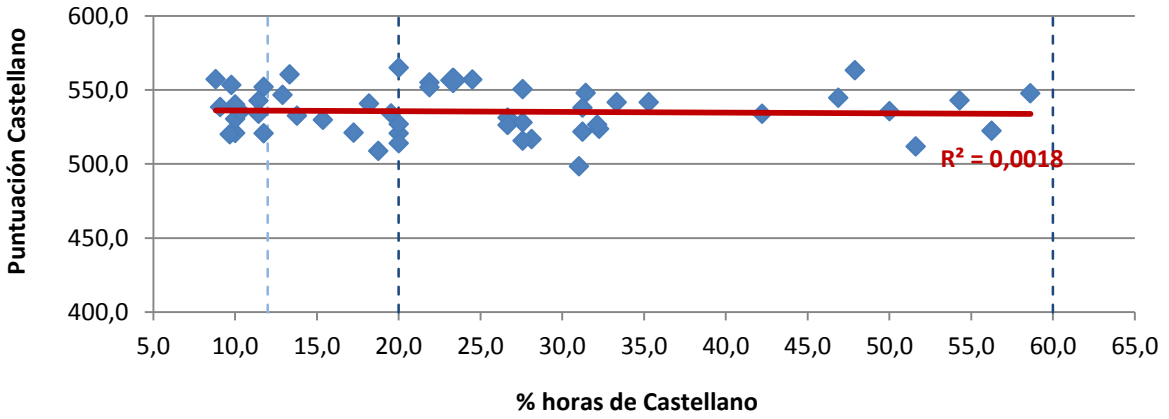
Al igual que en E. Primaria, tampoco en Secundaria Obligatoria existe correlación alguna entre la puntuación obtenida en castellano y el porcentaje de horas del currículo impartidas en dicho idioma; por lo tanto, se puede afirmar que el número de horas de impartición en castellano no influye en la puntuación obtenida en esta competencia.

Como también hemos visto en E. Primaria, casi la mitad de los centros MET experimentales de E. Secundaria Obligatoria no ha cumplido la condición establecida del mínimo de 20% de presencia de esta lengua en el currículo.

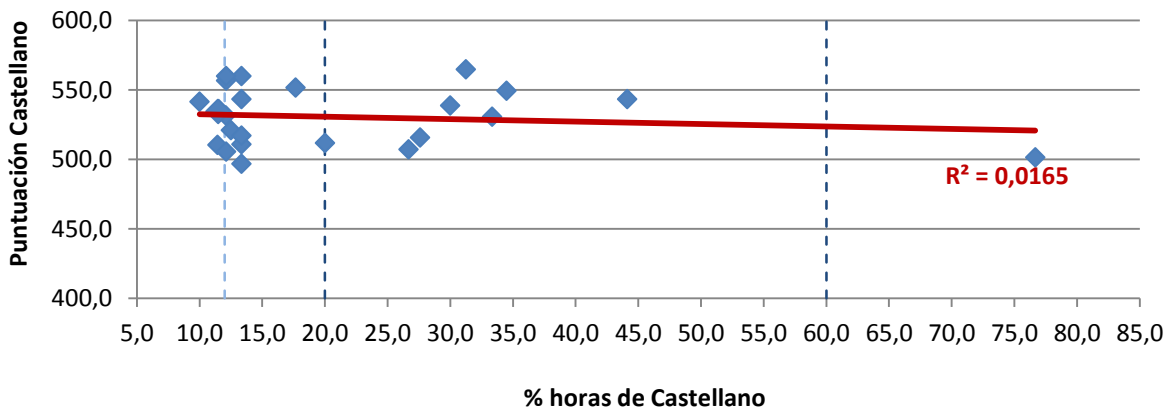
**Gráfico II.3.4.2.d. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en castellano* y porcentaje de horas impartidas en castellano. Todo el alumnado.**



**Gráfico II.3.4.2.e. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en castellano* y porcentaje de horas impartidas en castellano. Alumnado de los grupos experimentales.**



**Gráfico II.3.4.2.f. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de *Comprensión lectora en castellano* y porcentaje de horas impartidas en castellano. Alumnado de los grupos Control.**



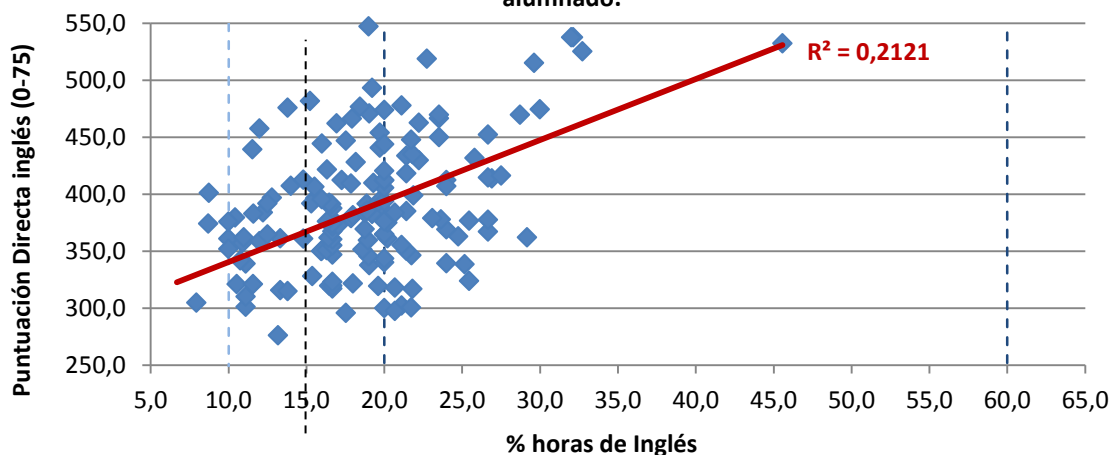
### II.3.4.3. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN INGLÉS

#### A) 6° de Educación Primaria

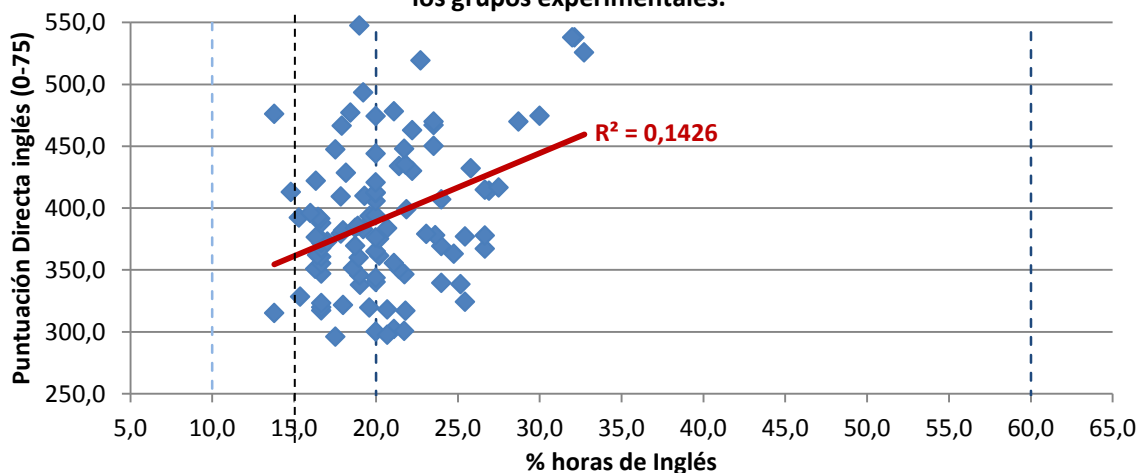
Como se puede apreciar en el gráfico II.3.4.3.a, en 6° curso de E. Primaria existe una correlación positiva entre la puntuación obtenida en inglés y el porcentaje de horas del currículo impartidas en dicha lengua; es decir, a más horas de inglés mayor puntuación. Sin embargo, esta correlación no es tan intensa como la observada en euskara y en algunos de los gráficos que se presentan a continuación se puede ver que es bastante débil, por ejemplo en el caso de los centros que sólo imparten las horas obligatorias de inglés.

Entre los grupos experimentales la correlación también es débil, aunque positiva. Cabe suponer que el importante avance del inglés, ya destacado previamente, hubiera sido aún mayor si todos los centros participantes hubiesen cumplido la condición establecida del mínimo de 20% en cada lengua como condición de participación en la experimentación. Son bastantes los centros que no cumplen dicha condición, si bien todos han incrementado el número de horas de impartición mínimo obligatorio según la normativa vigente y están en el 15% o por encima de ese porcentaje, tal y como se puede apreciar en el gráfico II.3.5.3.b.

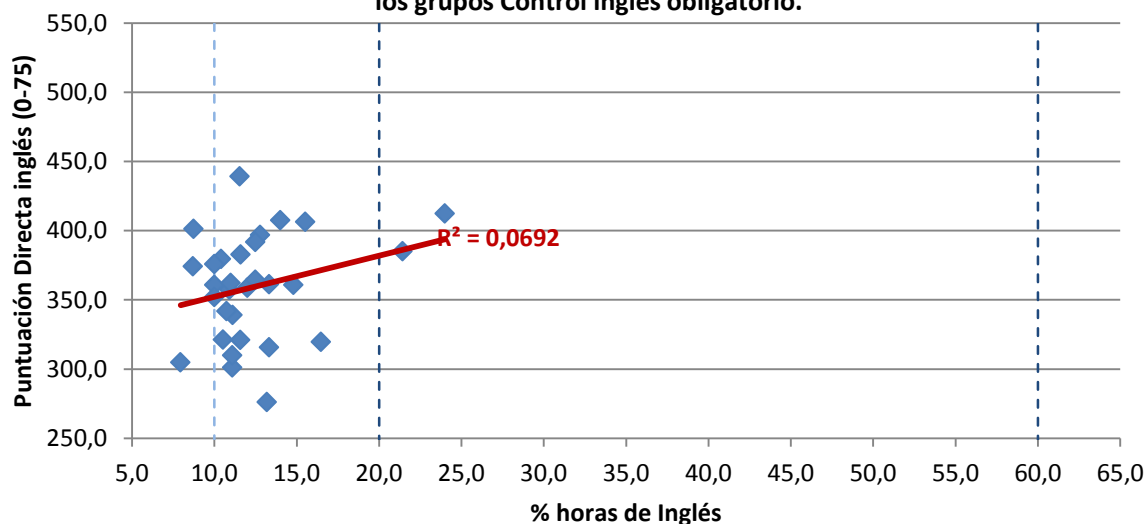
**Gráfico II.3.4.3.a. MET. 6º EP. Relación entre resultados de Comunicación lingüística en inglés y porcentaje de horas impartidas en inglés. Todo el alumnado.**



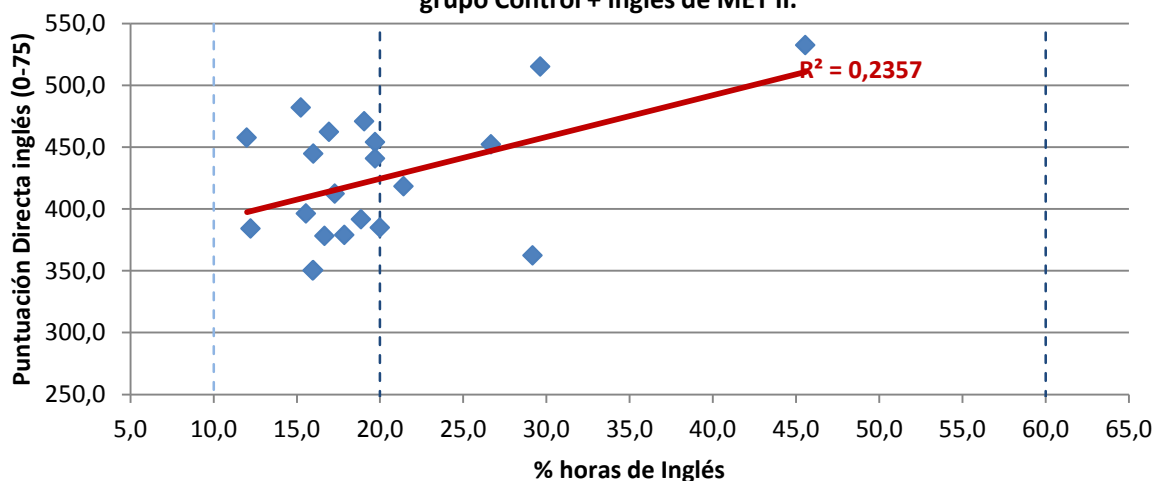
**Gráfico II.3.4.3.b. MET. 6º EP. Relación entre resultados de Comunicación lingüística en inglés y porcentaje de horas impartidas en inglés. Alumnado de los grupos experimentales.**



**Gráfico II.3.4.3.c. MET. 6º EP. Relación entre resultados de Comunicación lingüística en inglés y porcentaje de horas impartidas en inglés. Alumnado de los grupos Control inglés obligatorio.**



**Gráfico II.3.4.3.d. MET. 6º EP. Relación entre resultados de Comunicación lingüística en inglés y porcentaje de horas impartidas en inglés. Alumnado del grupo Control + inglés de MET II.**

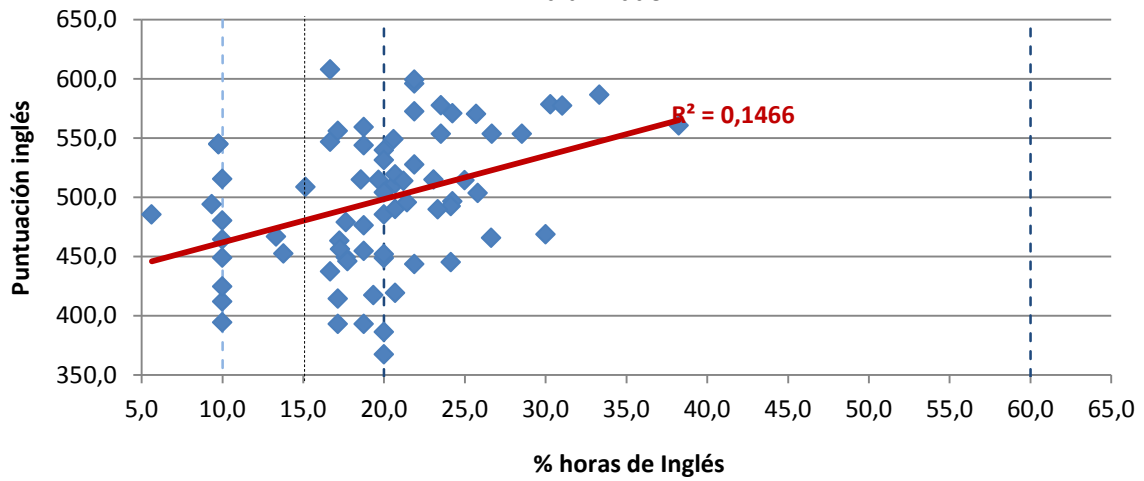


## B) 3º de Secundaria Obligatoria

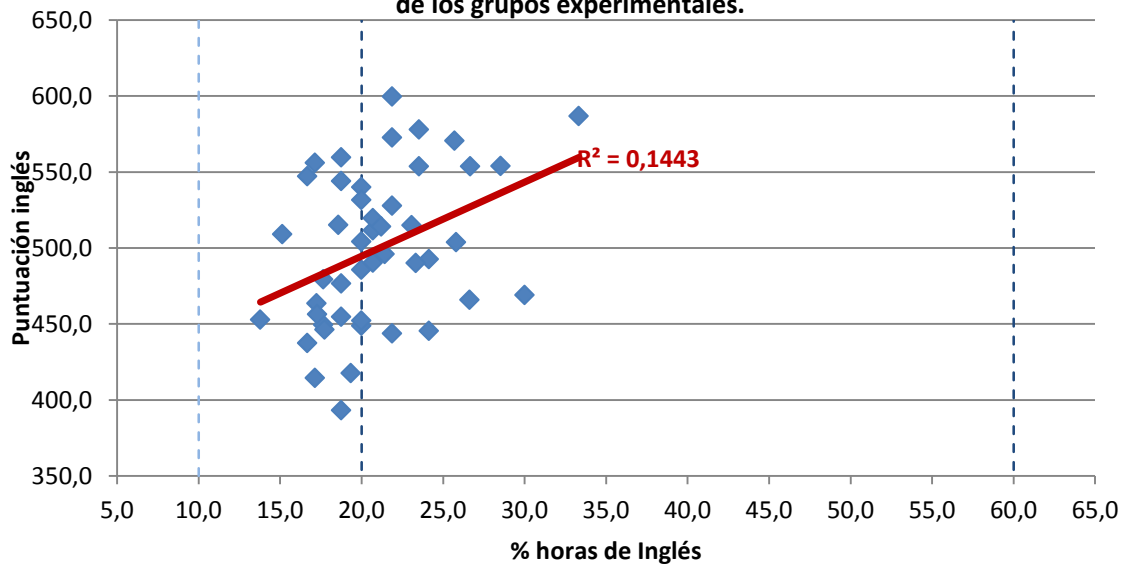
También en Secundaria, como se muestra en el gráfico II.3.4.3.e existe una correlación positiva, pero débil, entre la puntuación obtenida en inglés y el porcentaje de horas del currículo impartidas en dicha lengua. La correlación entre los grupos experimentales es prácticamente idéntica a la de la muestra total. En los grupos de control la correlación es muy baja.

Aunque, como hemos visto, los resultados en esta competencia del grupo MET son mucho mejores que los del grupo Control; sin embargo, como se ha señalado en el caso de E. Primaria, es muy probable que los resultados del grupo MET hubiesen sido aún mejores, si todos los centros MET participantes hubieran cumplido la condición establecida del mínimo de 20% en cada idioma como condición de participación en la experimentación. De los datos disponibles, que se muestran en el gráfico II.3.4.3.f, hay un número importante de centros que no llegan a cumplir dicha condición y se sitúan en el tramo 15% a 20% de horas de inglés.

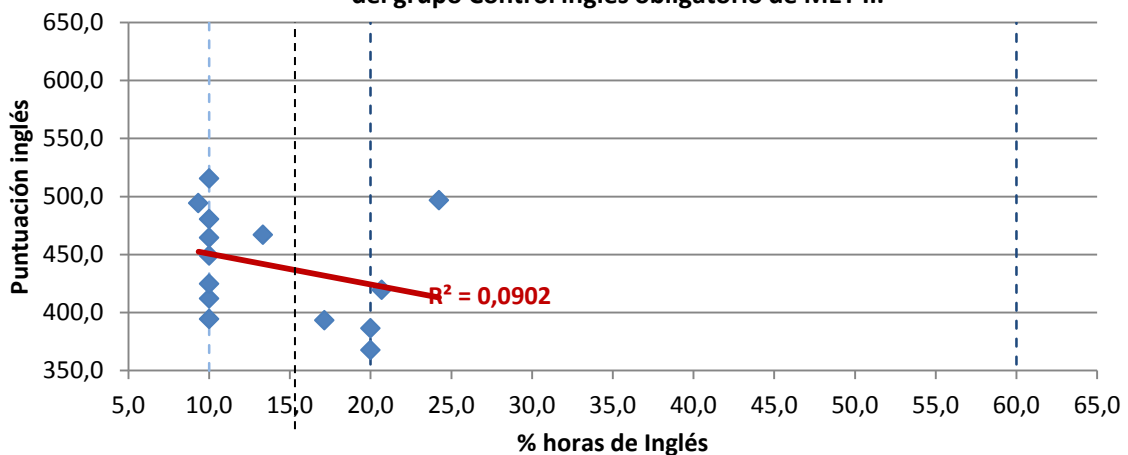
**Gráfico II.3.4.3.e. MET3º ESO. Relación entre resultados de *Comunicación lingüística en inglés* y porcentaje de horas impartidas en inglés. Todo el alumnado.**



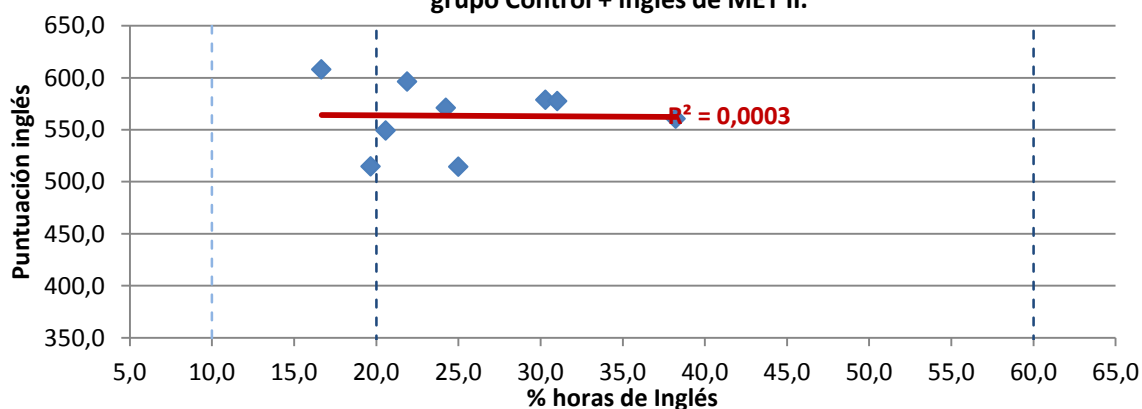
**Gráfico II.3.4.3.f. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de *Comunicación lingüística en inglés* y porcentaje de horas impartidas en inglés. Alumnado de los grupos experimentales.**



**Gráfico II.3.4.3.g. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de *Comunicación lingüística en inglés* y porcentaje de horas impartidas en inglés. Alumnado del grupo Control inglés obligatorio de MET II.**



**Gráfico II.3.4.3.h. MET. 3º ESO. Relación entre resultados de Comunicación lingüística en inglés y porcentaje de horas impartidas en inglés. Alumnado del grupo Control + inglés de MET II.**



#### II.3.5.4. RESUMEN DE LAS TRES LENGUAS

A continuación, a modo de resumen, se presenta un gráfico para cada etapa en el que se recogen las puntuaciones de todos los centros evaluados, tanto experimentales como de control, en las tres competencias lingüísticas, junto con su correlación ( $R^2$ ) y su línea de tendencia. Son datos que ya se han aportado en este mismo apartado, pero cuya visión conjunta aporta una imagen de la situación diversa de las tres lenguas en cuanto a la correlación entre resultados y porcentaje de horas de impartición en cada una de esas lenguas.

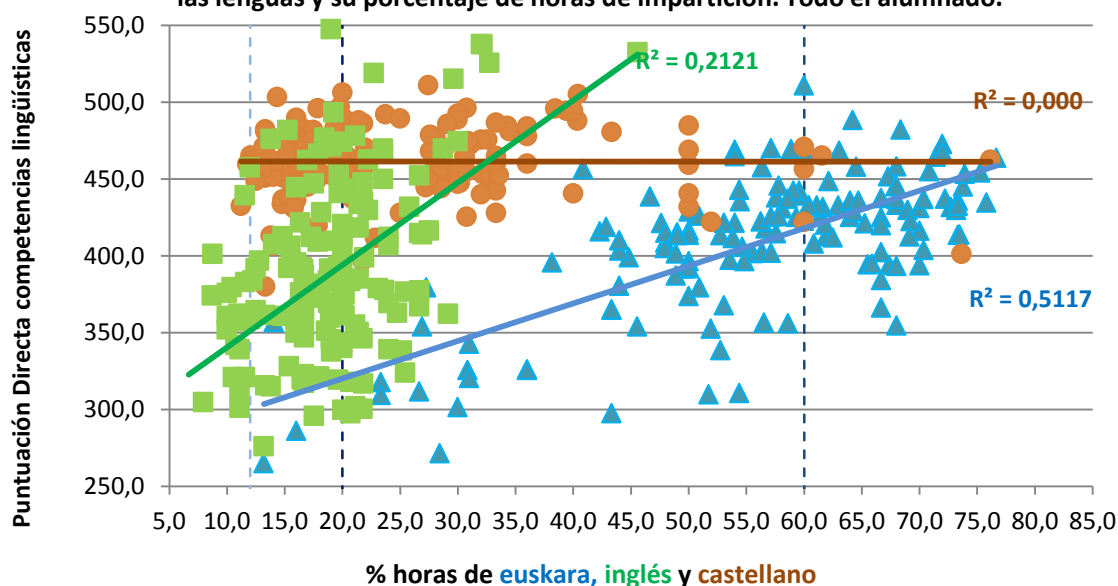
##### A) 6º de Educación Primaria

En 6º de E. Primaria, los datos reflejados en el *gráfico II.3.4.4.a* nos indican que existe correlación positiva entre porcentaje de horas de impartición y los resultados en el caso de *Comprensión lectora en euskara* y en *Comunicación lingüística en inglés*, mientras que esa correlación es inexistente en el caso de *Comprensión lectora en castellano*, como se puede observar a través de la recta plana que muestra la tendencia de los resultados en esta competencia.

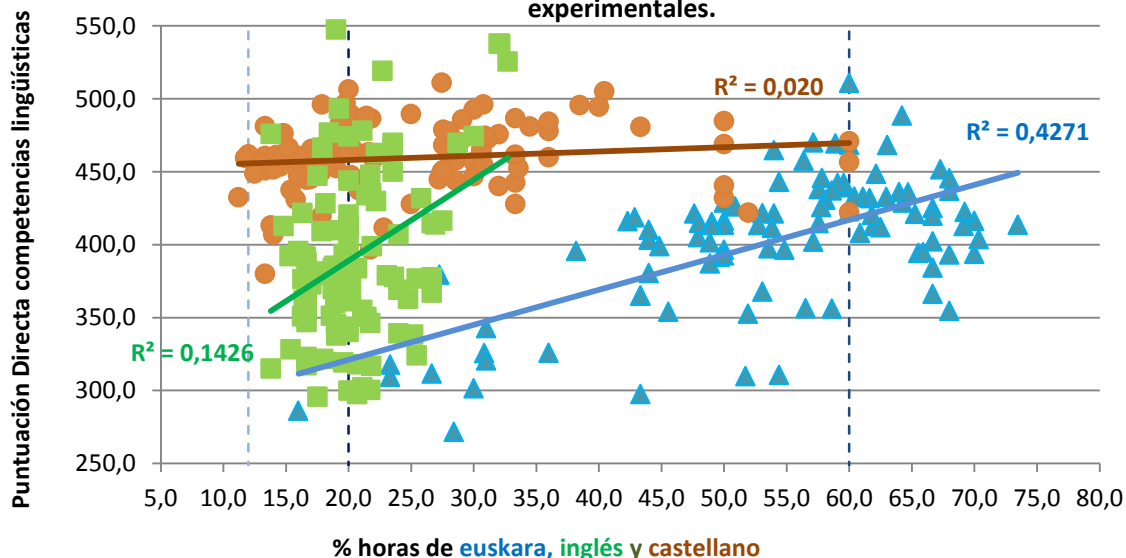
En el *gráfico II.3.4.4.b* se muestran esas mismas correlaciones pero centradas exclusivamente en los centros con alumnado que ha participado en el proceso de experimentación. Como señalábamos anteriormente, las correlaciones se mantienen con las mismas tendencias observadas en toda la muestra evaluada, pero la intensidad de las correlaciones es algo menor.



**Gráfico II.3.4.4.a. MET. 6º EP. Relación entre los resultados en cada una de las lenguas y su porcentaje de horas de impartición. Todo el alumnado.**



**Gráfico II.3.4.4.b. MET. 6º EP. Relación entre los resultados en cada una de las lenguas y su porcentaje de horas de impartición. Alumnado de los grupos experimentales.**



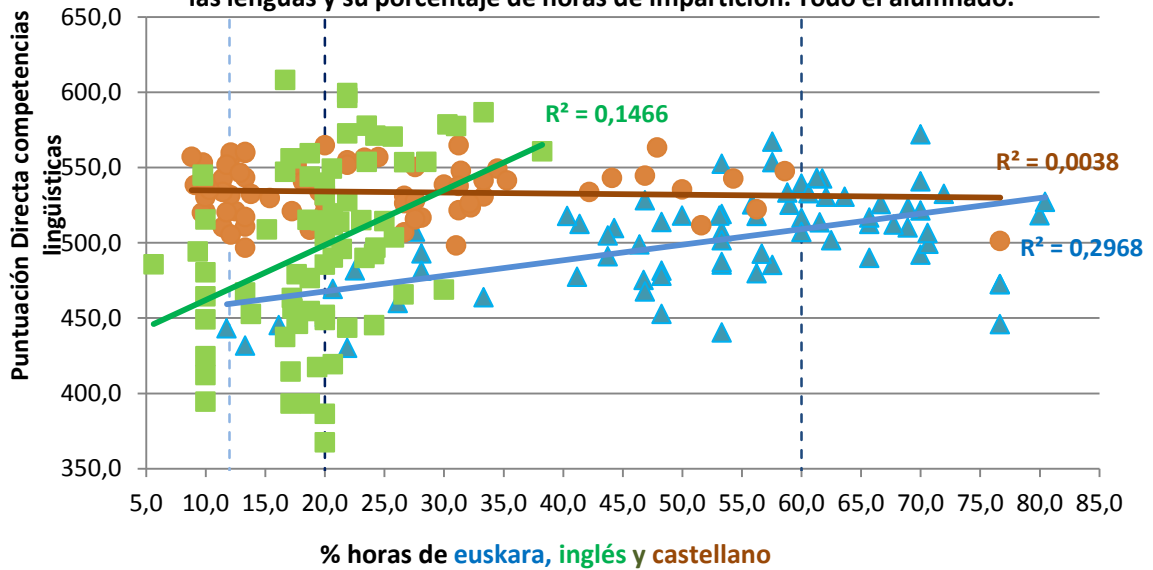
### B) 3º de Secundaria Obligatoria

En 3º de Secundaria Obligatoria el gráfico II.3.4.4.c nos muestra la misma conclusión que en E. Primaria: mejoran los resultados a medida que aumenta el porcentaje de horas de impartición en *Comprensión lectora en euskara* y en *Comunicación lingüística en inglés*, aunque en ambos casos con menor intensidad que en E. Primaria. En *Comprensión lectora en castellano* la influencia de esta variable es prácticamente nula.

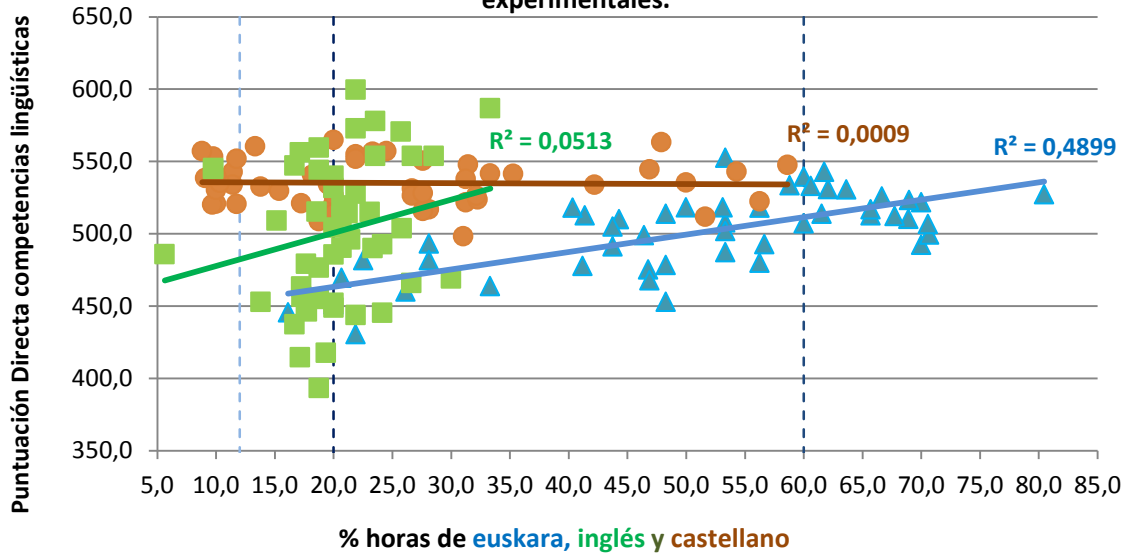
En relación con los centros que escolarizan alumnado que ha participado en la experimentación, el gráfico II.3.4.4.d confirma las tendencias observadas para toda la muestra,

aunque como ocurre en E. Primaria, también en esta etapa la intensidad de la correlación es menor en los grupos experimentales.

**Gráfico II.3.4.4.c. MET. 3º ESO. Relación entre los resultados en cada una de las lenguas y su porcentaje de horas de impartición. Todo el alumnado.**



**Gráfico II.3.4.4.d. MET. 3º ESO. Relación entre los resultados en cada una de las lenguas y su porcentaje de horas de impartición. Alumnado de los grupos experimentales.**



### II.3.5. RESULTADOS SEGÚN LA ACTITUD HACIA LAS LENGUAS

En la adquisición de una lengua, especialmente de una segunda o tercera lengua, intervienen una serie de variables de muy diverso tipo:

- Por un lado, tenemos variables pedagógicas (profesorado, metodología, contexto de aprendizaje...).
- Por otro lado, se encuentran las variables más directamente relacionadas con el sujeto que aprende, que suelen ser de dos tipos: las llamadas individuales (capacidades de aprendizaje y personalidad) y las psicosociales o socio-afectivas, que son las que engarzan al individuo con la sociedad (identidad social, motivación frente al aprendizaje y actitudes hacia la lengua y los hablantes).
- También son importantes las variables de carácter sociodemográfico, relacionadas con el contexto social e incluso con el entorno sociopolítico que se refieren al estatus que las diferentes lenguas ocupan en la sociedad.
- Finalmente, intervienen las variables lingüísticas que hacen referencia tanto a la lengua materna del aprendiz como a la segunda o tercera lengua aprendida (proximidad lingüística, transferencias e interferencias en el aprendizaje, etc.)

Al analizar esta variable relacionada con las actitudes nos estamos centrando principalmente en las psicosociales o socioafectivas, pero no debemos olvidar que la adquisición de una lengua es un fenómeno complejo donde también intervienen otras muchas variables.

Los estudios que se han ocupado en nuestro contexto de las actitudes hacia tres lenguas en contacto son escasos, ya que lo más habitual son los estudios relacionados con situaciones bilingües. Estos estudios de plurilingüismo suelen analizar preferentemente las actitudes hacia la lengua minoritaria, la lengua mayoritaria y la lengua extranjera en comunidades con una lengua propia.

En todos los estudios se reconoce que tanto la motivación como las actitudes hacia las lenguas son factores esenciales para un aprendizaje efectivo en general y de las lenguas, en particular. Sin motivación no hay aprendizaje y las actitudes apoyan dicha motivación. Pero sabemos también que la motivación resulta ser una variable compleja por su multiplicidad y que el contexto social determina en gran parte las actitudes de los aprendices. En cualquier caso, todos los autores que han estudiado estos temas señalan que las actitudes son relevantes en la adquisición de una lengua no tanto porque influyan directamente en el logro, sino por ser soportes motivacionales.

Para medir las actitudes hacia las lenguas hay cuestionarios y baterías de distinto tipo, a partir de cuyo uso se han obtenido conclusiones interesantes en contextos bilingües y plurilingües. El análisis concreto de esta variable que se presenta a continuación es menos ambicioso, ya que solo se han podido utilizar dos preguntas:

- a) *¿Te gusta... (el euskara, el castellano y el inglés)?* La escala de respuesta era: Nada, Poco, Normal, Bastante o Mucho.

Con esta cuestión interesaba conocer el sentimiento positivo o negativo hacia cada una de las tres lenguas evaluadas en el proyecto MET. Este sentimiento puede deberse, entre otros aspectos, a algo intrínseco a cada persona relacionado con la valoración personal hacia una lengua determinada, muy

influida en general por el contexto social; a la acción del docente que ofrece a los estudiantes experiencias positivas e incluso puede surgir como consecuencia de experiencias académicamente positivas en relación con una lengua determinada, de hecho suele darse un cambio positivo en las actitudes según se avanza en el dominio de esa lengua.

- b) *¿Cómo te resulta... (el euskara, el castellano y el inglés)?* La escala de respuestas posible era: Muy difícil, Difícil, Normal, Fácil o Muy Fácil.

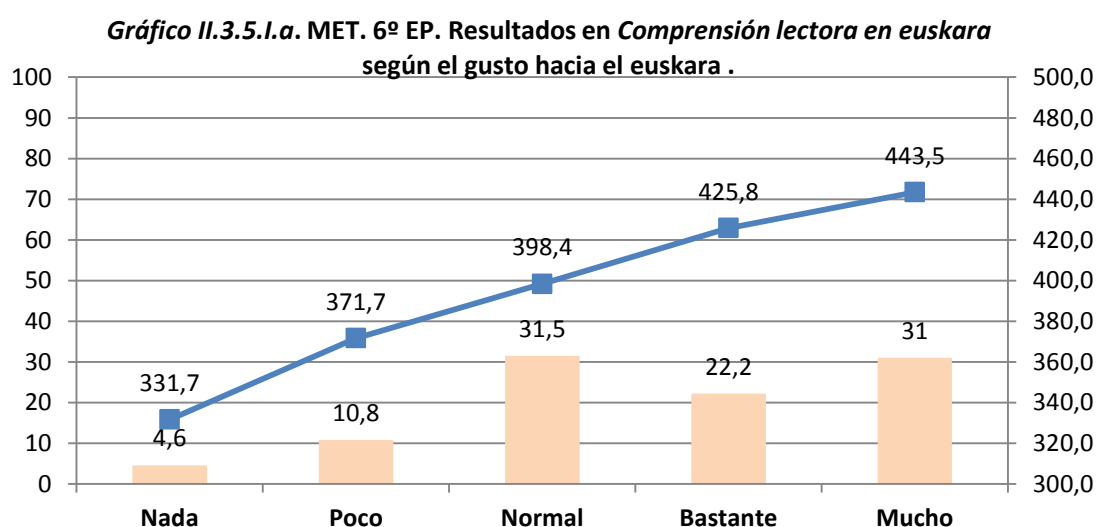
Con esta cuestión se pretende analizar la diferente percepción sobre la dificultad de cada una de las tres lenguas por parte del alumnado y verificar si tiene una relación directa con los resultados obtenidos en cada lengua.

A continuación se presenta un análisis diferenciado para cada una de las tres lenguas y para las dos etapas de referencia.

### II.3.5.1. COMPRENSIÓN LECTORA EN EUSKARA

#### A) 6º de Educación Primaria

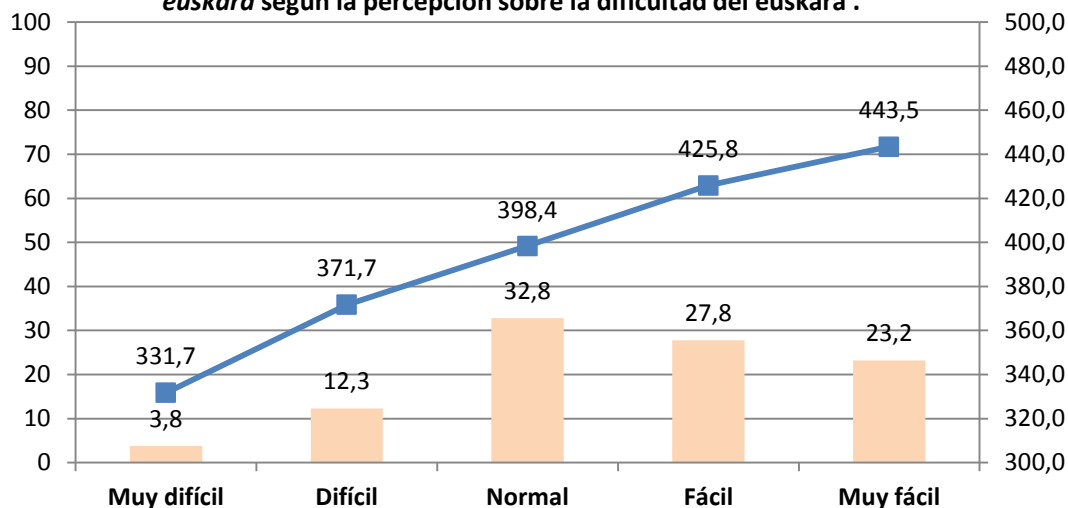
En el gráfico II.3.5.1.a se presenta el porcentaje de alumnado que se sitúa en cada uno de los puntos de la escala de valoración hacia el euskara y los resultados medios obtenidos por el alumnado que se sitúa en cada grado de la misma.



El 15,4% del alumnado señala que le gusta *nada* o *poco* el euskara, mientras que cerca del 53% opta por las respuestas *bastante* y *mucho*, con un 31% que se queda en una situación intermedia. Como se puede observar en el gráfico, hay una relación clara entre ambas variables, de forma que a mayor gusto hacia el euskara, mejores son los resultados en esa competencia. La distancia entre los extremos de actitud hacia el euskara es enorme y llega casi hasta los 112 puntos y entre todas las respuestas las diferencias de puntuación son significativas.

En el gráfico II.3.5.1.b, se presentan los porcentajes en cada grado de la escala y las puntuaciones a partir de las respuestas del alumnado de 6º de E. Primaria en relación con la percepción de dificultad del euskara.

**Gráfico II.3.5.1.b. MET. 6º EP. Resultados en Comprensión lectora en euskara según la percepción sobre la dificultad del euskara .**

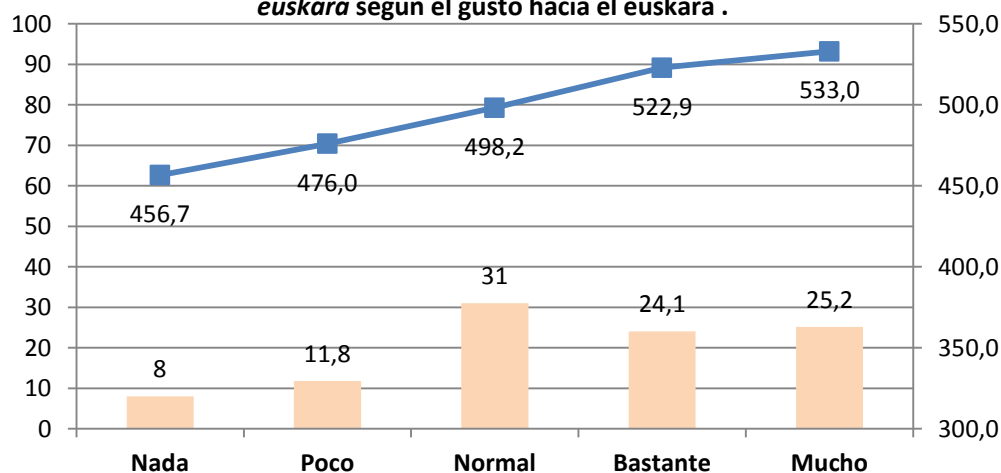


Más de la mitad del alumnado considera que el euskara es una lengua fácil o muy fácil y sólo el 16% se sitúa en el extremo contrario. Como ocurría en relación con el gusto hacia esta lengua, también la percepción sobre su dificultad se vincula claramente con los resultados, de forma que entre los puntos extremos hay una diferencia también de 112 puntos, como en la variable anterior. Entre todos los puntos de la escala las diferencias son significativas.

### B) 3º de Secundaria Obligatoria

En Secundaria la tendencia es similar, aunque las distancias de puntuación entre las alternativas de la escala son menores que en E. Primaria, tal y como se muestra en el siguiente gráfico.

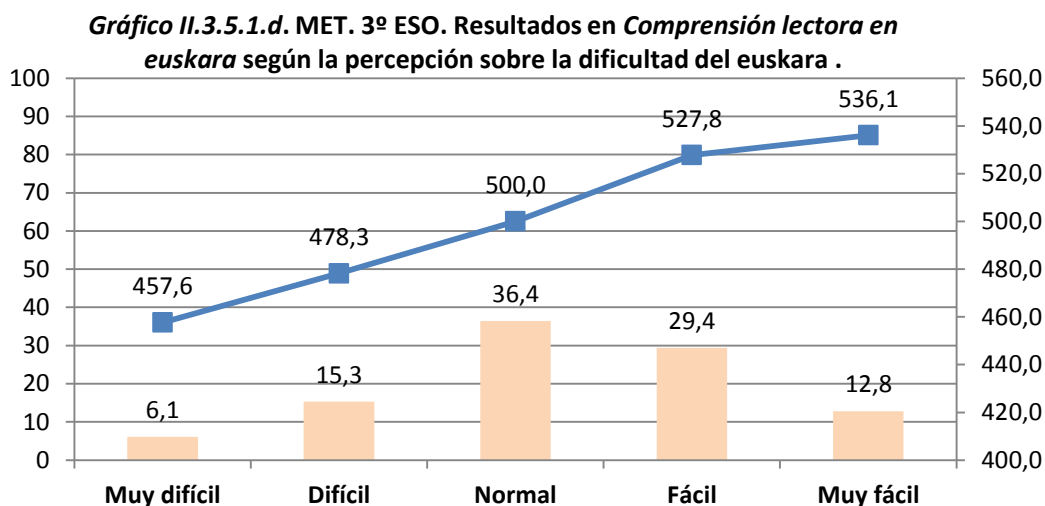
**Gráfico II.3.5.1.c. MET. 3º ESO. Resultados en Comprensión lectora en euskara según el gusto hacia el euskara .**



Al 20% del alumnado le gusta poco o nada el euskara, mientras que cerca del 50% lo valora mucho o bastante, con cerca de un tercio de la población en una situación neutral. Como en E. Primaria, los resultados aumentan de manera significativa a medida que crece la actitud positiva hacia el euskara, llegando a una diferencia de 76,3 puntos entre las posiciones extremas, algo

menor que lo observado en E. Primaria, donde el efecto de esta variable parece tener un impacto mayor.

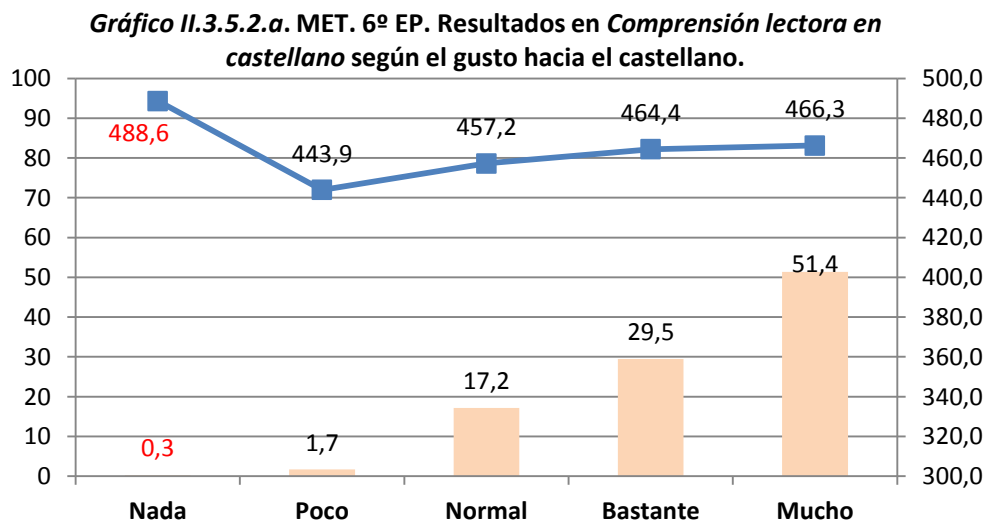
El gráfico II.3.5.1.d muestra los porcentajes y resultados según la percepción de dificultad del euskara expresada por el alumnado. En este nivel, la percepción de alta dificultad de esta lengua (21,4% entre *muy difícil* y *difícil*) es algo mayor que en E. Primaria, aunque la distancia de puntuación entre las respuesta extremas, 78,5 puntos, es menor en esta etapa. Hay diferencia significativa entre todos los niveles de la escala y se observa que a menor percepción de dificultad del euskara, mayor es la puntuación obtenida por el alumnado.



## II.3.5.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN CASTELLANO

### A) 6º de Educación Primaria

En *Comprensión lectora en castellano* encontramos una situación muy distinta a la observada en euskara. No solo cambian de manera importante los porcentajes de respuestas en cada nivel de la escala de respuestas, sino que los resultados no confirman en castellano lo señalado en euskara. En el gráfico II.3.5.2.a se recogen los porcentajes de respuesta y la puntuación de cada punto de la escala.

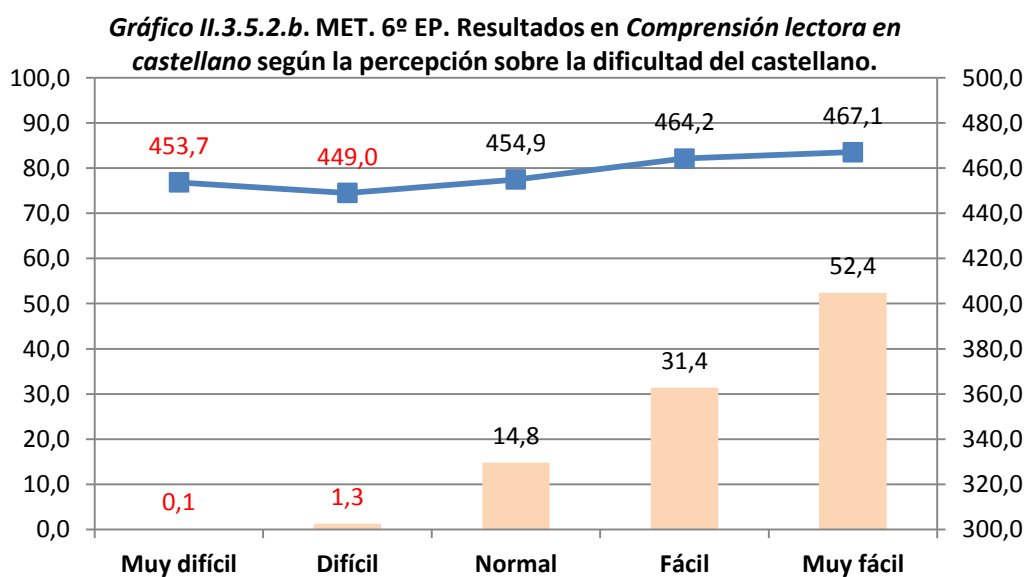


La valoración es tan alta que algunas de las alternativas de respuesta tienen un número de alumnos y alumnas muy pequeño y, por lo tanto, no deben tenerse en cuenta. Es el caso de quienes expresan ningún gusto por el castellano, solo 9 alumnos y alumnas han escogido esta alternativa, es por ello que en el gráfico se señala en rojo este dato. También solo 59 alumnos han señalado *poco* gusto por esta lengua. Cerca del 81% del alumnado afirma que le gusta *bastante* o *mucho* el castellano y sólo el 2% se sitúa en el extremo contrario, con un 17% en situación intermedia.

En cuanto a los resultados, las diferencias entre las posiciones de la escala son pequeñas, entre *poco* y *mucho* hay 22,3 puntos de diferencia, pero entre normal y mucho solo llega a 9 puntos. Por lo tanto, en castellano en E. Primaria esta variable tiene una influencia débil, fundamentalmente porque discrimina muy poco entre unos alumnos y otros debido a la alta valoración general de esta lengua por parte del alumnado.

En cuanto a la percepción de dificultad, recogida en el *gráfico II.3.5.2.b*, ocurre algo parecido a lo anteriormente señalado. Hay casi un 84% de alumnado que considera que el castellano es *fácil* o *muy fácil* y solo un 2% considera que tiene alguna dificultad.

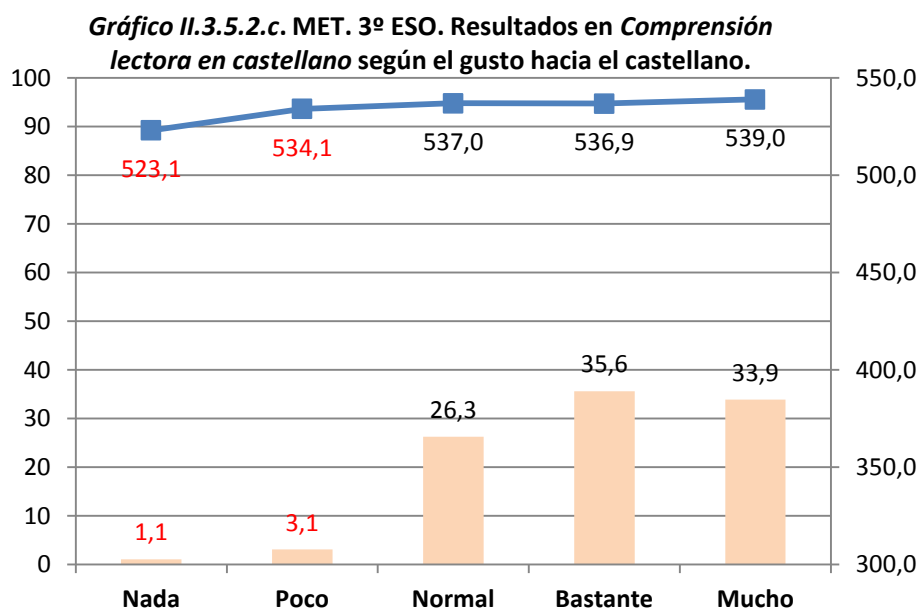
También en esta variable hay dos grupos de respuestas con números muy pequeños (5 en *muy difícil* y 45 en *difícil*) y por eso van señaladas en rojo. Las diferencias en el resto de las respuestas son pequeñas y solo son significativas entre quienes atribuyen una dificultad *normal* y *muy fácil* al castellano.



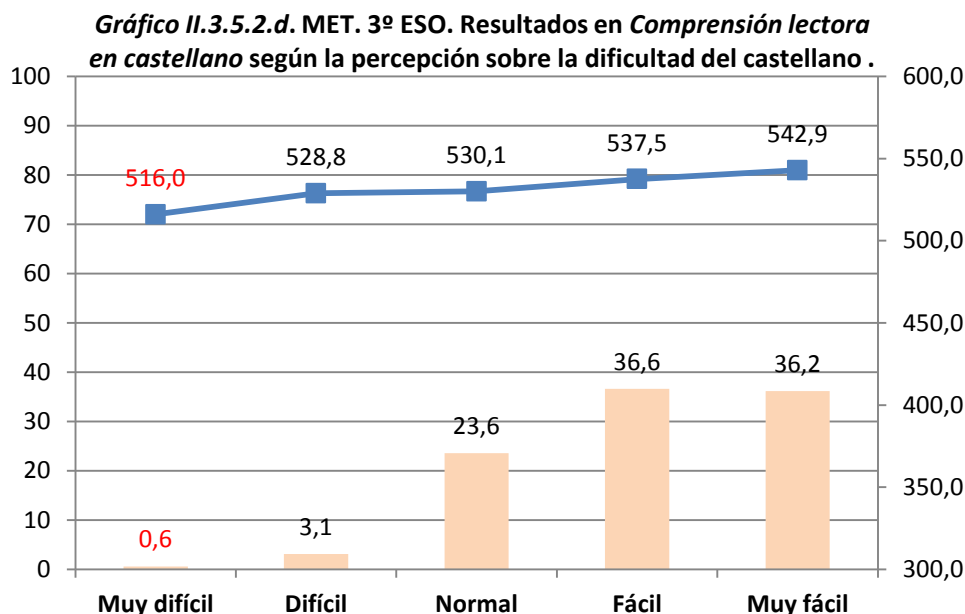
## B) 3º de Secundaria Obligatoria

En 3º de ESO la tendencia es muy parecida a la descrita en E. Primaria, tal y como se puede observar en el *gráfico II.3.5.2.c*. El 70% del alumnado afirma gustarle *mucho* o *bastante* el castellano y solo el 4,2% se sitúa en la posición contraria (18 alumnos en *nada* y 51 alumnos en *poco*), con un 26% en situación neutra.

Los resultados expresan con claridad que, al contrario que en euskara, esta es una variable con nula influencia en esta lengua. De hecho, no hay diferencias significativas entre las puntuaciones de ninguna de las respuestas de la escala.



En relación con la percepción acerca de la dificultad del castellano entre el alumnado de 3º de ESO, los datos que nos muestra el gráfico II.3.5.2.d indican unos porcentajes muy parecidos a los vistos en relación con el gusto hacia esta lengua. El 73% considera que el castellano es *fácil* o *muy fácil*, mientras que el 3,7% opta por la postura contraria (9 alumnos *muy difícil* y 50 *difícil*).



Las distancias entre las puntuaciones son pequeñas: si no se tiene en cuenta el grupo *muy difícil*, por su escaso número, sólo 14 puntos separan las posiciones extremas –*difícil* y *muy fácil*. Las diferencias solo son significativas entre las alternativas *difícil* y *normal* respecto de *muy fácil*. Por lo tanto, esta variable parecer tener menor peso en los resultados de esta competencia que lo observado en otras lenguas.



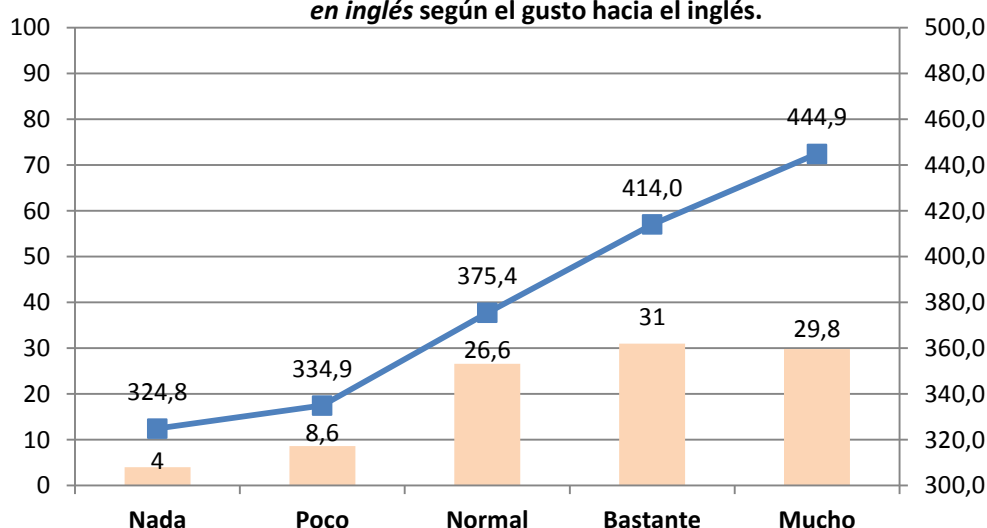
### II.3.5.3. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN INGLÉS

#### A) 6° de Educación Primaria

Como veremos en los siguientes datos, esta competencia muestra unos perfiles en estas variables bastante distintos de las dos competencias lingüísticas anteriores. Tal y como muestra el gráfico *II.3.6.3.a*, esta competencia le gusta *mucho* o *bastante* a casi el 61% del alumnado, mientras que un 12,5% se sitúa en la posición contraria. Casi el 27% declara una posición intermedia.

El gráfico muestra que parece existir una clara influencia de esta variable en los resultados. Entre las posiciones extremas hay 120 puntos de diferencia, la mayor distancia observada entre las tres lenguas analizadas. Las diferencias entre todas las posiciones de la escala son estadísticamente significativas (salvo entre los grupos *nada* y *poco*).

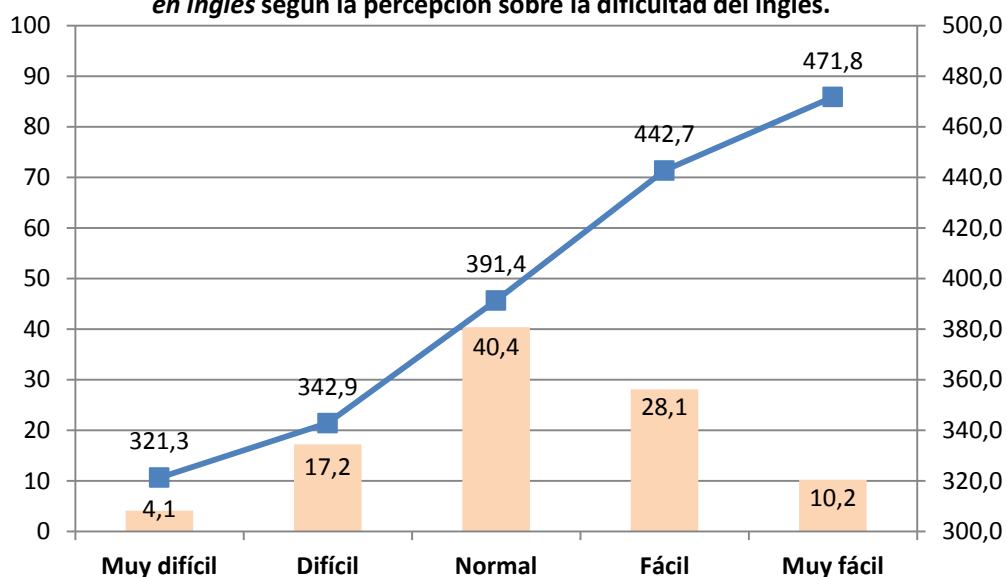
**Gráfico II.3.5.3.a. MET. 6º EP. Resultados en Comunicación lingüística en inglés según el gusto hacia el inglés.**



En relación con la percepción de dificultad de esta competencia, como se puede ver en el gráfico *II.3.5.3.b*, los porcentajes son algo distintos de los observados en las otras dos lenguas. El inglés es la lengua que resulta más *difícil* para el alumnado, hasta un 23,3% lo afirma. Al mismo tiempo, es también la lengua en la que hay menor número de alumnos y alumnas que la consideren *fácil* o *muy fácil*, un 38,3%. El porcentaje de alumnado en una posición intermedia supera el 40%.

El análisis de los resultados a partir de esta variable nos indica que parece tener una clara influencia, de forma que a medida que desciende la percepción de dificultad aumentan los resultados en esta competencia. Entre los extremos la distancia de puntuación es enorme, 150,5 puntos, la más amplia entre todas las lenguas, de manera que las diferencias entre todas las posiciones de la escala son significativas.

**Gráfico II.3.5.3.b. MET. 6º EP. Resultados en Comunicación lingüística en inglés según la percepción sobre la dificultad del inglés.**

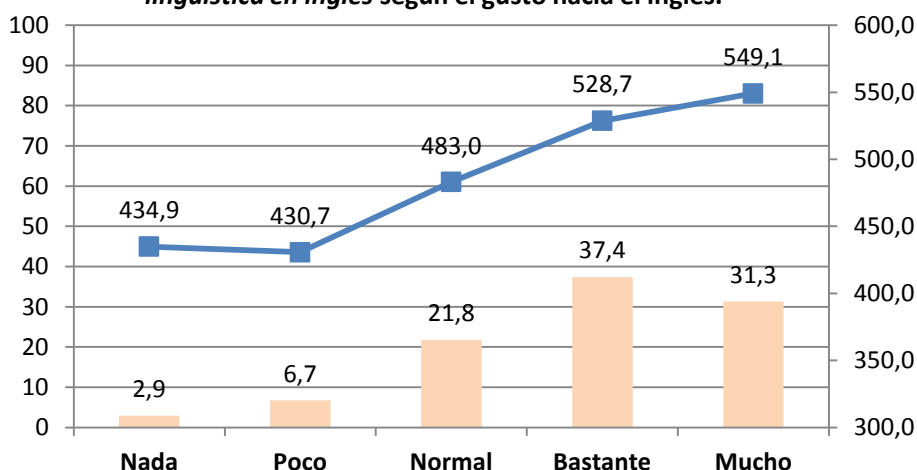


### B) 3º de Secundaria Obligatoria

En este nivel de Secundaria, a cerca del 70% del alumnado le gusta *mucho* o *bastante* el inglés y solo un 10% la rechaza o muestra poco interés (48 alumnos afirman no gustarle nada el inglés). Un 22% se sitúa en la posición intermedia.

En relación con los resultados ligados a esta variable, hay una diferencia entre la más alta y más baja puntuación de más de 118 puntos. Salvo entre los grupos *nada* y *poco*, todas las diferencias de puntuación son estadísticamente significativas.

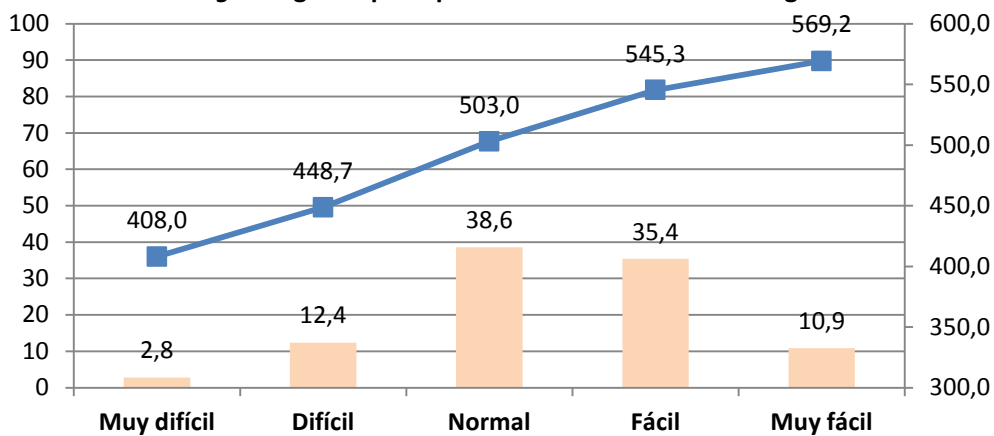
**Gráfico II.3.5.3.c. MET. 3º ESO. Resultados en Comunicación lingüística en inglés según el gusto hacia el inglés.**



Como se puede apreciar a través del gráfico II.3.5.3.d y ya veíamos que ocurría en E. Primaria, en secundaria también se da la circunstancia de que son muchos más los alumnos y alumnas que valoran altamente el inglés (68,6%) que quienes tienen una percepción de que esta lengua es *fácil* o *muy fácil* (46,2%). El 15% del alumnado de ESO considera que esta lengua es *difícil* o *muy difícil* (esta última opción la tienen solo 45 alumnos y alumnas).

Todas las diferencias entre los resultados de todas las alternativas de la escala de dificultad son estadísticamente significativas. La distancia en puntuación entre los extremos de la escala llega nada menos que a los 161,2 puntos. Parece, por lo tanto, que esta variable tiene una alta influencia en los resultados en esta competencia.

**Gráfico II.3.5.3.d. MET. 3º ESO. Resultados en Comunicación lingüística en inglés según la percepción sobre la dificultad del inglés.**





**APARTADO III.  
OBJETIVO 5:  
IDENTIFICACIÓN DE  
NIVELES DEL MCERL  
PARA EL FINAL DE  
LAS ETAPAS  
OBLIGATORIAS**



### **III.1. RESULTADOS GLOBALES DE LA EXPERIENCIA MET**

El objetivo de este tercer apartado es identificar los niveles lingüísticos que se proponen para el final de las dos etapas obligatorias, tomando como referencia el MCERL. Para esta labor tendremos en cuenta de manera conjunta a todo el alumnado que ha participado en la tercera medición de la evaluación del proyecto MET, integrando la puntuación del alumnado experimental y del alumnado de los grupos de control. Por lo tanto, la referencia de puntuación es distinta a la que se ha mostrado en otros apartados de este Informe.

Hay que recordar que en los apartados I y II de este Informe se han presentado los resultados del alumnado evaluado en el proceso de experimentación MET a partir de dos muestras distintas que dan como consecuencia resultados diferentes, aunque en ningún caso cambian las tendencias generales observadas en cada competencia.

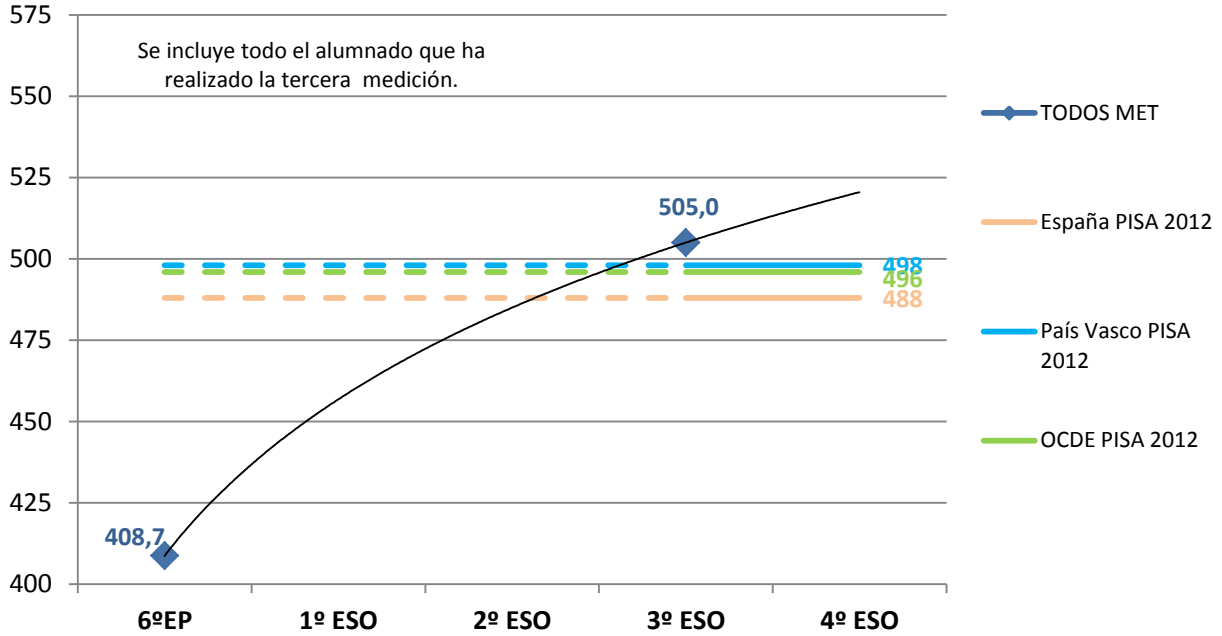
En el primer apartado los resultados se han presentado tomando en consideración exclusivamente al alumnado de ambas etapas con puntuaciones en las tres mediciones de progreso realizadas en cada una de las competencias, lo que ha dado como consecuencia que solo hayamos podido diferenciar tres tipos de grupos: MET I experimental y control y MET II experimental. En el segundo apartado, centrado en el análisis de variables, la muestra que se ha utilizado ha sido la de todo el alumnado que ha participado en la última medición realizada al final de la experimentación de la primera y segunda convocatoria MET, esta muestra nos ha permitido diferenciar los resultados de cinco tipos de centros: dos experimentales y tres de control.

Finalmente, en este tercer apartado del Informe, los resultados que se exponen a continuación responden a la muestra de todo el alumnado que ha participado en la tercera medición; es decir, el mismo alumnado que se ha tomado como referencia en el segundo apartado del Informe, pero en este caso los resultados son globales, sin diferenciar por tipos de centro. Para los análisis a realizar en este tercer apartado se ha considerado que es más pertinente tener en cuenta toda la muestra MET completa, ya que su dimensión, sin llegar a ser representativa de todo el sistema educativo vasco, permite disponer de los resultados de un mayor número de alumnos y alumnas, lo que ha ayudado a dar una mayor fiabilidad a las conclusiones que se plantean para cada una de las lenguas analizadas.

En los gráficos siguientes se presenta la puntuación global de todo el alumnado medido en 6º de E. Primaria y en 3º de ESO y se muestra la puntuación media en PISA 2012 del País Vasco, de la OCDE y de España, de forma que pueda servir como referencia de valoración de las puntuaciones alcanzadas en la escala ISA/PISA por el alumnado medido en el proceso de evaluación MET.

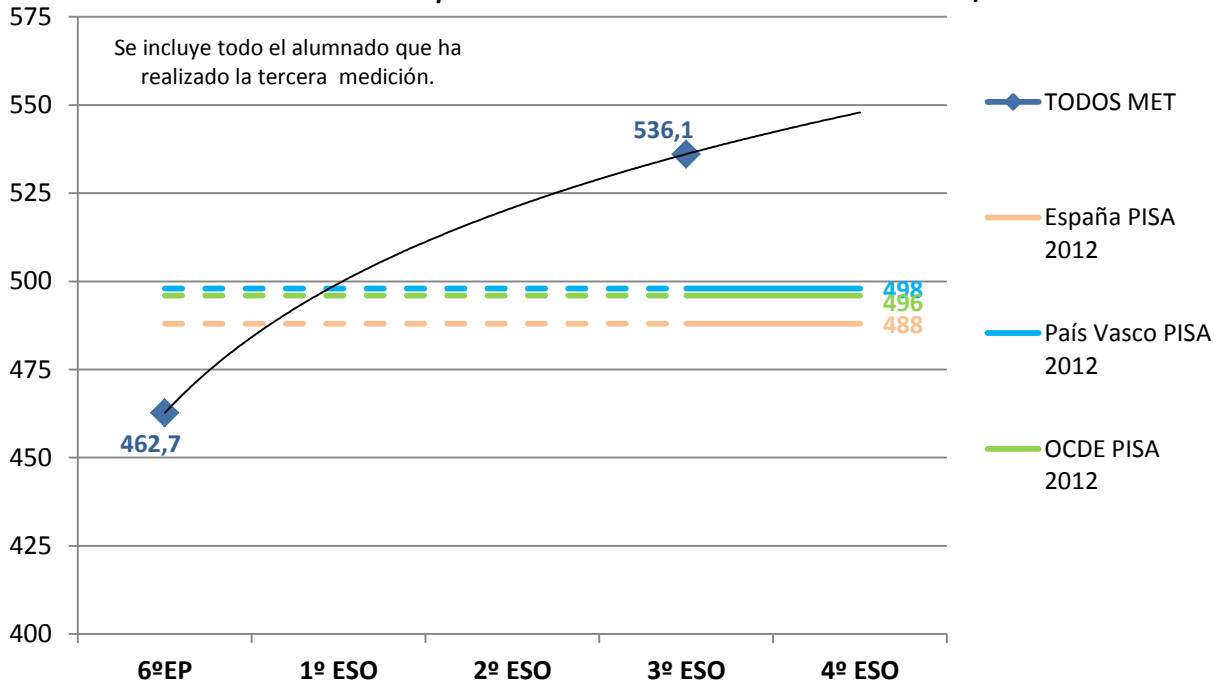
### III.1.1. RESULTADOS GLOBALES EN COMPETENCIA LECTORA EN EUSKARA EN 6º DE E. PRIMARIA Y 3º DE ESO.

**Gráfico III.1.1.a. MET. Resultados de todo el alumnado participante en la tercera medición en la Competencia Lectora en Euskara en la escala ISA/PISA.**



### III.1.2. RESULTADOS GLOBALES EN COMPETENCIA LECTORA EN CASTELLANO EN 6º DE E. PRIMARIA Y 3º DE ESO.

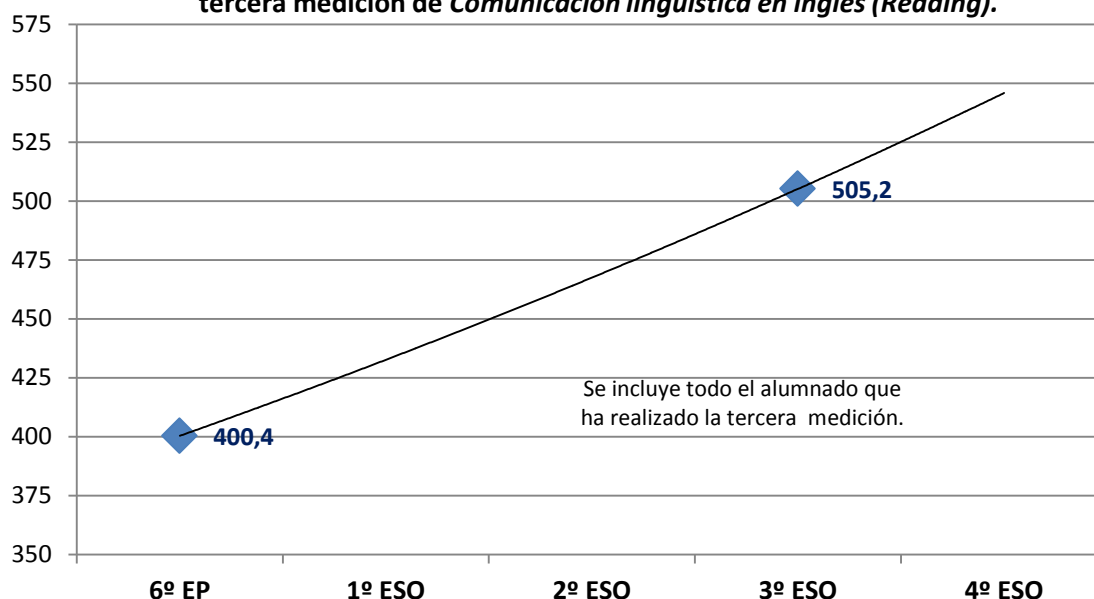
**Gráfico III.1.2.a. MET. Resultados de todo el alumnado participante en la tercera medición en la Competencia Lectora en castellano en la escala ISA/PISA.**





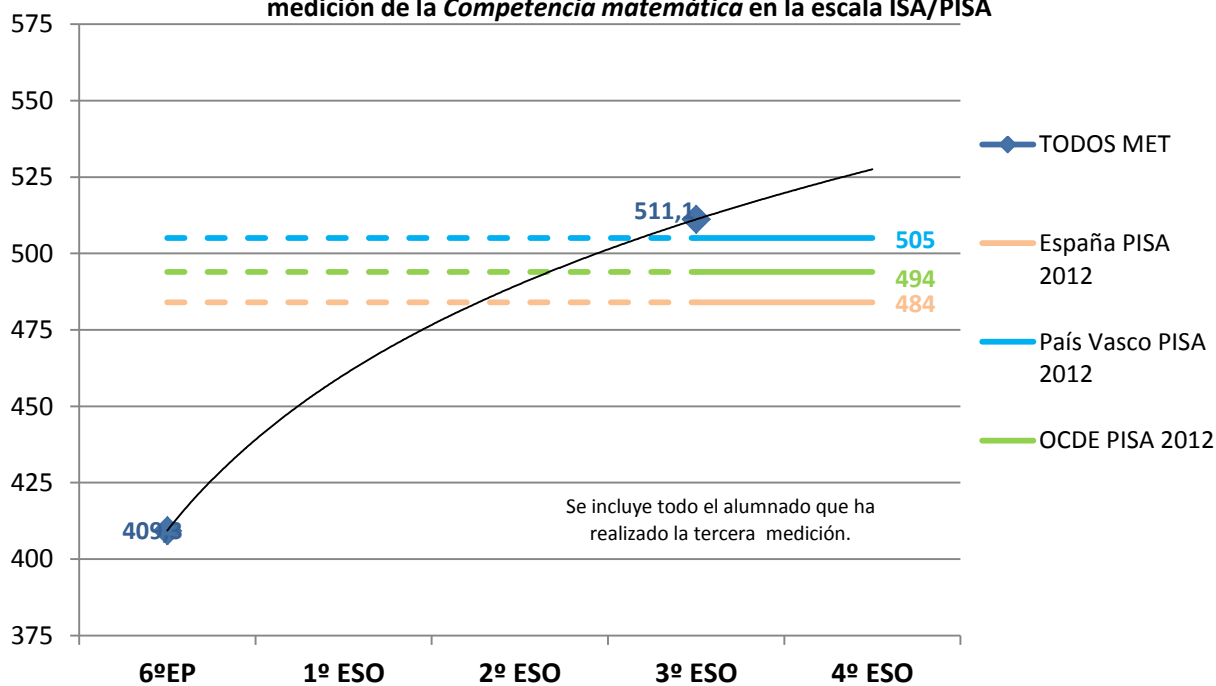
### III.1.3. RESULTADOS GLOBALES EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN INGLÉS EN 6º DE E. PRIMARIA Y 3º DE ESO.

**Gráfico III.1.3.a. MET. Resultados de todo el alumnado participante en la tercera medición de *Comunicación lingüística en inglés (Reading)*.**



### III.1.4. RESULTADOS GLOBALES EN COMPETENCIA MATEMÁTICA EN 6º DE E. PRIMARIA Y 3º DE ESO.

**Gráfico III.1.4.a. MET. Resultados de todo el alumnado participante en la tercera medición de la *Competencia matemática* en la escala ISA/PISA**



## III.2 PROCESO DE TRABAJO DESARROLLADO POR LOS GRUPOS DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

La Orden de 18 de mayo de 2010 por la que se convocaba a todos los centros vascos sostenidos con fondos públicos a tomar parte en el desarrollo de Proyectos de experimentación del Marco de Educación Trilingüe (MET) establecía en su artículo 18 que:

*“Con el fin de evaluar los resultados del proyecto y analizar las posibilidades de generalización, en su caso, del Marco de Educación Trilingüe, el alumnado participante realizará una evaluación final de acuerdo al modelo establecido a tal efecto por el ISEI-IVEI, que permitirá, en la áreas lingüísticas, situar referencialmente las competencias del alumnado en los niveles o subniveles del marco Común Europeo de referencia para las lenguas”.*

Por lo tanto, según la citada Orden, corresponde al ISEI-IVEI, por un lado, evaluar el desarrollo de este proyecto, cuyos resultados se han presentado en los apartados anteriores, y, por otro, ubicar referencialmente cada una de las tres lenguas incluidas en el proceso de experimentación (euskara, castellano e inglés), de acuerdo a los niveles establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) del Consejo de Europa.

Como se ha indicado anteriormente, al inicio del proceso de experimentación, el Departamento de Educación, a través del ISEI-IVEI, definió un modelo de evaluación basado en competencias, por ser un modelo menos ligado a los desarrollos curriculares específicos de cada centro y además por ser coherente con el modelo implantado y desarrollado en la Evaluación de diagnóstico de nuestra comunidad y en las más importantes evaluaciones internacionales como PISA de la OCDE o PIRLS de la IEA.

Este proceso de evaluación se ha venido desarrollando durante cuatro cursos de forma compartida con distintos servicios del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura como la Inspección de Educación, los Servicios de apoyo-Berritzegune, los propios centros implicados en las dos convocatorias de experimentación y la Comisión Asesora de este proyecto.

Una vez finalizada la experimentación llevada a cabo por los centros que han tomado parte en la primera convocatoria (MET I) y acabada la última aplicación correspondiente a la evaluación final de progreso de los centros de la segunda convocatoria (MET II), se puso en marcha una nueva acción que aportara información estratégica a todo este proceso experimental y ayudara a disponer de criterios para el futuro debate educativo en torno a las conclusiones de esta experimentación.

La distinta situación, características, objetivos y resultados de cada una de las tres lenguas en el sistema educativo vasco y en el propio proceso de experimentación, aconsejaron analizar y trabajar de manera diferenciada cada una de ellas por lo que se organizaron tres grupos de trabajo distintos, uno por cada lengua objeto de análisis; sin embargo, puesto que el objetivo final de esta acción y su proceso de desarrollo es similar, los tres grupos de trabajo han tenido momentos de análisis y reflexión conjunta, de manera especial el grupo de euskara y el de castellano que han seguido un proceso totalmente paralelo y que han utilizado los mismos instrumentos de análisis.

El grupo de inglés partía de una situación diferente, pues la pruebas utilizadas para la evaluación de esta lengua han sido elaboradas por *Cambridge English Language Assessment* y cada prueba

había sido seleccionada para medir unos niveles concretos del MCERL (de A1 a B1 para E. Primaria y de A2 a B2 para ESO).

Situar referencialmente las competencias lingüísticas en los niveles del MCERL exige tener en cuenta, al menos, dos elementos: por un lado, las escalas de rendimiento con las que se ha llevado a cabo la evaluación de las distintas competencias lingüísticas en este proceso de experimentación, y por otro, el Decreto de desarrollo curricular actualmente vigente en la CAV y el que en estos momentos está desarrollando el Departamento a través del programa Heziberri 2020. Ambos instrumentos han sido, entre otros, los elementos curriculares y competenciales que se han tomado como referencia, junto con los resultados y conclusiones obtenidos en el proceso de evaluación y seguimiento de la experimentación del MET.

### III.2.1. OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO REALIZADO POR LOS GRUPOS

El objetivo fundamental de esta propuesta de trabajo se ha concretado en:

*Situar referencialmente las competencias del alumnado en euskara, castellano e inglés en los niveles del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas, identificando de forma específica los niveles que podrían ser adecuados para el final de la E. Primaria y los que podrían ser apropiados para el final de la E. Secundaria Obligatoria.*

Para el desarrollo de este objetivo ha sido necesario:

- Relacionar las escalas de rendimiento utilizadas en la evaluación de la experimentación con los niveles de referencia del MCERL.
- Analizar el MCERL y relacionarlo con la situación de las lenguas en el sistema educativo vasco, con los resultados obtenidos en la experimentación y con las necesidades de la sociedad vasca.
- Elaborar una propuesta razonada de niveles para cada una de las tres lenguas, en cada una de las dos etapas de la educación básica obligatoria.
- Establecer unos puntos de corte en cada una de las etapas educativas con el fin de poder situar al alumnado evaluado en un nivel concreto del MCERL.

Para el desarrollo de esta tarea se han constituido tres grupos de trabajo, uno por cada una de las competencias lingüísticas, además de un grupo de coordinación formado por un coordinador general y los coordinadores de cada grupo, que pertenecen al ISEI-IVEI.

El origen y características de las personas invitadas a participar en estos grupos de trabajo han sido las siguientes:

- Responsables del desarrollo curricular en cada una de las competencias lingüísticas (Heziberri 2020).
- Personas que por su experiencia y trayectoria profesional tienen un amplio conocimiento del MCERL.
- Personas que han tomado parte en procesos de evaluación o innovación desarrollados por el Departamento de Educación y han colaborado con el ISEI-IVEI.
- Representantes de los Berritzeguneak y de la Inspección de Educación.
- Otras instituciones que han tomado parte en este proceso son: *Cambridge English Language Assessment*, HABE, UPV/EHU, Urrats Euskaltegia e IRALE.

### III.3. PROCESO DE TRABAJO SEGUIDO POR LOS GRUPOS DE EUSKARA Y CASTELLANO

Para llevar a cabo el objetivo propuesto se diseñaron tres tipos de procedimientos que se describirán con detalle más adelante.

- En primer lugar, se realizó un análisis minucioso de los descriptores de las diferentes escalas de rendimiento en comprensión lectora en los que se basan las pruebas utilizadas en la evaluación del MET -las denominadas pruebas PAT (*Progressive Achievement Test*) y pruebas ISA (*International School's Assessment*) elaboradas por ACER (*Australian Council for Educational Research*)-. Posteriormente, se relacionaron estos descriptores con los que plantea el MCERL en cada uno de sus niveles.
- En segundo lugar, se hizo un análisis de las pruebas PAT e ISA que completó el alumnado de 6º de E. Primaria y de 3º de ESO. En este análisis se ubicó el conjunto de la prueba y cada ítem en un nivel del MCERL, con el fin de vincular cada prueba y, al mismo tiempo, cada ítem a un nivel concreto del MCERL.
- Por último, se analizaron los resultados en *Comprensión lectora en castellano y euskara* a partir de la escala ISA del alumnado de 6º de E. Primaria y 3º de ESO que ha tomado parte en las tres evaluaciones (MET I y II) que se han llevado a cabo. A partir del análisis, se determinaron los puntos de corte que han permitido diferenciar los distintos niveles del MCERL, desde el nivel A2 al nivel C1.

#### Fase I. Análisis y equiparación de las escalas: PAT, ISA, PISA

Para esta primera fase se han analizado las escalas de rendimiento de las diferentes pruebas utilizadas en la evaluación:

- Pruebas PAT para evaluar la comprensión lectora. Estas pruebas se han realizado a lo largo de los tres cursos que ha durado la experimentación (4º, 5º y 6º de E. Primaria y 1º, 2º y 3º de ESO)
- Pruebas ISA para evaluar la comprensión lectora. Estas pruebas, que se han realizado en 6º de EP y 3º de ESO, permiten situar al alumnado en un nivel concreto de la escala internacional de PISA.
- Además, y dado que las pruebas ISA están vinculadas a los niveles de rendimiento que PISA propone para comprensión lectora en su escala internacional, estos niveles también fueron objeto de análisis y contraste con el resto de las escalas.

El objetivo de esta primera fase del trabajo fue relacionar los diferentes niveles que plantean las tres escalas analizadas (PAT, ISA y PISA) con las destrezas que describe el MCERL y comprobar si sus descriptores hacen referencia al mismo tipo de destreza y establecen el mismo grado de dificultad en cada prueba. En este análisis se observó lo siguiente:

- que los descriptores de la prueba PAT de 3º de ESO, si bien estaban menos contextualizados y con un nivel de especificación de la tarea mayor que los del MCERL, pueden equiparse, en términos generales, al nivel B2 del MCERL, al nivel 6 de la escala ISA y al nivel 3 de la escala PISA.

- La equiparación, en términos generales, de los descriptores de la prueba PAT de 6° de E. Primaria sería con el nivel B1 del MCERL, al nivel 5 de la escala ISA y al nivel 2 de la escala PISA.

## Fase 2. Análisis de las pruebas en su conjunto y de cada uno de los ítems

Las siguientes sesiones de trabajo se dedicaron a revisar las pruebas PAT e ISA que había completado el alumnado de 6° de EP y 3° de ESO. Para ello, se llevó a cabo un análisis exhaustivo tanto de cada uno de los ítems como del conjunto de las pruebas. Este trabajo permitió identificar las destrezas implicadas en cada uno de los ítems, así como su nivel de dificultad y su ubicación en un determinado nivel del MCERL. Las conclusiones a las que llegaron los grupos fueron las siguientes:

### Grupo de castellano:

- El análisis de las pruebas PAT de 6° de E. Primaria en *Comprensión lectora en castellano* permite equiparar su nivel de dificultad con el nivel B1 del MCERL.
- El análisis de las pruebas ISA de 6° de E. Primaria en *Comprensión lectora en castellano* permite equiparar su nivel de dificultad con el nivel B1/B2 del MCERL.
- El análisis de las pruebas PAT de 3° de ESO en *Comprensión lectora en castellano* permite equiparar su nivel de dificultad con el nivel B2 del MCERL.
- El análisis de las pruebas ISA de 3° de ESO en *Comprensión lectora en castellano* permite equiparar su nivel de dificultad con el nivel B2 del MCERL.

### Grupo de euskera

- El análisis de las pruebas PAT de 6° de E. Primaria en *Comprensión lectora en euskara* permite equiparar su nivel de dificultad con el nivel B1 del MCERL.
- El análisis de las pruebas ISA de 6° de E. Primaria en *Comprensión lectora en euskara* permite equiparar su nivel de dificultad con el nivel B1 del MCERL.
- El análisis de las pruebas PAT de 3° de ESO en *Comprensión lectora en euskara* permite equiparar su nivel de dificultad con el nivel B2 del MCERL.
- El análisis de las pruebas ISA de 3° de ESO en *Comprensión lectora en euskara* permite equiparar su nivel de dificultad con el nivel B2 del MCERL.

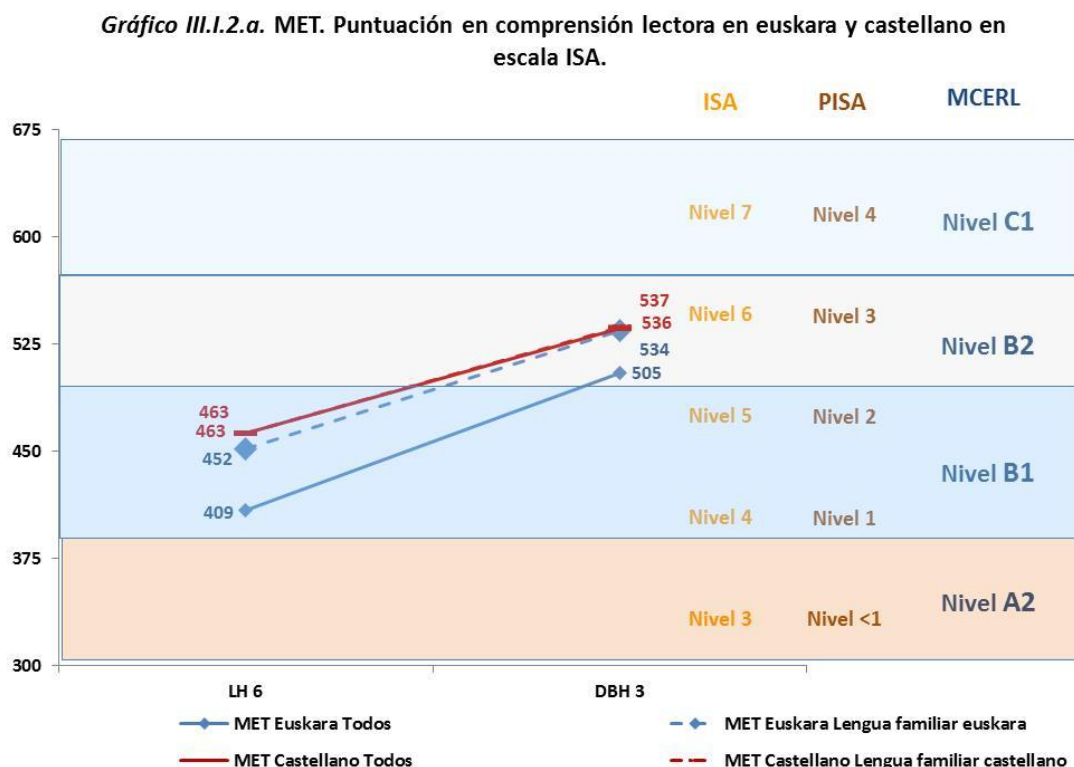
### Análisis de las pruebas PAT e ISA y su relación con los niveles del MCERL

	Castellano		Euskara	
	Pruebas PAT	Pruebas ISA	Pruebas PAT	Pruebas ISA
<b>6° de EP</b>	B1	B1/B2	B1	B1
<b>3° de ESO</b>	B2	B2	B2	B2

Como se puede ver, las conclusiones de los grupos de trabajo de euskara y castellano, que han trabajado, la mayor parte del tiempo, de manera separada a lo largo de todo el proceso, son prácticamente las mismas, lo que es un indicador de la consistencia de los análisis.

Sin embargo, hay que señalar que el grupo de euskara quiso resaltar que en las pruebas habían encontrado algunos problemas de traducción en algunos textos, lo que suponía una dificultad añadida para el alumnado que había realizado las pruebas.

En el gráfico III.2.2.a se muestran los resultados de *Comprensión lectora en euskara y castellano* obtenidos por el alumnado que ha completado las pruebas del último año de la experimentación, según la lengua familiar. En este gráfico también se presenta la correspondencia entre las escalas analizadas y los niveles del MCERL.



Como se puede apreciar, cuando la lengua familiar es el euskera el rendimiento en *Comprensión lectora* del alumnado vascófono<sup>7</sup> es superior, llegando a 43 puntos de diferencia en 6º de EP y a 29 puntos en 3º de ESO. En el caso de los resultados de la *Comprensión lectora en castellano*, se observa que la lengua hablada en casa no influye en los resultados, ya que las líneas rojas (continua y discontinua) se superponen y los resultados son prácticamente idénticos.

Las puntuaciones obtenidas permiten situar al alumnado de 6º de EP en el nivel B1 del MCERL y al de 3º de ESO en el nivel B2, independientemente de cuál sea la lengua familiar.

### Fase 3. Establecimiento de los puntos de corte

La última fase de este proceso de trabajo se concretó en revisar los ítems de las pruebas ISA de 6º de EP y 3º ESO para establecer dos puntos de corte en el conjunto de los ítems. El procedimiento llevado a cabo supuso un primer análisis individual de los ítems, que

<sup>7</sup> Se considera alumnado vascófono aquel cuya madre y su padre hablan euskara y en casa siempre o casi siempre se habla esta lengua.

previamente habían sido ordenados por su grado de dificultad en la prueba, para decidir cuáles eran los dos puntos de corte que permitían diferenciar el nivel A2 del nivel B1 y el nivel B2 del C1 para ambas lenguas. Es decir, establecer a partir de qué ítem se podría afirmar que un alumno o alumna que ha respondido correctamente a esa pregunta tiene superado el nivel del MCERL en comprensión lectora que ese ítem determina.

Posteriormente, y tras un proceso de análisis en profundidad de los ítems seleccionados, se llegó a un acuerdo para ambos puntos de corte, tanto de euskara como de castellano. Hay que destacar que los ítems seleccionados, tanto en el grupo de euskera como en el castellano, fueron los mismos, a pesar de que, como se ha dicho anteriormente, trabajaron de manera separada, la mayor parte del tiempo.

### III.3.1. IDENTIFICACIÓN DE NIVELES DEL MCERL AL FINAL DE LAS ETAPAS OBLIGATORIAS PARA EUSKARA Y CASTELLANO

El último cometido que se solicitó a cada grupo de trabajo fue que hicieran una propuesta para situar referencialmente al alumnado de las tres lenguas en los niveles del MCERL que podrían ser adecuados para el final de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria.

Las conclusiones de los grupos se presentan a continuación, si bien hay que hacer la salvedad de que la propuesta que se realiza está muy condicionada por el hecho que todos los datos que se han manejado se refieren exclusivamente a la comprensión lectora. Siendo esto así, hay que señalar que son muchas las variables que inciden en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumnado (contexto de aprendizaje, oportunidades de uso, el propio proceso de enseñanza/aprendizaje...) que tendrían que ser tenidas en cuenta a la hora de valorar el nivel propuesto.

#### III.3.1.1. COMPRENSIÓN LECTORA EN EUSKARA

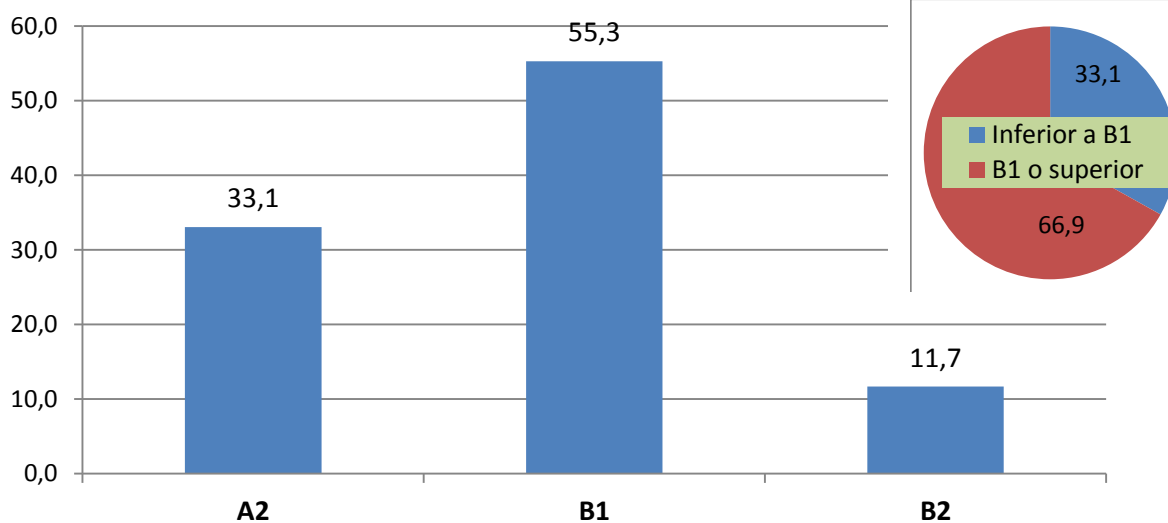
Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, la conclusión del grupo que analizó los datos y resultados de *Comprensión lectora en euskara* se concretó en lo siguiente para cada una de las etapas analizadas.

##### A) Alumnado de 6° de E. Primaria.

El alumnado de 6° de EP de los modelos B y D que ha participado en la experimentación MET estaría **en disposición de alcanzar el nivel B1 del MCERL** en *Comprensión lectora*, mientras que el alumnado del modelo A estaría en disposición de alcanzar el nivel A2.

En el *gráfico III.3.1.1.a* se muestran los porcentajes globales por niveles del MCERL de todo el alumnado de 6° de E. Primaria en *Comprensión lectora en euskara*.

**Gráfico III.3.1.1.a. 6º EP. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL.**



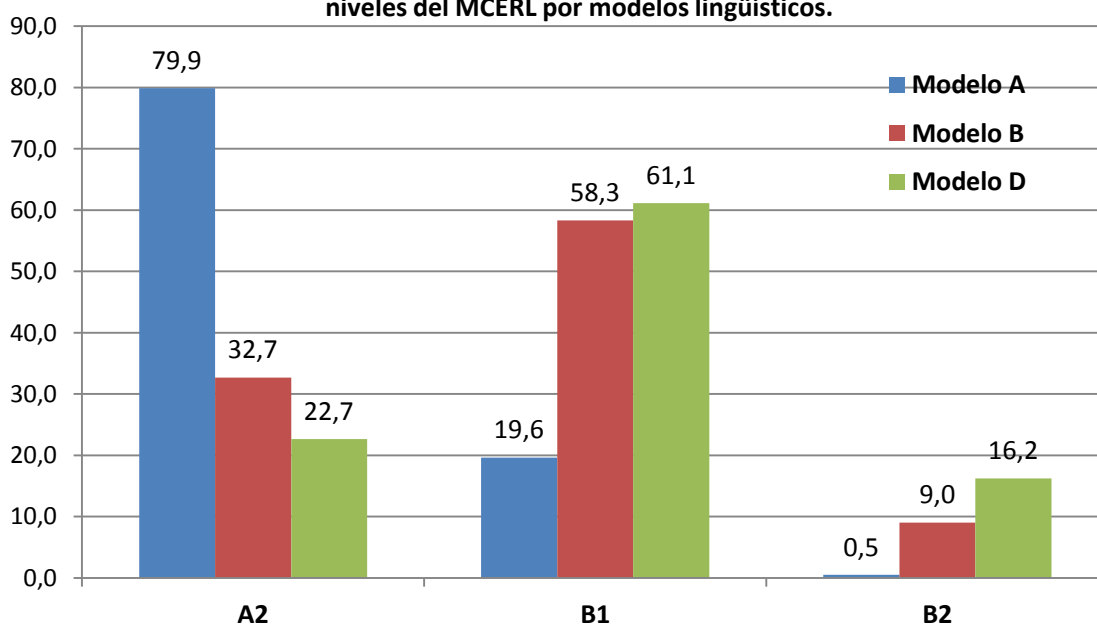
El nivel en el que se sitúa un mayor número de alumnos y alumnas es el B1 con un 55,3%, seguido del A2 con 33,1% y del B2 con un 11,7%.

En conjunto se puede afirmar que dos tercios del alumnado de 6º de EP alcanza un nivel B1 o superior y un tercio consigue el A2 o inferior, en ambos casos en *Comprensión lectora en euskara*. Teniendo en cuenta que el grupo de euskara establecía como nivel alcanzable para el final de la etapa el nivel de usuario independiente B1, los resultados globales obtenidos confirman esta propuesta.

### Distribución en porcentajes por modelos lingüísticos

Los porcentajes por niveles del Marco en *Comprensión lectora en euskara* por modelos lingüísticos se muestran en el gráfico III.3.1.1.b.

**Gráfico III.3.1.1.b. 6º EP. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL por modelos lingüísticos.**



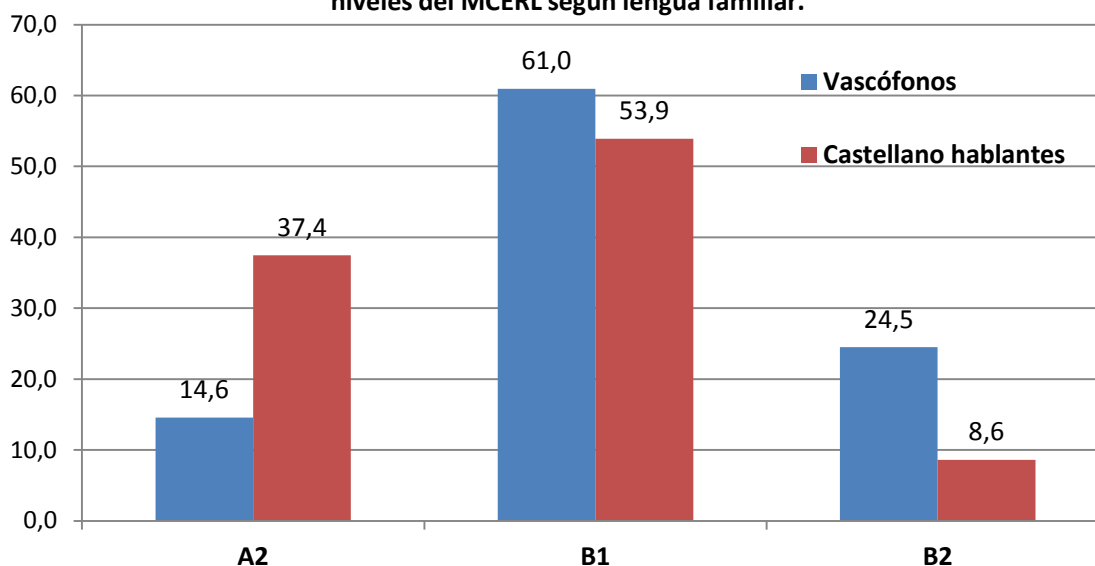


Las diferencias de rendimiento entre los modelos B y D y el modelo A resultan evidentes. Un 79,9% del alumnado de este último se sitúa en el nivel A2, frente a un 32,7% del modelo B y un 22,7% del modelo D. En el nivel B1, el esperable al finalizar la etapa, la situación es completamente diferente, más de la mitad del alumnado de los modelos B y D alcanza este nivel (58,3% en el modelo B y 61,1% en el modelo D), frente a un 20% del modelo A. En el nivel B2 el alumnado del modelo D casi duplica al del modelo B, mientras que el del modelo A prácticamente no tiene alumnos en este nivel. Al C1 no llega ningún alumno del modelo A, frente a un 0,7% del modelo B y un 1,6% del modelo D.

### Distribución en porcentaje según lengua familiar

En el gráfico III.3.1.1.c. se presentan los porcentajes por niveles del Marco en *Comprensión lectora en euskara* según la lengua familiar.

**Gráfico III.3.1.1.c. 6º EP. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL según lengua familiar.**



Las diferencias de rendimiento entre el alumnado vascófono y el castellano hablante son evidentes, siendo siempre mejores las del alumnado vascófono. En el nivel de referencia de la etapa, el nivel B1, hay un 7,1% más de alumnado vascófono. En el nivel B2, también encontramos un mayor porcentaje de alumnado vascófono, un 24,5%. Siguiendo esta tendencia de un mejor rendimiento, en el nivel de usuario básico A2, hay un 22,8% más de alumnado castellano hablante que de alumnado vascófono.

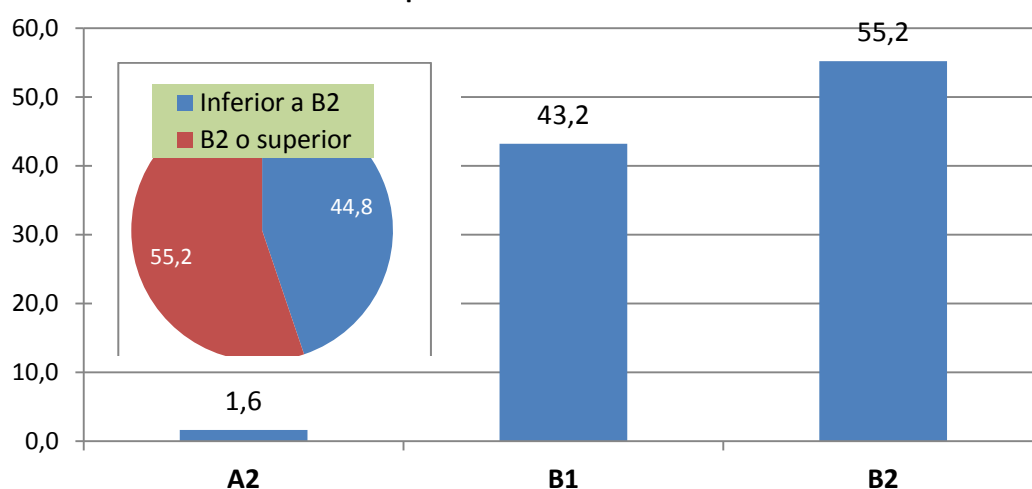
### B) Alumnado de 3º de E. Secundaria Obligatoria.

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.

Para analizar y valorar de manera pertinente los resultados del alumnado MET (experimental y control) escolarizado en 3º de E. Secundaria y que ha tomado parte en la última medición de progreso en esta competencia, es importante tener en cuenta que este alumnado todavía dispone de un curso más hasta terminar la etapa y, por lo tanto, de una año más para incrementar su competencia lingüística en euskara, momento en el debería confirmarse la evolución de estos datos. La hipótesis más lógica es que una parte significativa del alumnado de 3º de ESO que se sitúa en el nivel B1 haya desarrollado las destrezas que corresponden al nivel B2, que es el nivel que el grupo sugiere como referencia final de la etapa.

En el gráfico III.3.1.1.d se muestran los porcentajes por niveles del MCERL de todo el alumnado de 3º de ESO en *Comprensión lectora en euskara*.

**Gráfico III.3.1.1.d. 3º ESO. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL**



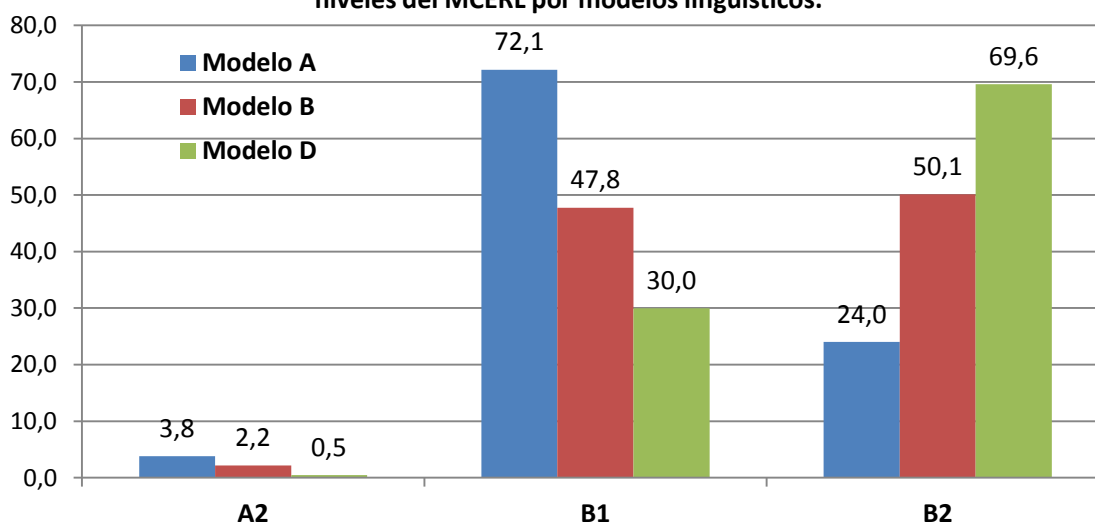
Los niveles predominantes para el alumnado de 3º de ESO son el B1 y el B2, distribuyéndose la mayoría entre ambos niveles: 43,2% en B1 55,2% en B2. Solamente un 1,6% no llegan más allá del nivel A2.

En resumen, los datos muestran que más de la mitad del alumnado (un 55,2%) de 3º ESO alcanza el nivel B2 o superior en *Comprensión lectora en euskara*, frente a un 44,8% que se sitúa en los niveles inferiores a B2.

### **Distribución de porcentajes por modelos lingüísticos**

Los porcentajes por niveles del Marco en *Comprensión lectora en euskara* por modelos lingüísticos se muestran en el gráfico III.3.1.1.e.

**Gráfico III.3.1.1.e. 3º ESO. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL por modelos lingüísticos.**

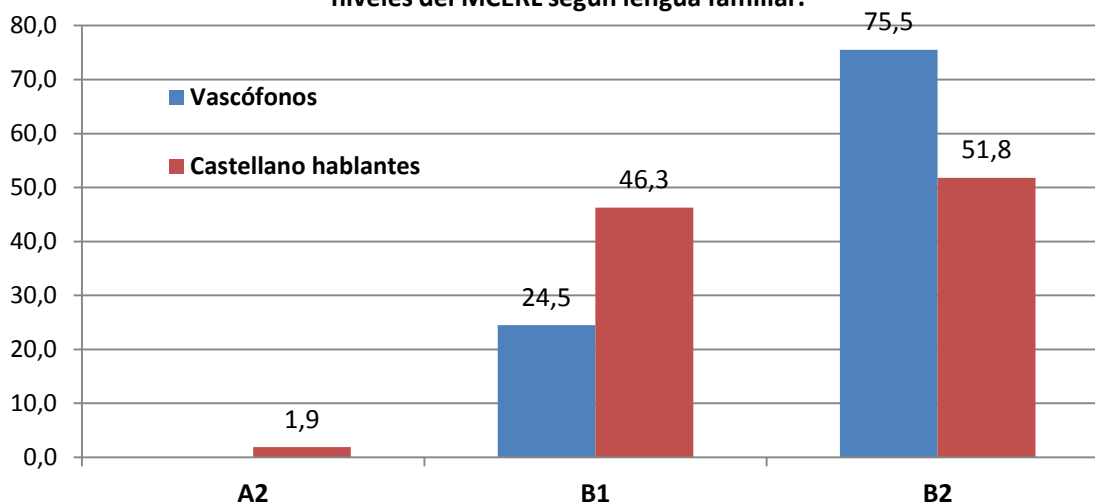


Los datos indican que el modelo con mejores resultados, al igual que ocurría en 6º de EP, es el modelo D, que tiene a casi el 70% del alumnado en el B2. El alumnado del modelo B se distribuye entre el nivel B1 (47,8%) y el B2 (50,1%). El modelo A tiene a la mayoría de su alumnado en el B1 (72,1%) y un 24% en el B2; el 3,8% sólo llega hasta el nivel A2.

#### Distribución en porcentajes según la lengua familiar

En el gráfico III.3.1.1.f se presentan los porcentajes por niveles del Marco en *Comprensión lectora en euskara* según la lengua familiar del alumnado.

**Gráfico III.3.1.1.f. 3º ESO. Comprensión lectora en euskara. Porcentaje por niveles del MCERL según lengua familiar.**



Como ocurría con el alumnado de 6º de EP, el alumnado vascófono de 3º de ESO también obtiene mejores resultados en *Comprensión lectora en euskara* que el castellano hablante. En el nivel A2 hay un 1,9% de alumnado castellano hablante mientras que no hay alumnos vascófonos. En el B2, hay un 23,7% más de alumnado vascófono. Por el contrario, en el B1 la diferencia entre ambos grupos alcanza el 21,8% si se toma como referencia el grupo castellano hablante.

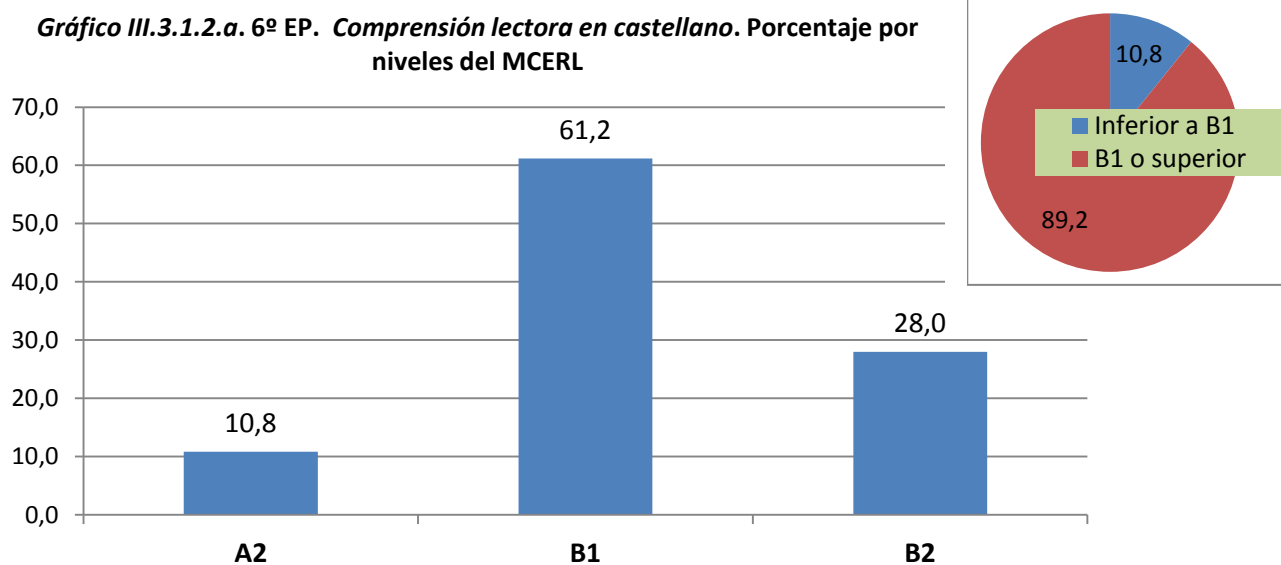
### III.3.1.2. COMPRENSIÓN LECTORA EN CASTELLANO

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas anteriormente, la conclusión del grupo que analizó los datos y resultados en *Comprensión lectora en castellano* se concretó en lo siguiente para cada una de las etapas analizadas.

#### A) Alumnado de 6° de E. Primaria.

El alumnado de 6° de EP que ha participado en la experimentación MET **estaría en disposición de alcanzar el nivel B1** del MCERL en *Comprensión lectora* en los tres modelos lingüísticos.

En el gráfico III.3.1.2.a se muestran los porcentajes globales por niveles del MCERL de todo el alumnado de 6° de E. Primaria en *Comprensión lectora en castellano*.



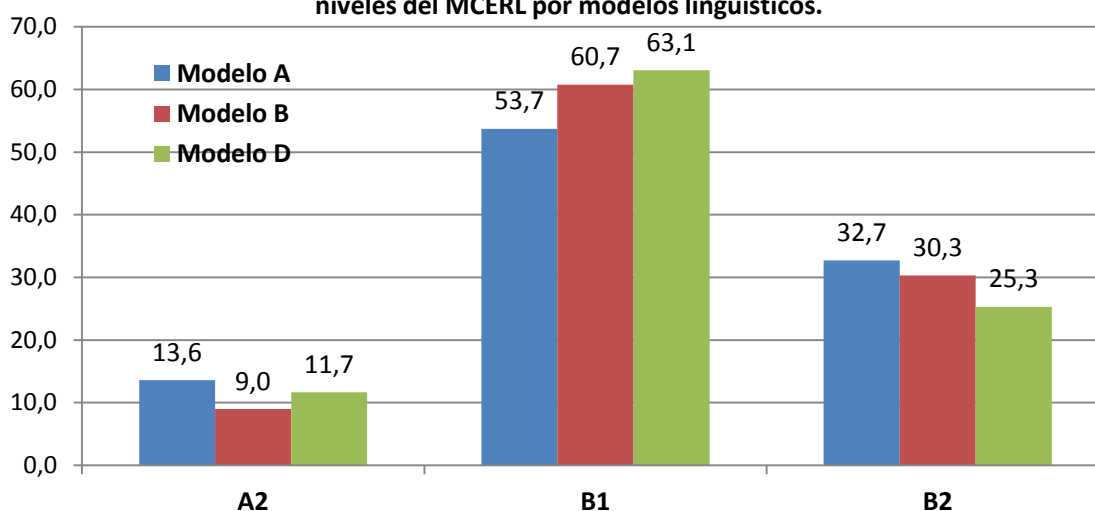
Al igual que ocurría con euskara, el nivel en el que se sitúa un mayor porcentaje de alumnado es el nivel B1 con un 61,2%, seguido B2 con 28% y del A2 con un 10,8%.

En conjunto se puede afirmar que un 89% del alumnado de 6° de E. Primaria alcanza un nivel B1 o superior y un 11% el A2 o inferior, en ambos casos en *comprensión lectora en castellano*.

#### Distribución por modelos lingüísticos

Los porcentajes por niveles del Marco en *Comprensión lectora en castellano* por modelos lingüísticos se muestran en el gráfico III.3.1.2.b.

**Gráfico III.3.1.2.b. 6º EP. Comprensión lectora en castellano. Porcentaje por niveles del MCERL por modelos lingüísticos.**

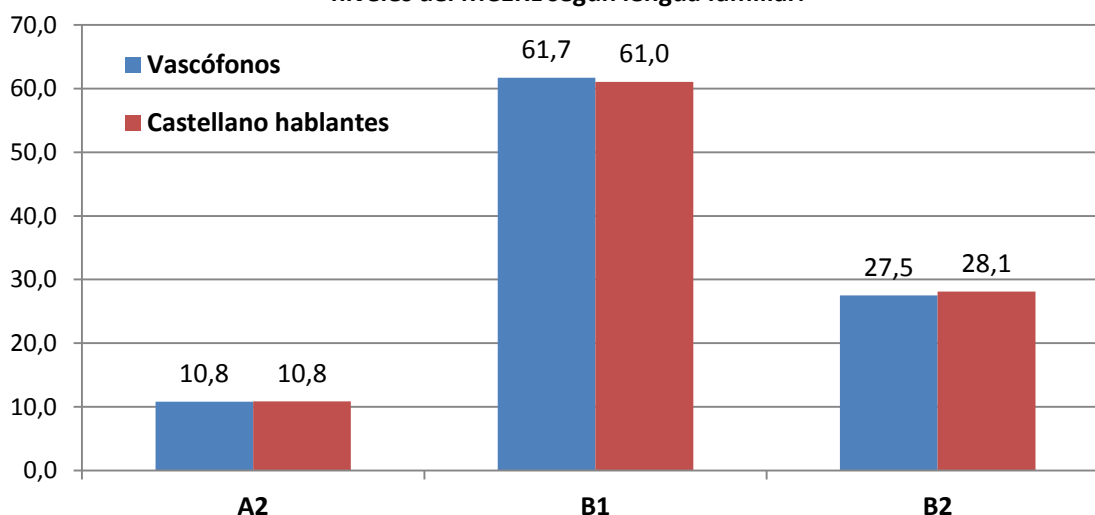


Las diferencias de rendimiento por modelos lingüísticos si bien no son tan acusadas como en el caso del euskara, si permiten observar un mejor rendimiento del modelo A frente al B y especialmente al D. El porcentaje más alto de alumnado en los niveles inferiores de la escala (A2 y B1) es el del modelo D con un 74,8%, seguido del modelo B con un 69,7% y del A con 67,3%. En el nivel B2 la situación es totalmente inversa siendo el modelo A el que tiene un porcentaje mayor con un 32,7%, seguido del modelo B con un 30,3% y del D con 25,3%.

#### Distribución de porcentaje según lengua familiar

En el gráfico III.3.1.2.c, se presentan los porcentajes por niveles del Marco en *Comprensión lectora en castellano* según la lengua familiar.

**Gráfico III.3.1.2.c. 6º EP. Comprensión lectora en castellano. Porcentaje por niveles del MCERL según lengua familiar.**



Tal como se ve en el gráfico no existen diferencias apreciables entre alumnos vascófonos y castellano hablantes, pudiéndose afirmar que la lengua familiar del alumnado no influye en el rendimiento en *Comprensión lectora en castellano*.

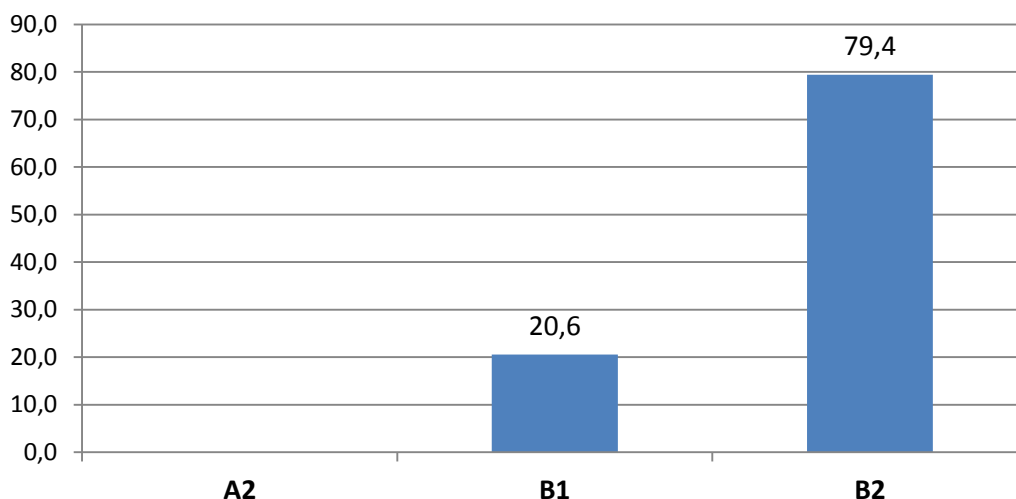
## B) Alumnado de 3º de E. Secundaria Obligatoria.

El alumnado de 3º de ESO estaría **en disposición de alcanzar el nivel B2** de MCERL en la misma destreza.

Para analizar y valorar de manera pertinente los resultados del alumnado MET (experimental y control) escolarizado en 3º de E. Secundaria y que ha tomado parte en la última medición de progreso en esta competencia, es importante tener en cuenta que este alumnado todavía dispone de un curso más hasta terminar la etapa y, por lo tanto, de una año más para incrementar su competencia lingüística en castellano.

En el *gráfico III.3.1.2.d.* se muestran los porcentajes globales por niveles del MCERL de todo el alumnado de 3º de ESO en *Comprensión lectora en castellano*.

**Gráfico III.3.1.2.d. 3º ESO. Comprensión lectora en castellano. Porcentaje por niveles del MCERL**



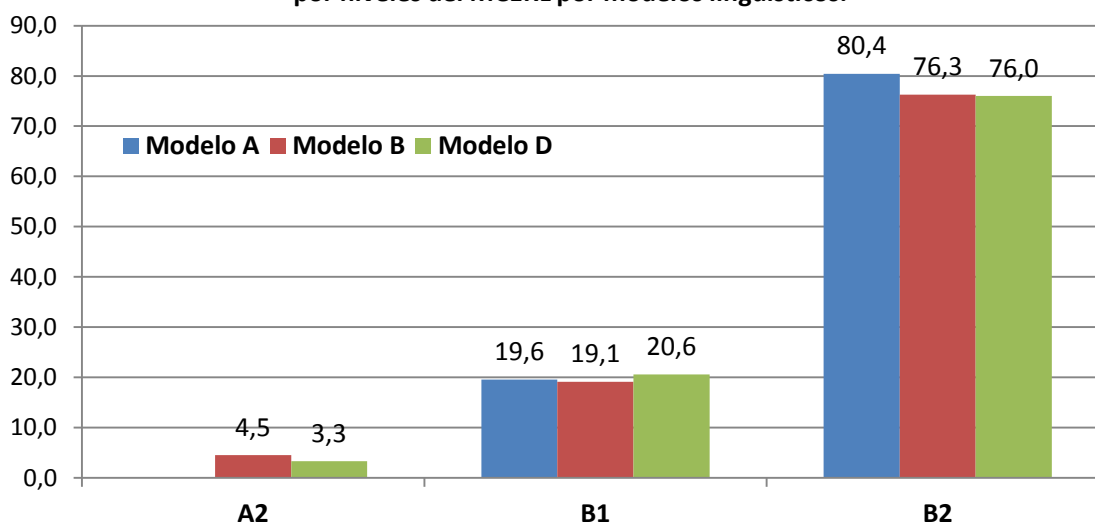
Como se puede apreciar en el gráfico, el nivel predominante para el alumnado de 3º de ESO es el B2 en el que se situaría un 79,4%, al B1 llegaría un 20,6%.

En conjunto los datos muestran que casi el 80% del alumnado de 3º de ESO se sitúa en los niveles B2 o superior frente a un 20% que lo haría en los inferiores a B2.

### Distribución de porcentajes por modelos lingüísticos

Los porcentajes por niveles del Marco en *Comprensión lectora en castellano* por modelos lingüísticos se muestran en el *gráfico III.3.1.2.e.*

**Gráfico III.3.1.2.e. 3º ESO. Comprensión lectora en castellano. Porcentaje por niveles del MCERL por modelos lingüísticos.**

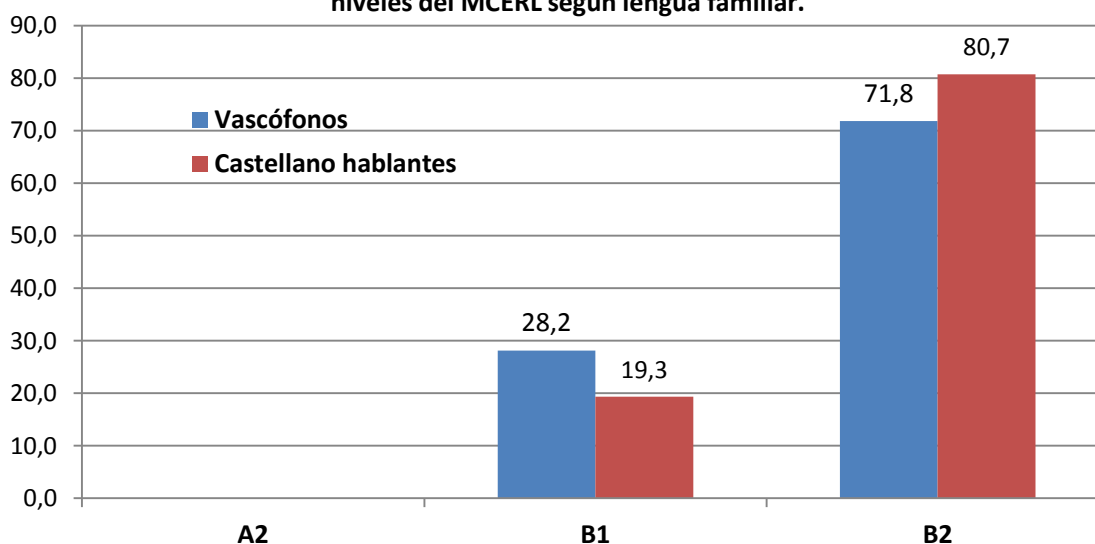


Las diferencias por modelos siguen el mismo patrón que en 6º de EP, aunque con diferencias inferiores entre los tres modelos lingüísticos. En los niveles más bajos A2 y B1 la distribución es de un 23,9% para el modelo D, un 23,6% para el B y un 19,6% para el modelo A. En el nivel más alto B2 la distribución es inversa siendo el modelo A el que más alumnos tiene con un 80,4%, seguido del modelo B con un 76,3% y del D con 76%.

#### Distribución en porcentajes según la lengua familiar

En el gráfico III.3.1.2.f, se presentan los porcentajes por niveles del Marco en *Comprensión lectora en castellano* según la lengua familiar.

**Gráfico III.3.1.2.f. 3º ESO. Comprensión lectora en castellano. Porcentaje por niveles del MCERL según lengua familiar.**



A diferencia de lo que ocurre en 6º de EP, en 3º de ESO sí que se aprecian diferencias dependiendo de la lengua familiar del alumnado. Siendo en términos generales mejor el rendimiento del alumnado castellano hablante que tiene un 8,9% menos de alumnos en el nivel más bajo, el B1, y un 8,9% más en el nivel B2.

### III.4.PROCESO DE TRABAJO SEGUIDO EN EL GRUPO DE COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN INGLÉS

La tarea que se ha solicitado al grupo de Lengua Inglesa partía del objetivo final del proyecto de Marco Educativo Trilingüe (MET) y, por lo tanto era similar a la requerida a los grupos de euskara y castellano, relacionada con referenciar el nivel del MCERL que alcanza el alumnado al finalizar la experimentación MET en 6° de Educación Primaria y en 3° de ESO. Además, se planteaba que se justificara esta respuesta y que se incluyeran descriptores que ilustraran cada nivel.

El grupo ha analizado los informes aportados por el ISEI-IVEI sobre los resultados en la Evaluación diagnóstica 2011, resultados finales de todo el proceso de experimentación MET y se ha documentado en todas aquellas fuentes que ha considerado relevantes para contextualizar y justificar su análisis sobre el tema de trabajo.

En primer lugar, se adjunta el informe del nivel de 6° E. Primaria, a continuación el de 3° ESO y finalmente se ofrecen algunas consideraciones para la mejora del aprendizaje en inglés.

#### III.4.1. RESULTADOS POR NIVELES DEL MCERL EN INGLÉS.

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

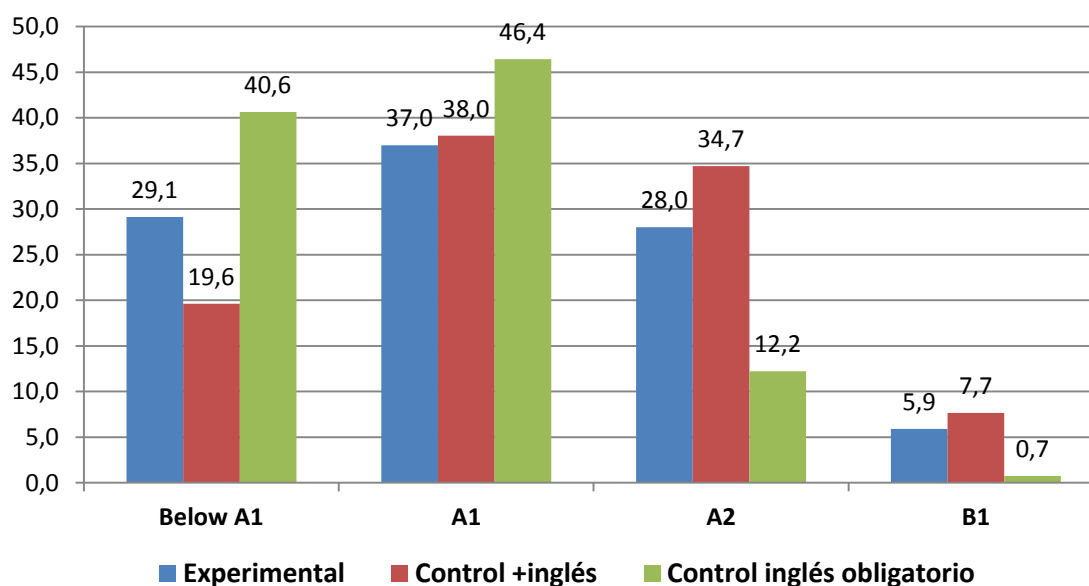
- **Experimental:** engloba a todo el alumnado que ha tomado parte en la experimentación MET (tanto en la convocatoria MET I como en la convocatoria MET II) y que ha realizado la última medición de esta competencia (en 2013 o en 2014). Este alumnado, como ya se ha explicado en este Informe, tiene, al 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 que sin embargo 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 es la fijada de forma obligatoria por el Decreto de enseñanzas básicas.

##### III.4.1.1. Porcentaje por niveles del MCERL en E. Primaria.

En el *gráfico III.4.1.1.a*, se presenta la distribución de porcentajes por niveles del Marco del alumnado de 6° de E. Primaria en los tres grupos descritos anteriormente.



**Gráfico III.4.1.1.a. 6º EP. Comunicación lingüística en inglés. Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros.**

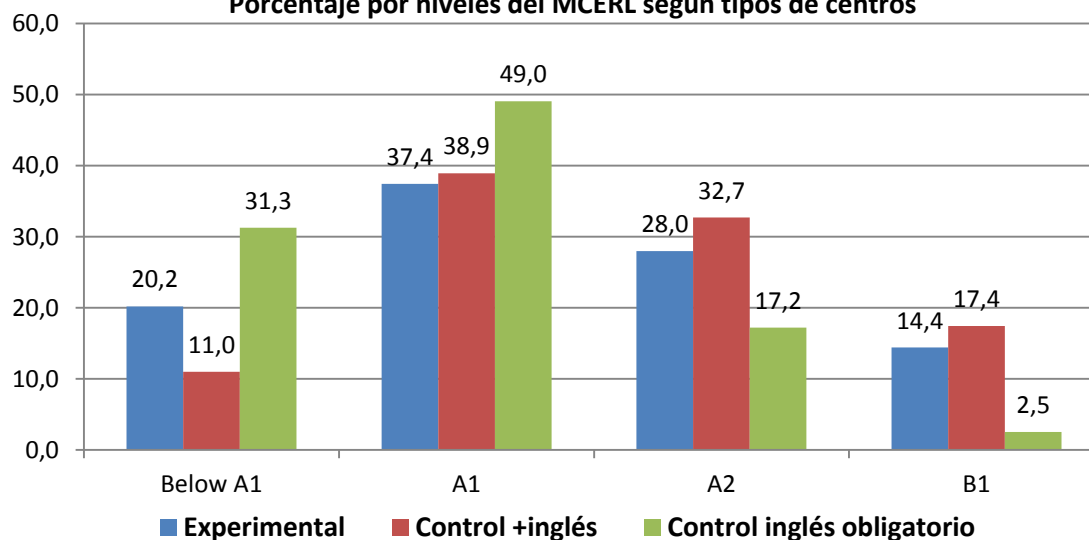


El alumnado del grupo Control +inglés es el que muestra unos porcentajes más altos en los niveles superiores medidos en esta prueba de inglés, un 42,4% tiene o supera el nivel A2. El grupo experimental alcanza un porcentaje de casi el 34%, mientras que solo el 13% del alumnado del grupo control inglés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

En los siguientes tres gráficos se muestra la distribución de porcentajes por niveles del Marco en las tres dimensiones evaluadas de manera completa en esta competencia: *listening*, *reading* y *writing* (hay que recordar que la expresión oral solo fue evaluada en una submuestra).

**Gráfico III.4.1.1.b. 6º EP. Comunicación lingüística en inglés: Listening. Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros**

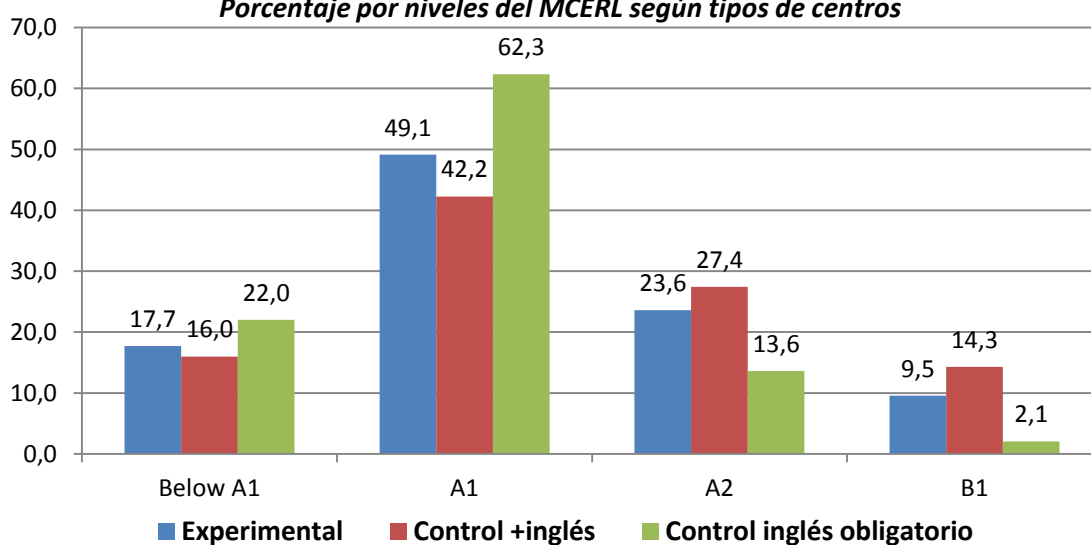


En comprensión oral es la dimensión en la que los resultados son más altos en los tres tipos de centros analizados y superan, por término medio, en 10 puntos porcentuales el porcentaje global alcanzado por el alumnado de cada uno de los tres grupos de centros analizados. Así el 42,4% del grupo experimental, el 50,1% del control +inglés y el 19,7% del control inglés obligatorio muestra un nivel A2 o superior en esta destreza lingüística.

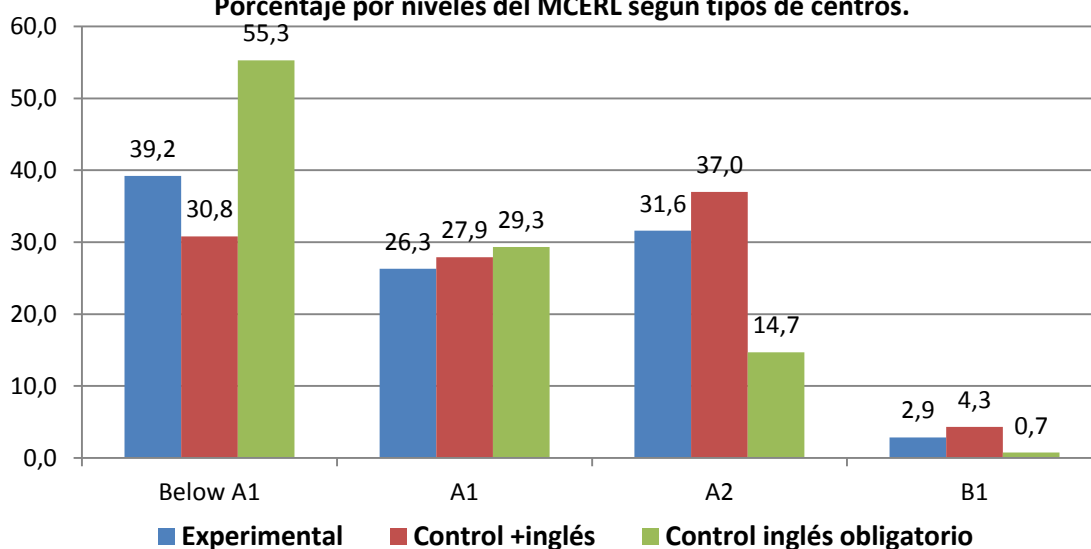
De manera paralela, se reduce de forma significativa el porcentaje de alumnado que no es capaz de superar ni siquiera el nivel A1 en esta dimensión.

En comprensión lectora y en expresión escrita, tal y como se muestra en los dos siguientes gráficos, los porcentajes son muy parecidos en cada uno de los tres grupos de centros y se sitúan en el entorno de los resultados globales que ya hemos visto en el gráfico III.4.1.1.a.

**Gráfico III.4.1.1.c. 6º EP. Comunicación lingüística en inglés: Reading**  
**Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros**



**Gráfico III.4.1.1.d. 6º EP. Comunicación lingüística en inglés: Writing.**  
**Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros.**



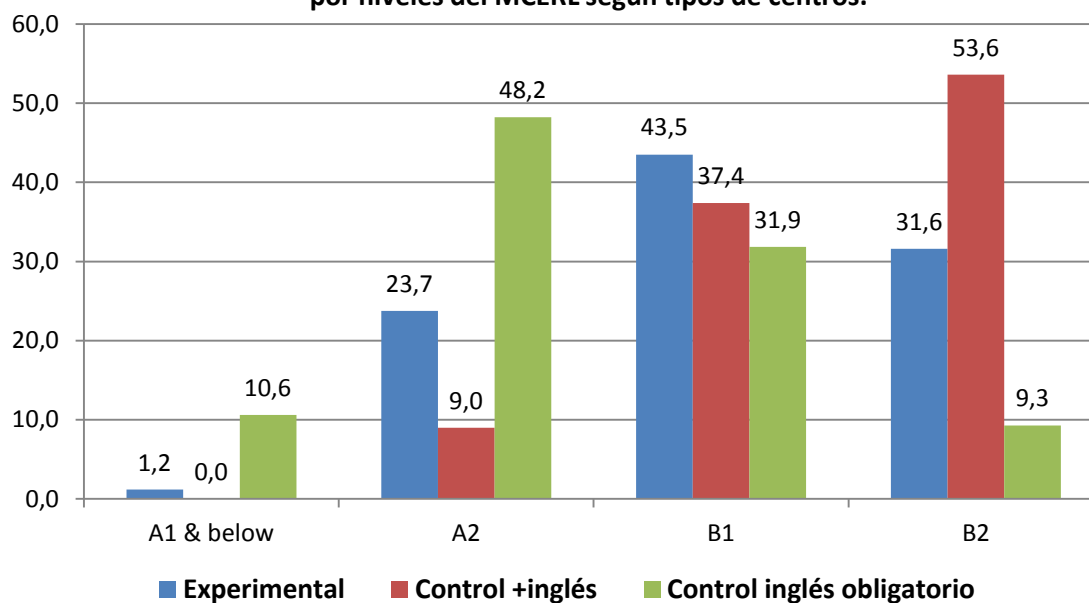
### III.4.1.2. Porcentaje por niveles del MCERL en 3° de E. Secundaria Obligatoria.

De forma semejante a lo visto en E. Primaria, a continuación se muestran los gráficos que recogen la distribución de porcentajes por niveles del MCERL del alumnado de 3° de ESO incluido en cada uno de los tres tipos de centro descritos.

En el gráfico III.4.1.2.a se recoge el porcentaje global en cada uno de los niveles medidos en la prueba para el alumnado de secundaria. 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.

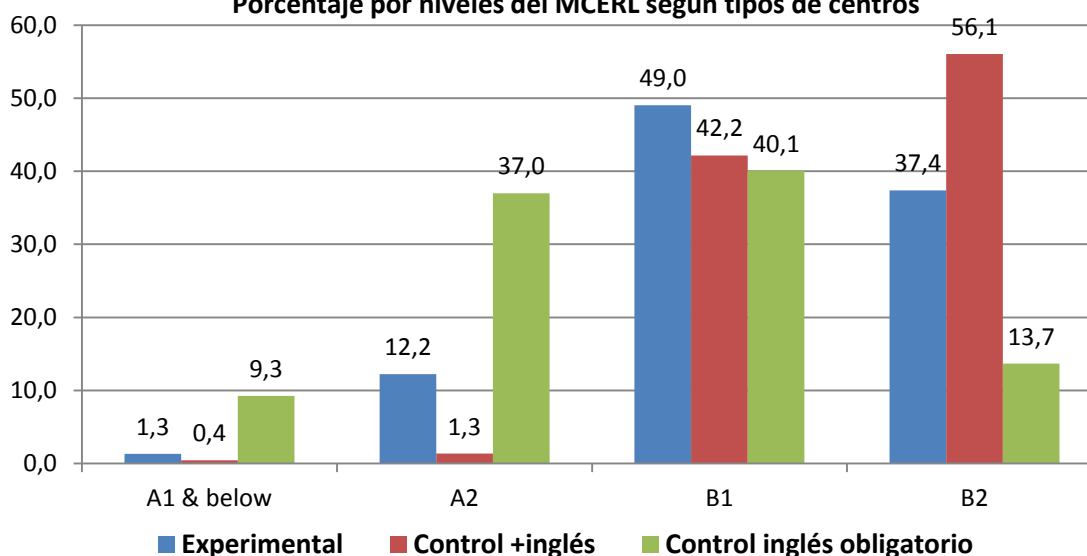
El 75,1% del alumnado experimental y el 91% del control +inglés muestran una competencia B1 o superior en inglés y más de la mitad del alumnado control +inglés logran el nivel B2. Es destacable que también el 41,2% del alumnado del grupo control inglés obligatorio alcance o supere en nivel B1 en inglés. 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.

**Gráfico III.4.1.2.a. 3º ESO. Comunicación lingüística en inglés. Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros.**



Al igual que ocurría en E. primaria, también en ESO los resultados en comprensión oral, que se muestran en el gráfico siguiente, son los más altos de las tres dimensiones medidas a todo el alumnado: prácticamente la totalidad del alumnado del grupo control +inglés y el 86,4% del grupo experimental muestra un nivel B1 o superior (incluso el 56,1% del alumnado del grupo control +inglés y el 37,4% del experimental muestran ya un nivel B2 en esta dimensión).

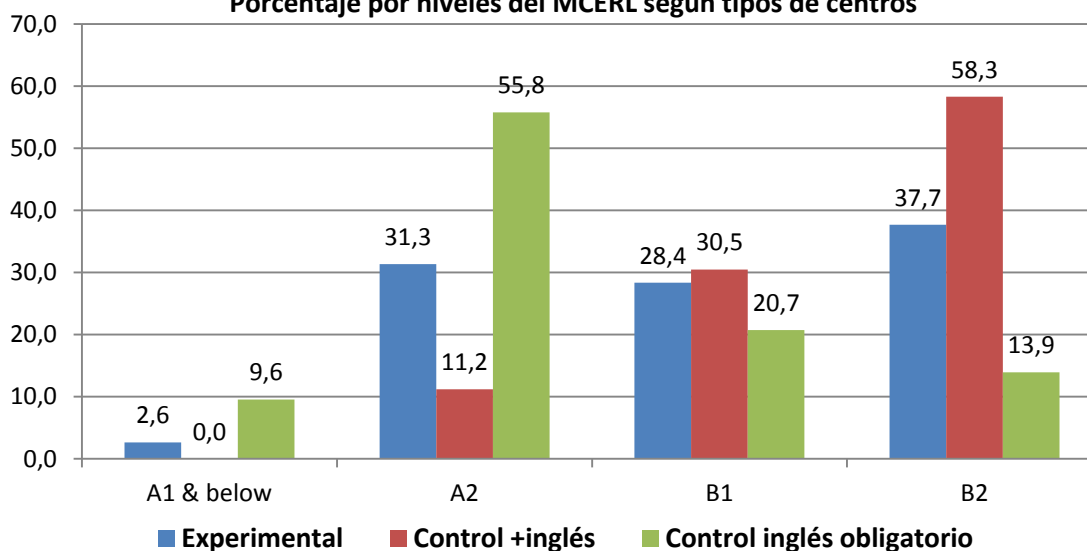
**Gráfico III.4.1.2.b. 3º ESO Comunicación lingüística en inglés: Listening.**  
**Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros**



Los resultados en comprensión oral son, en general, los más bajos de las tres dimensiones, tal y como se puede observar en el gráfico siguiente. El alumnado del grupo experimental y del grupo control inglés obligatorio que alcanza o supera el nivel B1 es aproximadamente 8 puntos porcentuales más bajo que la media global de esta competencia, vista en el gráfico III.4.1.2.a.

Aunque casi un tercio del alumnado experimental y cerca del 56% del grupo control inglés obligatorio no llega al nivel B1 en esta destreza; sin embargo, es destacable que tanto en el grupo experimental como en el control +inglés los porcentajes más altos de alumnado están en el nivel B2 (un 37,7% y un 58,3% respectivamente).

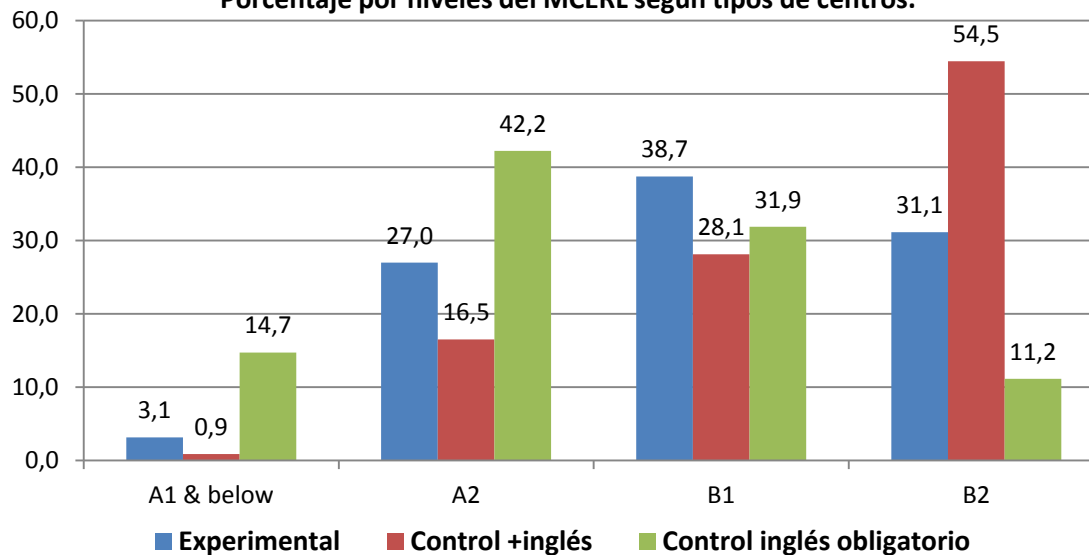
**Gráfico III.4.1.2.c. 3º ESO. Comunicación lingüística en inglés: Reading.**  
**Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros**



Finalmente, en la competencia expresiva, el gráfico siguiente muestra una imagen algo distinta de la observada en las otras dos destrezas: tanto el alumnado del grupo experimental como del grupo control inglés obligatorio muestran un nivel más alto en esta dimensión que en comprensión escrita, mientras que el alumnado del grupo control +inglés muestra el nivel más

bajo de las tres destrezas medidas. En cualquier caso, el porcentaje de alumnado que está o supera el nivel B1 en esta destrezas es alto tanto en el grupo experimental (69,8%) como en el control +inglés (82,6%).

**Gráfico III.4.1.2.d. 3º ESO. Comunicación lingüística en inglés: Writing.**  
Porcentaje por niveles del MCERL según tipos de centros.



## III.4.2. IDENTIFICACIÓN DE NIVELES DEL MCERL AL FINAL DE LAS ETAPAS OBLIGATORIAS PARA INGLÉS

### A) Nivel del MCERL para 6º de Educación Primaria

*El grupo estima que el nivel de referencia del MCERL para este alumnado es A2. Se trata de impulsar que alcancen este nivel, ya que se observa que en 6º EP el alumnado es capaz de realizar tareas propias de este nivel del Marco. Por ello, el nivel A2 se plantea como una tendencia recomendable, siempre y cuando se tengan en cuenta las consideraciones que se presentan al final de este apartado.*

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.
2. Diferentes CCAA del Estado, con proyectos de bilingüismo/trilingüismo, plantean este mismo nivel A2 como referencia de logro.
3. 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, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla:

ETAPA	Semanas lectivas	Horas por semana	Número de cursos	TOTAL
Educación Infantil: 4-5años	35	1.5	2	105
Educación Primaria	35	2.5	6	525
Educación Infantil + Educación Primaria = 630 h				

A continuación, se muestra el cuadro de ALTE<sup>8</sup> sobre el número global de horas de aprendizaje guiado necesarias para alcanzar cada nivel del MCERL.

CEFR Level	Guided Learning Hours
C2	Approximately 1,000–1,200
C1	Approximately 700–800
B2	Approximately 500–600
B1	Approximately 350–400
A2	Approximately 180–200
A1	Approximately 90–100

Si se compara el número de horas de instrucción con los resultados obtenidos en Lengua Inglesa se comprueba que el tiempo de exposición, por sí sólo, es incapaz de dar cuenta de la competencia del alumnado. Así, cabe considerar otros aspectos que también inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como el desarrollo evolutivo del aprendiz, la metodología, la capacitación del profesorado, una enseñanza intensiva vs extensiva, el número de alumnos y alumnas por aula...

Sobre el desarrollo lingüístico del alumnado de 11 a 13 años, hay estudios acerca del desarrollo del lenguaje que apuntan a que en estas edades se producen cambios radicales. Los pre-adolescentes comienzan a razonar, a pensar en abstracto y a aplicar la lógica. Es en este momento cuando se incrementa considerablemente el uso de aspectos como el lenguaje figurativo, las inferencias no tan obvias y más contextuales, las analogías y la expresión de ideas

<sup>8</sup> Esta tabla es orientativa para aprendices adultos y en ciertos contextos de aprendizaje.

cada vez más complejas. A estas edades, la conciencia metalingüística, es decir, la habilidad de pensar sobre los usos del lenguaje, adquiere un mayor desarrollo. Todo esto nos lleva a sostener que el alumnado de 5° y 6° de E. Primaria puede estar a las puertas de dar un salto cualitativo y cuantitativo en la adquisición de la lengua extranjera y, además, serán más hábiles para ayudarse de los conocimientos ya adquiridos en las otras dos lenguas oficiales<sup>9</sup>.

## B) Nivel del MCERL para 4° E. Secundaria Obligatoria

**El grupo estima que el nivel de referencia del MCERL para este alumnado es B1.**

Según los resultados del alumnado de las pruebas MET, que se hicieron en 3° de ESO, más del 70% alcanza el nivel B1 o superior. Teniendo en cuenta que este alumnado aún tiene un año más de escolarización, cabría esperar que un porcentaje más alto de estudiantes logre este nivel B1.

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.

A continuación, se presentan otros elementos que el grupo de trabajo considera que justifican la propuesta adoptada para 4° ESO:

1. Diferentes CCAA del estado, con proyectos de bilingüismo/trilingüismo plantean este mismo nivel B1 como referencia de logro.
2. El cómputo de horas dedicadas al aprendizaje de Lengua Inglesa desde los 4 años hasta finalizar la ESO, para un alumnado que no siga ningún proyecto de refuerzo horario en esta Competencia, supera lo estimado por ALTE, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla y compararla con la tabla de la página anterior:

ETAPA	Semanas lectivas	Horas por semana	Número de cursos	TOTAL
Educación Infantil: 4-5años	35	1.5	2	105
Educación Primaria	35	2.5	6	525
Educación Secundaria Obligatoria	35	3	4	420
Educación Infantil + Educación Primaria + Educación Secundaria Obligatoria = 1050 h				

<sup>9</sup> Extraído de <http://www.scholastic.com/parents/resources/article/language-development-11-13-year-olds>

## **CONSIDERACIONES PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE EN LENGUA EXTRANJERA:**

El grupo estima como condicionantes para la mejora de este aprendizaje los siguientes elementos:

- Formación continua del profesorado con el objetivo de lograr niveles superiores a B2 que les aseguren la competencia suficiente y puedan ser buenos modelos para el alumnado.
- Actualización idiomática para el profesorado que ya cuenta con un nivel B2 o superior.
- Estabilidad y continuidad de los proyectos plurilingües a lo largo de la escolarización.
- Identificación y aplicación de buenas prácticas docentes.



# **APARTADO IV: VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA EXPERIENCIA**



## IV.1. VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO

Junto con el cuestionario plantado al alumnado, se les hicieron una serie de preguntas a las familias del alumnado MET, tanto de los grupos experimentales como de los grupos de control, en relación con tres aspectos:

- Sobre la experiencia MET: valoración y posible generalización.
- Sobre el valor del trilingüismo/plurilingüismo.
- Sobre la utilidad de estudiar lenguas.

A continuación se presentan algunos gráficos en los que se recogen los porcentajes de respuesta dados por las familias a cada una de las cuestiones planteadas, diferenciando en algunos casos, las respuestas conjuntas de todas las familias encuestadas y las correspondientes a las familias de alumnado de los grupos MET I y de los grupos MET II.

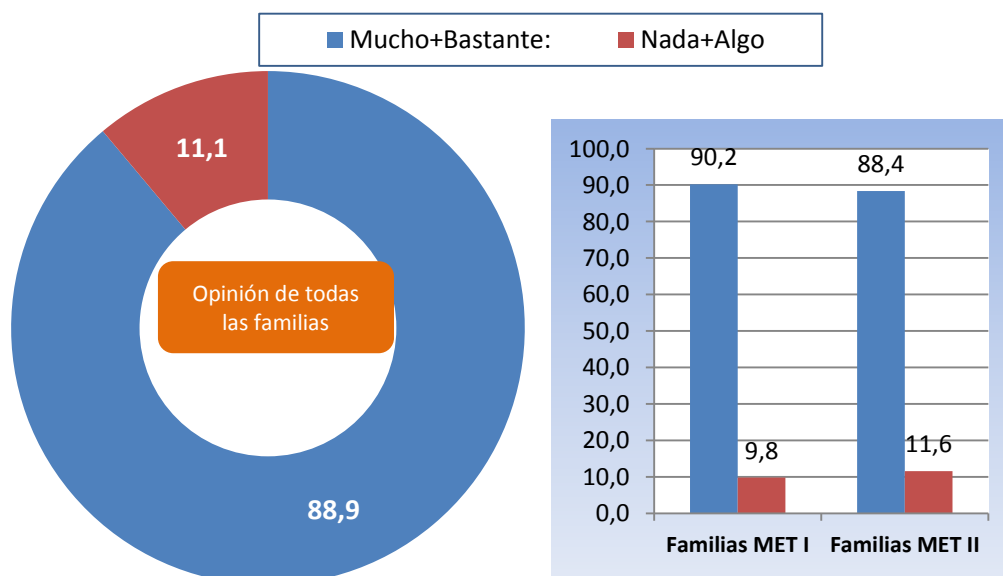
### IV.1.1. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA MET

#### a) Educación Primaria

Las familias del alumnado de 6º de E. Primaria que han respondido al cuestionario valoran muy altamente la participación de su hijo o hija en la experiencia MET, cerca del 90% afirma estar muy o bastante de acuerdo, mientras que algo más de un 10% muestra su desacuerdo más o menos intenso con la cuestión planteada (quienes señalan que la experiencia no ha sido nada positiva suponen el 1,5% de las respuestas, 49 familias de las 3.308 que han respondido esta pregunta).

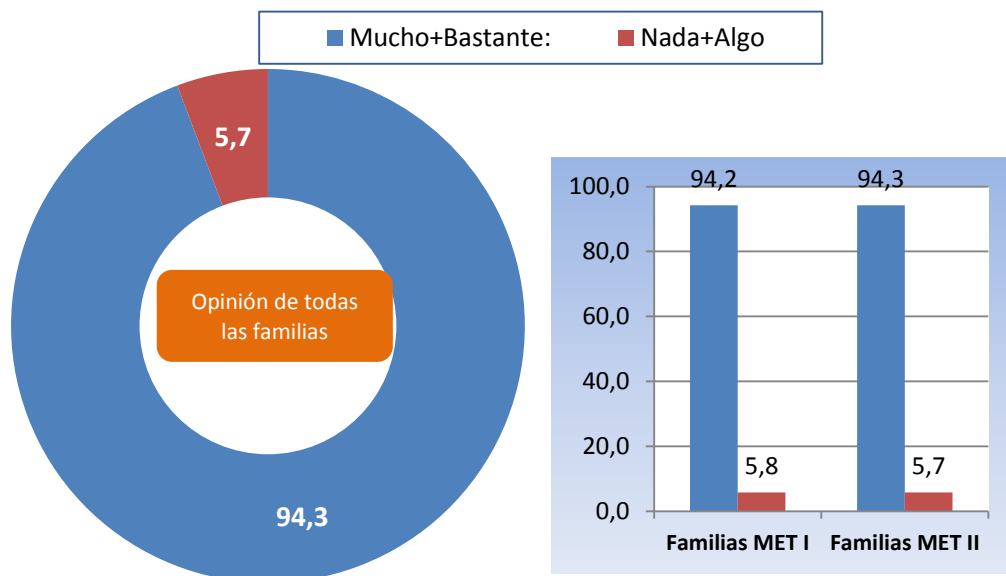
Como se puede apreciar a través del gráfico de barras, no se observan grandes diferencias en las opiniones de las familias MET I y METII.

**Gráfico IV.1.1.a. MET. 6º EP. "Creo que la participación de mi hijo/a en la experiencia MET ha sido positiva". Porcentajes de acuerdo de las familias.**



También se les planteó a las familias si estarían de acuerdo en que se generalizase esta experiencia a todos los centros de Euskadi. En el gráfico 4.1.1.b se presentan los porcentajes de respuesta.

**Gráfico IV.1.1.b. MET. 6º EP. "Es una propuesta que debería generalizarse a todos los centros". Porcentajes de acuerdo de las familias.**

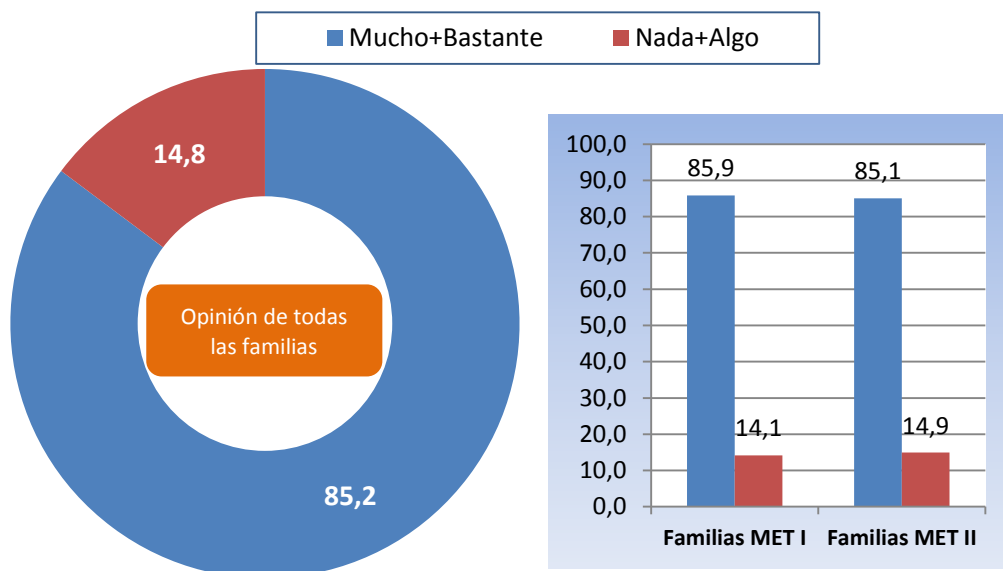


También de forma muy mayoritaria, el 94,3% de las familias del alumnado de E. Primaria opina que se trata de una experiencia que debería generalizarse a todos los centros. Este alto nivel de aceptación no varía si se analizan las respuestas a partir de las dos convocatorias MET, que prácticamente igualan sus porcentajes.

### b) Educación Secundaria Obligatoria

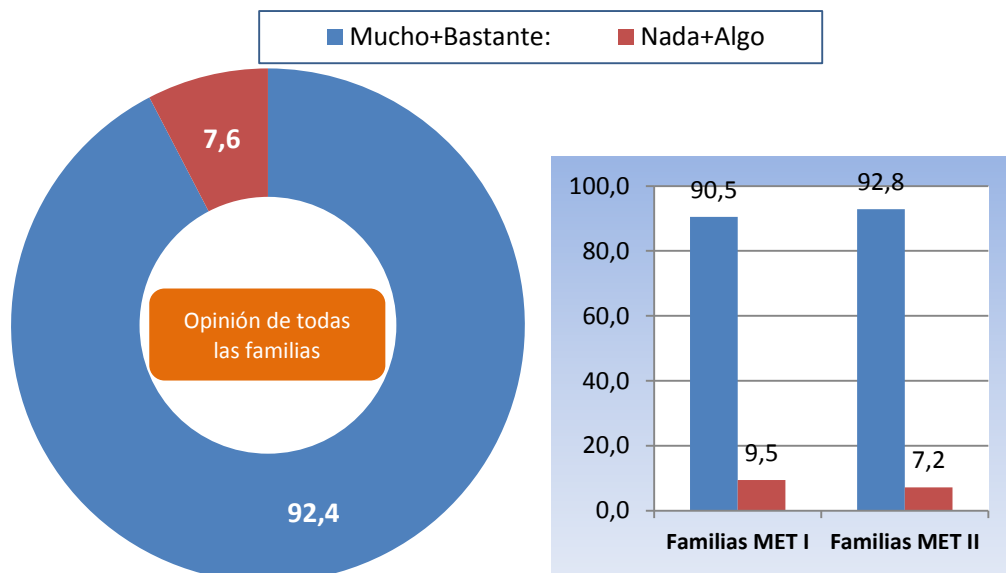
Las familias del alumnado escolarizado en 3º de ESO muestra también una gran satisfacción sobre la participación de sus hijos e hijas en la experiencia, el 85,2%, aunque es 3 puntos menor que entre las familias del alumnado de E. Primaria. Tampoco en esta etapa se aprecian diferencias en las respuestas de las familias de MET I y MET II.

**Gráfico IV.1.1.c. MET. 3º ESO. "Creo que la participación de mi hijo/a en la experiencia MET ha sido positiva". Porcentajes de acuerdo de las familias.**



Respecto a su opinión sobre una hipotética generalización de la experiencia, también hay una opinión mayoritaria a favor, el 92,4% está muy o bastante de acuerdo y solo el 2% de las familias del alumnado de ESO está nada de acuerdo (31 familias de las 1.519 que han respondido a esta cuestión). Por convocatorias MET no se aprecian diferencias en el posicionamiento a favor de su posible extensión.

**Gráfico IV.1.1.d. MET. 3º ESO. "Es una propuesta que debería generalizarse a todos los centros". Porcentajes de acuerdo de las familias.**



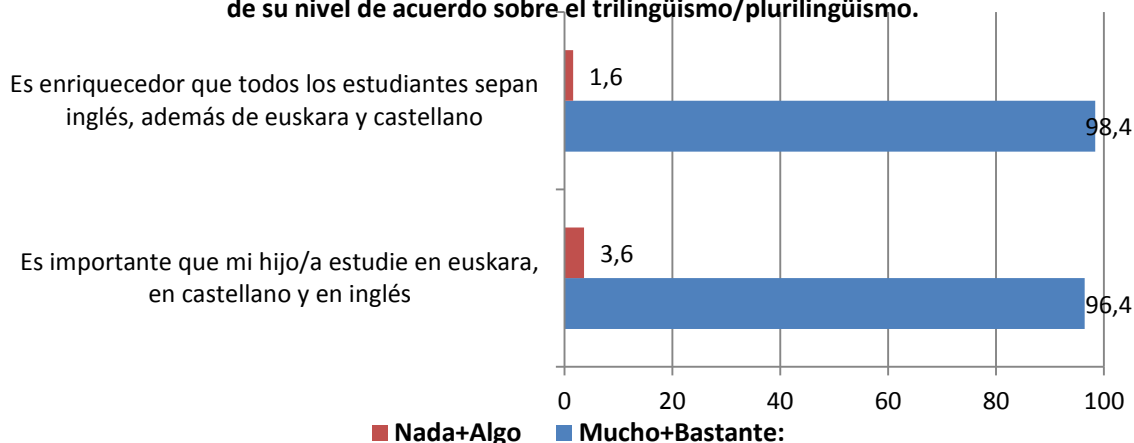
#### IV.1.2.OPINIÓN SOBRE EL TRILINGÜISMO O PLURILINGÜISMO

Dos de las preguntas planteadas a las familias se centraron en recoger su opinión acerca de la importancia del trilingüismo o plurilingüismo en la educación. En los siguientes gráficos se recogen los porcentajes de respuesta de las familias de E. Primaria y ESO, agrupando las cuatro alternativas de respuesta en dos opciones sobre el nivel de acuerdo con la afirmación planteada en las preguntas.

En el gráfico 4.1.2.a se presentan los porcentajes de las familias del alumnado de E. Primaria. Las respuestas son altamente favorables, de forma que prácticamente la totalidad de las familias (98,4%) está muy o bastante de acuerdo en la idea de que, además de euskara y castellano, es enriquecedor que sepan inglés. Sólo un 0,3% rechaza completamente esta afirmación y en la postura más favorable de la escala se sitúa el 84,7% de todas las familias.

Respecto a la segunda cuestión planteada, el nivel es también rotundo, el 96,4% considera que es muy o bastante importante que su hijo o hija estudie en las tres lenguas y solo muestra desacuerdo total o parcial el 3,6% (de estos únicamente el 0,6% opina estar nada de acuerdo con esta propuesta).

**Gráfico IV.1.2.a. MET. 6º EP. Porcentaje de respuestas de las familias acerca de su nivel de acuerdo sobre el trilingüismo/plurilingüismo.**

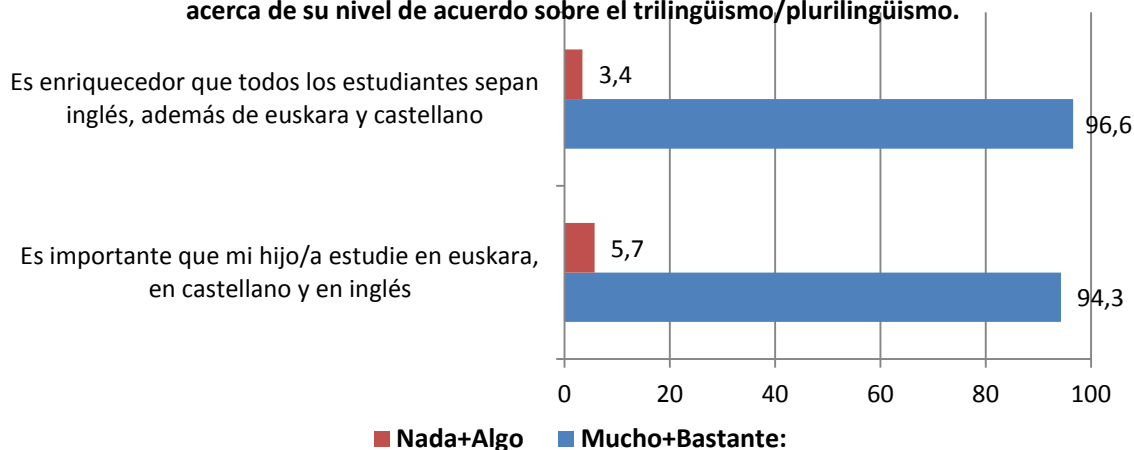


En E. Secundaria, como se puede apreciar en el gráfico 4.1.2.b, las familias muestran también un muy alto acuerdo con la idea del trilingüismo o plurilingüismo. El 96,6% considera positivo que los estudiantes sepan las tres lenguas (con un 76% que afirma estar totalmente de acuerdo). Un 3,4% se sitúa en la postura contraria y de éstos solo el 0,6% señala estar nada de acuerdo.

Sobre la segunda cuestión planteada, la importancia de estudiar en las tres lenguas, también el acuerdo es muy mayoritario, el 94,3% está muy o bastante de acuerdo, mientras que el desacuerdo más o menos intenso se queda en el 5,7% (con un 1,2% en la posición más extrema de la escala).

Como se puede apreciar, los porcentajes de las familias de Secundaria son 2 puntos porcentuales más bajos que los de las familias de E. Primaria, una diferencia muy leve.

**Gráfico IV.1.2.b. MET. 3º ESO. Porcentaje de respuestas de las familias acerca de su nivel de acuerdo sobre el trilingüismo/plurilingüismo.**



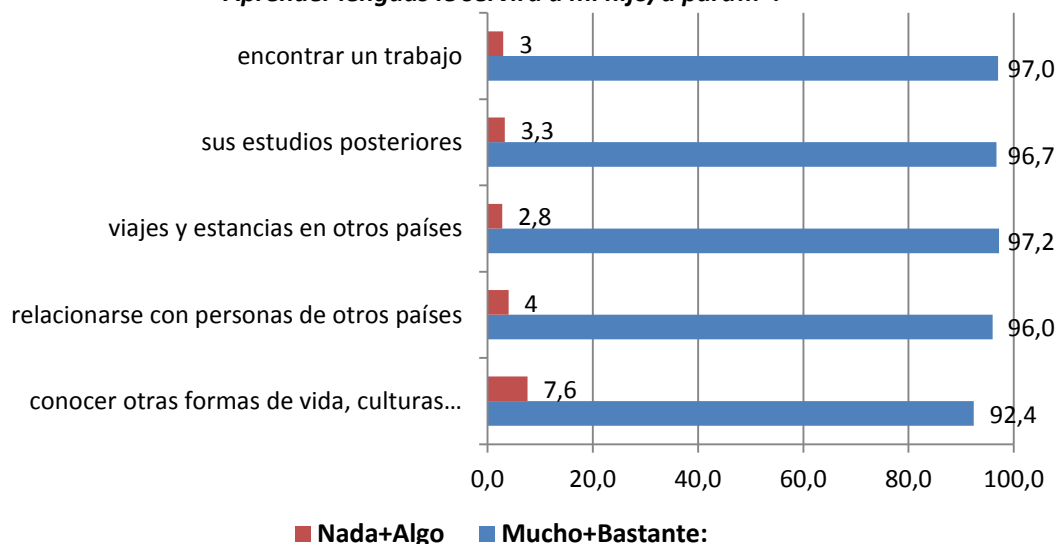
### IV.1.3. OPINIÓN SOBRE LA UTILIDAD DE ESTUDIAR LENGUAS

Finalmente, con el fin de conocer cuál es la opinión de las familias acerca de la utilidad de aprender lenguas, se les plantearon varias alternativas relacionadas con diferentes ámbitos de uso de las lenguas.

El primer hecho sorprendente es la enorme semejanza de porcentajes entre todas las alternativas entre las familias de E. Primaria y ESO, lo que nos indica que lo reflejado en los siguientes gráficos se trata de una opinión totalmente mayoritaria entre la población encuestada y que además en todos los casos el grupo más grande de la escala es el que corresponde al acuerdo pleno con la afirmación, con porcentajes que superan el 75%.

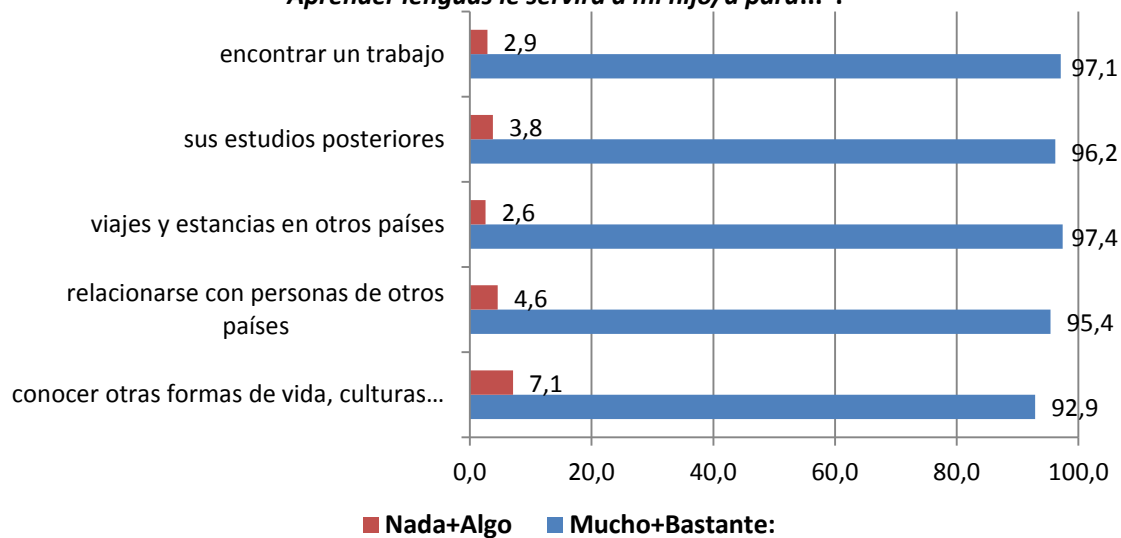
En E. Primaria, tal y como se puede apreciar a través del *gráfico 4.1.3.a*, el nivel de acuerdo con la afirmación está en todos los casos alrededor del 97%, salvo en la alternativa de “conocer otras formas de vida y culturas” que tiene un menor apoyo, aunque llega al 92,4%. En el nivel de desacuerdo más extremo (nada de acuerdo) solo se sitúa, en la mayor parte de las alternativas, entre el 0,2% y 0,3%.

**Gráfico IV.1.3.a. MET. 6º EP. Porcentaje de respuestas de las familias.**  
**"Aprender lenguas le servirá a mi hijo/a para..."**



En cuanto a las familias de Secundaria, muestran una opinión con el mismo nivel de acuerdo que el descrito en E. Primaria. En todos los casos supera el 95%, salvo en “conocer otras formas de vida...”, que, como en E. Primaria, baja hasta el 93%. Las familias que muestran su desacuerdo total con la afirmación se sitúan entre el 0,1% y el 0,3% de las encuestadas.

**Gráfico IV.1.3.b. MET. 3º ESO. Porcentaje de respuestas de las familias.**  
**"Aprender lenguas le servirá a mi hijo/a para..."**.





# **APARTADO V. CONCLUSIONES FINALES**



## V.1. CONCLUSIONES

A través de la evaluación del proceso de experimentación del Marco de Educación Trilingüe (MET) se ha intentado confirmar el cumplimiento de los objetivos señalados al inicio de este Informe 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 este Informe, este apartado final de conclusiones se organiza también a partir de los cinco objetivos señalados al inicio del mismo.

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.

## **OBJETIVO 1: 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 L1 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 6° de E. Primaria como en 3° 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.

### ***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 3° 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.

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.

**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***

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 evaluación. 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 3º 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, 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.

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

#### ***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.

Como conclusión, 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 impartan 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.

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

En este Informe se han analizado 10 variables que han mostrado una cierta influencia en los resultados de las diferentes 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 las evaluaciones de diagnóstico (más de un 15% 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 estaría indicando 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 3º 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 6º de E. Primaria y el 52,6% del escolarizado en 3º de ESO afirman asistir a actividades extraescolares de inglés de diferente tipo e intensidad. Son porcentajes superiores en un 10% 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 control 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 6° 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 3° 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 este hecho se hubiese dado.

**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. Mientras que 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 están 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 (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 ESO).

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 DEL MCERL QUE ALCANZA EL ALUMNADO EN CADA UNA DE LAS LENGUAS AL FINALIZAR LA EXPERIMENTACIÓN MET EN 6° DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN 3° 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 situado en cada uno de niveles del Marco en las tres lenguas evaluadas.

Como resultado de este trabajo, cada uno de los grupos ha acordado 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 hacen ver la necesidad de tener 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.

### ***Comunicación lingüística en euskara***

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

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

Por lo que se refiere al alumnado de 3° 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 3° 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 3° de ESO.

### ***Comunicación lingüística 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.

El 89,2% de toda la muestra evaluada en MET tiene o supera el nivel B1, sin que se observen dispares diferencias entre los modelo lingüísticos en 6° 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.

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**

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.

Para el final de la Secundaria, el grupo considera que el alumnado estaría en disposición de alcanzar el nivel B1, ya que alrededor del 70% del alumnado 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 estudiante pudiera lograr ese nivel.

	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