



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

ESTUDIO EUROPEO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

EECL

Volumen I. *INFORME ESPAÑOL*



INSTITUTO NACIONAL DE
EVALUACIÓN EDUCATIVA

educacion.gob.es

ESTUDIO EUROPEO
DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

EECL

Volumen I

INFORME ESPAÑOL

**ESTUDIO EUROPEO
DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

EECL

Volumen I
INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2012

ÍNDICE

PRÓLOGO		7
CAPÍTULO 1	ESTUDIO EUROPEO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	13
	Organización internacional y fases de estudio.	
	Características esenciales del estudio Europeo de Competencia Lingüística.	
	El estudio de las lenguas dentro del sistema educativo de las entidades participantes.	
CAPÍTULO 2	PRUEBAS DE RENDIMIENTO Y SU VINCULACIÓN CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS (MCERL)	27
	Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL).	
	Elaboración de pruebas vinculadas al MCERL.	
	Tipo de tareas utilizadas en el estudio EECL.	
CAPÍTULO 3	RESULTADOS DE LAS PRUEBAS	45
	Asignación de puntuaciones y estimación de los errores.	
	Resultados según primera o segunda lengua evaluadas.	

CAPÍTULO 4	RELACIÓN RESULTADOS CON VARIABLES DE CONTEXTO	55
	Índice de Estatus, Social Económico y Cultural (ESCS).	
	Otras variables de contexto.	
CAPÍTULO 5	CONCLUSIONES	87
	Resumen de resultados.	
	Creación de un Indicador Europeo de las Lenguas.	
	Contexto.	
	Reflexión final.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		93
ANEXOS		95
	Anexo I	99
	Anexo II capítulo 2	101
	Anexo III capítulo 3	119
	Anexo IV capítulo 4	125

PRÓLOGO

En 2005 Thomas L. Friedman publicaba un libro con el sugerente nombre de “El mundo es plano”, una expresión que refleja bien los últimos años del siglo XX en el que la distancias entre todas las partes del mundo se han estrechado. El inicio del siglo XXI no ha hecho más que intensificar este proceso. La opinión pública está pendiente de la situación política de Grecia, los mercados financieros se levantan siguiendo la evolución de la bolsa de Tokio y se acuestan con el índice alcanzado por la de Nueva York, mientras que jóvenes de los cinco continentes ven los partidos de fútbol de la Liga española o de la Premier League Inglesa. Esta intensa e imparable globalización se refleja también en las aulas educativas de los países. Hoy más que nunca resulta imprescindible una formación adecuada en lenguas como el Inglés y el Francés para alumnos que en un futuro próximo se enfrentarán a un mundo laboral marcado por la necesidad de comunicación a nivel internacional en diversos ámbitos: comercial, industrial, turismo y en general todo tipo de relaciones internacionales. Esto nos desvela la gran importancia de concienciar a la juventud, sus familias y la sociedad en general de la relevancia de adquirir competencias lingüísticas en otros idiomas distintos al materno.

El conocimiento de un segundo idioma no es solo una alternativa o complemento a la formación, sino una exigencia a nivel personal para lograr un desarrollo completo en múltiples campos de la vida. En un amplio estudio realizado por el Departamento de Educación de Connecticut (2007)¹ se muestra evidencia concluyente de que el aprendizaje de idiomas mejora la capacidad de comprensión, las habilidades espaciales y memorísticas, la capacidad de resolver problemas y el conocimiento de la estructura y vocabulario del lenguaje nativo de los alumnos. En el ámbito laboral, el conocimiento del Inglés por parte de los trabajadores españoles proporciona una prima salarial de cerca de entre un 6% y un 9%, según las estimaciones del reciente estudio del Profesor de la Universidad de Kent State Donald R. Williams (2011)². Para España además, el aprendizaje del Inglés y otros idiomas por parte de nuestros jóvenes es también una necesidad colectiva. Los dos aspectos que más pueden

contribuir a una salida robusta y vigorosa de la crisis económica son el incremento de las exportaciones de nuestras empresas y la consolidación del espíritu emprendedor en nuestra población. Pues bien, el conocimiento de otros idiomas es un factor que influye decisivamente en las posibilidades de exportación de las compañías, así como en la capacidad de atracción de inversiones directas extranjeras. El estudio de la Comisión Europea de 2006 “Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise”³ pone de manifiesto que España es uno de los países de la UE que más posibilidades de exportación desaprovecha por el déficit de formación en idiomas.

Estas y otras razones son el origen de este estudio promovido por la Unión Europea para introducir un indicador de competencia lingüística que permita conocer y estimular el aprendizaje de idiomas. En el año 2002 se solicitó el establecimiento y desarrollo de este indicador en el Consejo Europeo celebrado en Barcelona para disponer de datos comparables que permitan revisar planteamientos pedagógicos y metodológicos empleados en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa y facilitar decisiones de política educativa.

La Comisión Europea⁴ presentó una propuesta para el desarrollo del indicador en 2005 y el Parlamento Europeo apoyó en una resolución esta propuesta en 2006, e invitó a los países miembros de la Unión Europea a participar en la implementación y el desarrollo del indicador de competencia lingüística a través del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL).

Con el fin de alcanzar estos objetivos, se puso en marcha en 2008 este estudio en el que además de España participaron tres comunidades autónomas que ampliaron el tamaño de su muestra para obtener datos representativos propios. El estudio principal se realizó en 2011 evaluándose el nivel de competencia de los alumnos en dos lenguas extranjeras, al finalizar la Educación Secundaria obligatoria.

El informe español se ha organizado en dos volúmenes. En este primer volumen, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), se presentan los datos más destacados del informe internacional y se detallan los de España en comparación con el resto de países y regiones participantes. Se organiza en cinco capítulos y recoge en anexos diversas tablas y datos cuantitativos que dan origen a los gráficos de los capítulos, junto con ejemplos de las pruebas de rendimiento utilizadas en el estudio.

En el *primer capítulo* se describen las características del EECL: países participantes, lenguas evaluadas, población evaluada y tamaño de la muestra e incluye una breve

descripción de los sistemas educativos y su organización en relación al estudio de las lenguas.

El *segundo capítulo* muestra el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) y su vinculación con las pruebas de rendimiento diseñadas para este estudio.

El *tercer capítulo* presenta los resultados de la pruebas como porcentaje de alumnos en los niveles MCERL, haciendo especial énfasis en los resultados de España y de las tres comunidades autónomas que ampliaron muestra (Andalucía, Comunidad Foral de Navarra y Canarias) comparados con el resto de entidades participantes.

El *cuarto capítulo* analiza la relación entre los resultados y algunas variables de contexto: índice socioeconómico y cultural (ESCS), sexo, edad, contexto de inmigración y titularidad del centro educativo.

En el *último capítulo* se recogen las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos del estudio.

El *volumen II* incluye *cuatro capítulos* realizados por investigadores externos que profundizan en el análisis de los resultados, centrando la mirada en algunos aspectos concretos.

Este informe y el internacional, pueden ser tomados como punto de partida para futuros análisis e investigaciones contribuyendo al conocimiento de aspectos fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en distintos sistemas educativos. Analizar las razones que explican los resultados obtenidos facilita la adopción de políticas y acciones educativas que mejoren el grado de competencia de los alumnos.

El presente volumen del informe español ha sido elaborado por el equipo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Desde el INEE agradecemos el apoyo y la colaboración de las Comunidades Autónomas que han participado en las distintas fases del estudio sin las que no habría sido posible la realización de este proyecto. Queremos hacer extensivo el agradecimiento de manera especial a los equipos directivos, profesores y alumnos de los centros seleccionados por su colaboración, siempre eficaz y entregada, sin los cuales no sería posible conocer el contexto y el proceso educativo evaluado en este estudio.

³Comisión Europea (2006) ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise.

⁴Comisión Europea: Luxemburgo. <http://www.llas.ac.uk/news/2772>

¹Departamento de Educación de Connecticut (2007): The Benefits of Second Language Study, http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/Curriculum/Curriculum_Root_Web_Folder/BenefitsofSecondLanguage.pdf

²Williams, Donald R. (2011) "Multiple language usage and earnings in Western Europe", International Journal of Manpower, Vol. 32 Iss: 4, pp.372 – 393.

**EL ESTUDIO EUROPEO
DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
EECL**

Capítulo 1

ESTUDIO EUROPEO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Asumida la naturaleza multilingüe de la Unión Europea, el Consejo Europeo celebrado en Barcelona en el año 2002 solicitó expresamente el establecimiento y desarrollo de un indicador que permitiera conocer el nivel de competencia en lenguas extranjeras en los países de la Unión Europea y estimular el aprendizaje de idiomas, en particular el aprendizaje de dos lenguas distintas a la materna desde una edad muy temprana, así como remediar la ausencia de datos comparables sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa.

En este contexto, el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) se concibió con el objetivo de establecer un indicador europeo de competencia lingüística y proporcionar a los Estados miembros información comparable sobre las competencias en lenguas extranjeras de los alumnos europeos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ISCED 2) o en el segundo año de Educación Secundaria postobligatoria (ISCED 3), así como información sobre los procesos de aprendizaje de lengua, los métodos de enseñanza y los currículos de los países participantes a través de la recogida de información contextual, con el fin de poder mejorar el aprendizaje de dichas lenguas.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL Y FASES DE ESTUDIO

Llevar a cabo de manera satisfactoria un estudio a gran escala como el Estudio Europeo de Competencia Lingüística requiere contar con organizaciones y personas cuyo conocimiento y experiencia abarquen una gran variedad de áreas tales como el diseño y desarrollo de pruebas, muestreo y recolección de datos, psicología cognitiva, medición educativa, análisis de datos, etc. Para ello, la Comisión Europea contrató, tras un concurso público, al consorcio internacional Surveylang formado por las siguientes instituciones:

- Centre International d'Études Pedagogiques (CIEP).
- Gallup.
- Goethe Institute.
- Instituto Cervantes.
- National Institute for Educational Measurement (Cito).
- University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL).
- Universidad de Salamanca.
- Università per Stranieri di Perugia.

Como en todos los estudios de evaluación internacional, en cada país se creó un centro coordinador nacional y un equipo de investigación. En el caso de España, el centro coordinador fue el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), contando con el apoyo de todas las comunidades autónomas.

La prueba principal del estudio EECL tuvo lugar en la primavera de 2011. Sin embargo, la andadura del estudio comenzó en 2008, año en el que se concretó su diseño general y se elaboraron las primeras versiones de los instrumentos de recogida de información. En 2010 se realizó el estudio piloto, que permitió validar los ítems, identificar algunas deficiencias para su posterior mejora y poder así elaborar los cuestionarios y pruebas definitivos para el estudio principal.

CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL ESTUDIO EUROPEO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

PAÍSES/COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS PARTICIPANTES¹

En el estudio han participado 14 países europeos: Bélgica, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Grecia, Holanda, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) y Suecia. Las tres comunidades lingüísticas de Bélgica, alemana, flamenca y francesa (Bélgica Al., Bélgica Fla. Y Bélgica Fr.), han participado de forma independiente.

LENGUAS EVALUADAS

Cada entidad ha evaluado las dos lenguas extranjeras más estudiadas por sus alumnos de entre las cinco lenguas oficiales más enseñadas en la Unión Europea: Inglés, Alemán, Francés, Español e Italiano². En cada entidad se tomaron dos muestras independientes, de tal manera que los alumnos seleccionados solo han sido evaluados en una de las lenguas y nunca en las dos. En el caso de España las lenguas evaluadas han sido el Inglés y el Francés.

POBLACIÓN EVALUADA

Los alumnos seleccionados se encontraban en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria (ISCED 2) y debían haber cursado, como mínimo, un año académico de la lengua extranjera evaluada. En las entidades en las que la lengua no se ofertaba en Educación Secundaria Obligatoria, la prueba se realizó con alumnos de Educación Secundaria postobligatoria (ISCED 3). En el caso de España los alumnos estaban todos en 4º de ESO (último curso de ISCED 2).

La *Tabla 1.1* recoge información sobre las características de la población evaluada en las distintas entidades participantes. Como se observa, existen diferencias en la edad y el grado internacional de los alumnos entre entidades que deberán tenerse en cuenta a la hora de llegar a conclusiones sobre los resultados.

¹ En lo sucesivo se hará referencia a los países/comunidades lingüísticas como entidades, por lo que se hablará de 16 entidades participantes.

² En algunas entidades la primera o segunda lengua más enseñada no es ninguna de estas cinco.

Tabla 1.1. Resumen del diseño de la prueba en las distintas entidades participantes

Entidades	PRIMERA LENGUA EVALUADA ³				SEGUNDA LENGUA EVALUADA ³			
	Lengua	Nivel ISCED ⁴	Edad	Grado internacional	Lengua	Nivel ISCED	Edad	Grado internacional
BÉLGICA COMUNIDAD ALEMANA	Francés	2	13	8	Inglés	3	15	10
BÉLGICA COMUNIDAD FLAMENCA	Francés	2	13	8	Inglés	3	15	10
BÉLGICA COMUNIDAD FRANCESA	Inglés (2ª)	3	15	10	Alemán (3ª)	3	15	10
BULGARIA	Inglés	3	16	10	Alemán (3ª)	3	16	10
CROACIA	Inglés	2	14	8	Alemán	2	14	8
ESLOVENIA	Inglés	2	14	9	Alemán	2	14	9
ESPAÑA	Inglés	2	15	10	Francés	2	15	10
ESTONIA	Inglés	2	15	9	Alemán (3ª)	2	15	9
FRANCIA	Inglés	2	14	9	Español	2	14	9
GRECIA	Inglés	2	14	9	Francés	2	14	9
HOLANDA	Inglés	2	14/15	9/10	Alemán	2	14/15	9/10
INGLATERRA	Francés	3	15	11	Alemán	3	15	11
MALTA	Inglés	2	15	11	Italiano	2	15	11
POLONIA	Inglés	2	15	9	Alemán	2	15	9
PORTUGAL	Inglés	2	14	9	Francés	2	14	9
SUECIA	Inglés	2	15	9	Español	2	15	9

³ En las entidades en las que las dos lenguas más estudiadas no estaban entre las cinco evaluadas en el estudio, las lenguas seleccionadas fueron la primera y tercera (Bulgaria y Estonia) o la segunda y tercera (comunidad francesa de Bélgica).

⁴ ISCED 2 se refiere a Educación Secundaria Obligatoria. ISCED 3 hace referencia a Educación Secundaria Post Obligatoria.

TAMAÑO DE LA MUESTRA

En el estudio EECL han participado 47.797 alumnos de las 16 entidades. A esta cifra hay que añadirle los alumnos de algunas comunidades autónomas Españolas y Bélgica (comunidad flamenca, centros de Bruselas), que ampliaron el tamaño de la muestra para obtener datos representativos propios, llegando la muestra total a unos 53.000 alumnos. En la muestra estatal (sin ampliaciones) de España la prueba de Inglés se realizó en 78 centros y la de Francés en 82. El método de muestreo fue aleatorio para que la muestra fuera representativa y se realizó en dos etapas: en primer lugar se seleccionaron los centros escolares, y posteriormente, dentro de estos centros, 25 alumnos al azar entre los que cumplían los requisitos establecidos. En España se realizó una estratificación implícita por CC.AA. y por titularidad del centro, de forma que en la muestra hubiera representación de los centros de todas las comunidades autónomas tanto de titularidad pública como privada.

La *Tabla 1.2* recoge los datos sobre el tamaño de la muestra alcanzada tanto a nivel internacional como en España, sin incluir ampliaciones.

Tabla 1.2. Tamaño de la muestra alcanzada sin ampliaciones

	INTERNACIONAL	ESPAÑA	
ALUMNOS	47.797	3.480	
		Inglés: 1.734	Francés: 1.746
CENTROS	2.128	160	
		Inglés: 78	Francés: 82
DIRECTORES	1.613	133	
		Inglés: 64	Francés: 69
PROFESORES	4.639	397	
		Inglés: 263	Francés: 134

Las comunidades autónomas que ampliaron muestra en España fueron Andalucía y Canarias en ambas lenguas y la Comunidad Foral de Navarra, que amplió la muestra de Inglés. La ampliación consistió en alcanzar un número de 50 centros en cada una de estas tres comunidades.

El estudio se completó con información de contexto obtenida en cada centro seleccionado. El director rellenó un cuestionario, y además, rellenaron otro cuestionario todos los profesores que impartían clase de la lengua evaluada en la etapa educativa en la que se encontraban los alumnos seleccionados.

PRUEBAS

Se han evaluado tres destrezas: dos receptivas, comprensión lectora y comprensión oral; y una productiva, expresión escrita. Se espera que en los siguientes ciclos del estudio se evalúe también la expresión oral.

Para evitar la fatiga, los alumnos se distribuyeron al azar en tres grupos de forma que cada uno de ellos realizó únicamente la prueba correspondiente a dos destrezas en una de las lenguas evaluadas. Todos los alumnos completaron además un cuestionario de contexto que siempre se administró después de las pruebas de rendimiento.

La *Tabla 1.3* muestra el diseño de la aplicación. Las celdas sombreadas se refieren a las destrezas realizadas por los alumnos de cada grupo, mientras que las blancas indican que dicha destreza no se ha aplicado.

Tabla 1.3. Diseño de la aplicación

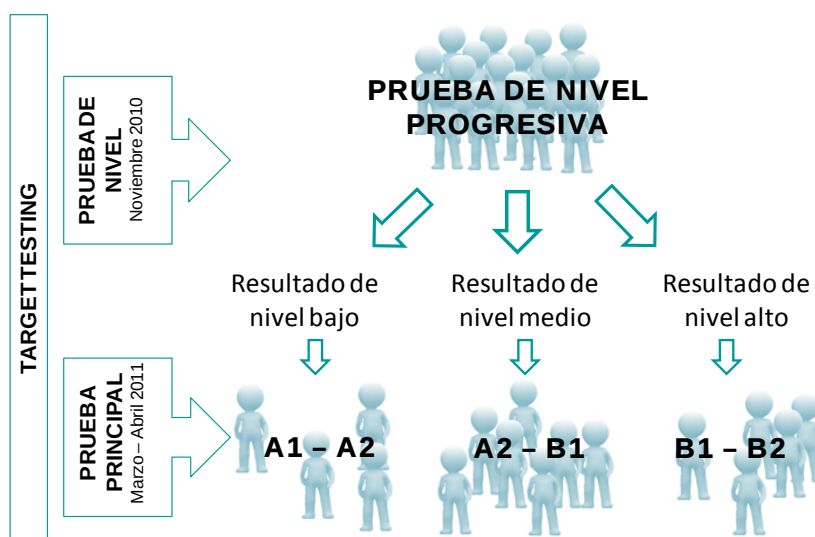
	COMPREENSIÓN LECTORA	COMPREENSIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA	CUESTIONARIO
GRUPO 1	Destreza evaluada	Destreza evaluada		
GRUPO 2		Destreza evaluada	Destreza evaluada	
GRUPO 3	Destreza evaluada		Destreza evaluada	

Se han utilizado escalas de medida del nivel de conocimiento de lenguas tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL), en sus cuatro primeros niveles (A1, A2, B1 y B2).

El enfoque utilizado para el diseño de las pruebas se basa en el “target testing”, que consiste en tratar de adaptar la dificultad de la prueba al nivel de competencia de cada alumno. Para ello fue necesario realizar una breve prueba de nivel de unos 15 ítems, de dificultad progresiva, que se llevó a cabo varios meses antes de la prueba principal. Estos procedían de bancos de ítems ya existentes y calibrados con relación al MCERL. Dependiendo del resultado obtenido, los alumnos hicieron unas pruebas fáciles (A1-

A2), intermedias (A2-B1) o difíciles (B1-B2). De esta forma se pretendía evitar la frustración y desmotivación de los alumnos y, consecuentemente, el abandono.

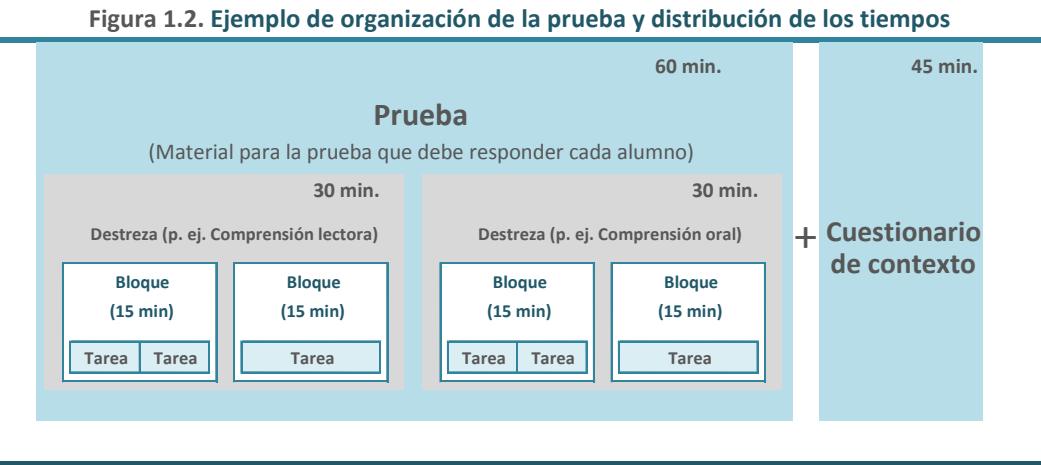
Figura 1.1. Target testing



ESTRUCTURA Y DURACIÓN DE LAS PRUEBAS

Se elaboraron diferentes tareas, cumpliendo los estándares establecidos para el estudio, que se distribuyeron en varios cuadernillos según un diseño por bloques. Cada bloque contenía un número variable de tareas según su dificultad.

Cada prueba de rendimiento tenía una duración de 30 o 45 minutos. Todas las pruebas de comprensión lectora y comprensión oral duraban 30 minutos. En el caso de las pruebas de expresión escrita, las de nivel bajo y medio tenían una duración de 30 minutos mientras que las de nivel alto duraban 45 minutos. El cuestionario de contexto también duraba 45 minutos. De esta forma la duración total de la prueba para cada alumno fue de 105 minutos, excepto para los que realizaron la prueba de nivel alto de expresión escrita, en cuyo caso la duración total fue de 120 minutos.



MODO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

En las entidades participantes cada centro pudo elegir si el alumnado participante en el estudio lo realizaba en soporte papel o digital. En España la prueba para los alumnos solo se aplicó en formato papel. Los profesores y directores solo tenían la opción de rellenar el cuestionario en formato digital.

Tabla 1.4. Modo de aplicación de la prueba

MODO DE APLICACIÓN	PAÍS/ COMUNIDAD LINGÜÍSTICA
Papel	Bélgica (comunidad alemana), Bulgaria, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Inglaterra, Malta y Polonia.
Ordenador	Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Holanda y Portugal.
Ordenador y papel	Croacia, Estonia y Suecia.

**EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO
DE LAS ENTIDADES PARTICIPANTES**

Cualquier análisis o comparación que se haga de los resultados de este estudio deberá tener en cuenta las diferencias que existen entre las entidades participantes en relación con el estudio de las lenguas, las cuales no solo se deben a discrepancias estructurales en sus sistemas educativos, como la edad en la que comienzan a estudiar

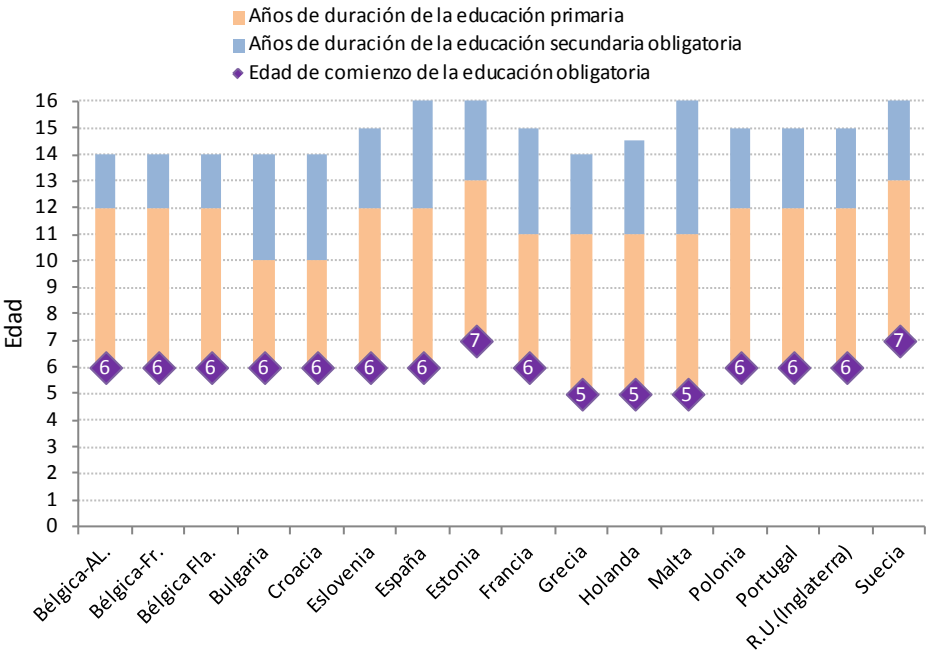
lenguas extranjeras, la duración e intensidad de su enseñanza y el hecho de que dichas lenguas sean obligatorias u optativas⁵, sino también a una serie de factores que van más allá de la educación formal. Dentro de estos factores se podría destacar el contacto con la lengua extranjera fuera de clase, impacto cultural de la lengua evaluada en cada país participante, intercambios culturales, conocimiento de la lengua por parte de los padres, etc., aspectos en los que se profundizará en el segundo volumen de este informe.

EDAD DE COMIENZO Y DURACIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

El *Gráfico 1.1* muestra las edades de comienzo de la Educación Obligatoria, así como la duración de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en las distintas entidades participantes. Puede apreciarse que la edad a la que los alumnos terminan la Educación Obligatoria varía desde los 14 hasta los 16 años. Los años de Educación Obligatoria varían desde los 8 años, en países como Bélgica, Bulgaria y Croacia, hasta los 11 años en Malta. La duración de la Enseñanza Obligatoria en España es de las más largas. Por lo general, la etapa de Educación Primaria es más larga que la de Educación Secundaria Obligatoria. En casi todos los países la Educación Secundaria Obligatoria tiene una duración menor a cuatro años, que es lo que dura esta etapa en España.

⁵ Información disponible en Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php, y en Eurostat <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

Gráfico 1.1. Edad de comienzo y duración de la Educación Obligatoria en las distintas entidades



***LAS LENGUAS EXTRANJERAS OBLIGATORIAS
EN LOS DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS***

En la *Tabla 1.5* se muestra el número de lenguas extranjeras obligatorias para todos los alumnos en cada uno de los grados internacionales. Si se muestran dos números, estos se refieren al número mínimo y máximo; si solo se muestra un número, el número mínimo y máximo coinciden.

Tabla 1.5. Número de lenguas extranjeras obligatorias para todos los alumnos por grados internacionales

Equivalencia en España	Grado internacional	Bélgica AL.	Bélgica Fr.	Bélgica Fla.	Bulgaria	Croacia	Eslovenia	España	Estonia	Francia	Grecia	Holanda	Malta	Polonia	Portugal	Reino Unido (Inglaterra)	Suecia
Educación Infantil	-3				0	0			0					0			0
	-2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		0	0		0
	-1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0-1*	0	0	0	0	0
	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0-1*	0	0	0	0	0
Educación Primaria	1	1	0	0	0	1	0	1	1*	0	0-1	0-1*	1	1	1*	0	0*
	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0-1	0-1*	1	1	1	0	0*
	3	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0-1*	1	1	1	0	0*
	4	1	0	0	1	1	1	1	2*	1	1	0-1*	1	1	1	0	1*
	5	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1*	1	1	1*	0	1
	6	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1*	1	1	1	0	1-2
Educación Secundaria	7	1	1	0-1	1	1	1-2	1	2	1	2	1-3	2	2	2*	1*	1-2
	8	1*-2*	1	0-2	1	1	1-2	1	2	2	2	1-3	2	2	2	1	1-2
	9	1*-3*	0-1	0-2	2	1-3	1-2	1	2	1-2	2	1-3	2	2	2	1	1-2
	10	1-3	0-1	0-3	2	1-3	1-2	1	2	2	2	1	2	1-2	1*	0	1-3*
Bach.o FP medio	11	1-3	0-3	0-3	2	1-3	1-2	0-1	2	1-2	1	1	2	1-2	1	0	1-3
	12	1-3	0-3	0-3	2	1-3	1-2	0-1	2	1-2	1	0-1	0-1	2	1	0	1-3
FP superior o universidad	13	1-3	0-2	0	2	0	1-2	0-1	0	0	1	0-1	0-1	2	0	0	0
	14	0	0-2	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0
	15	0	0-2	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0
	16	0	0-2	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0	0-1	0	0	0	0

* Grado de comienzo variable

ISCED 0

ISCED 1

ISCED 2

ISCED 3

España es el único país en el que la enseñanza de una primera lengua extranjera es obligatoria desde la Educación Infantil, junto con la comunidad alemana de Bélgica.

Hay que recordar que el estudio obligatorio de una lengua extranjera desde la Educación Infantil fue introducida en la legislación Española por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), por lo que no todos los alumnos que han realizado la prueba EECL han estudiado un idioma extranjero desde los 3 años. Solo en seis de las entidades los alumnos tienen que estudiar dos lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria.

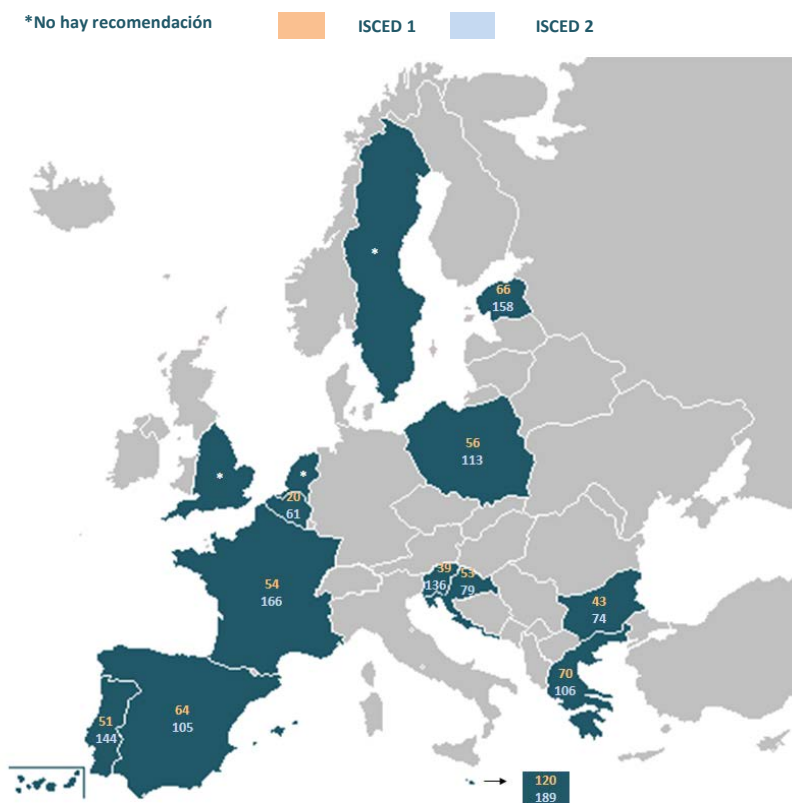
En cuanto a la elección del idioma que los alumnos deben cursar como obligatorio, la situación varía de unas entidades a otras. En España la LOE solo prescribe la obligatoriedad de una lengua extranjera pero no establece cuál, aunque en la gran

mayoría de los centros Españoles se oferta Inglés como asignatura obligatoria (más del 95%). En Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Bulgaria, Croacia, Estonia, Francia, Inglaterra, Polonia y Portugal tampoco hay una lengua fija que deban estudiar los alumnos. En las otras seis entidades es obligatorio cursar la primera lengua evaluada en este estudio.

En Estonia, Francia, Grecia, Malta, Polonia y Portugal, y en algunos programas de estudio de otras entidades, los alumnos tienen que estudiar dos lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria. En otros casos, como en España, la segunda lengua es optativa.

En el mapa de la *Figura 1.3* se representan los países que han participado en el EECL, y la recomendación oficial, en horas, de enseñanza de idiomas como asignatura obligatoria.

Figura 1.3. Horas (60 minutos) anuales mínimas de enseñanza de idiomas como asignatura obligatoria recomendadas por la legislación correspondiente⁶



⁶ En Bélgica solo existen recomendaciones para la comunidad francesa.

Como se observa en la mayoría de países existen recomendaciones en los niveles ISCED 1 e ISCED 2. Hay mucha diferencia en cuanto a este número, variando desde 20 a 120 horas por año en ISCED 1 y de 61 a 189 en ISCED 2. En ambos casos el menor número se tiene en Bélgica (comunidad francesa), y el mayor en Malta. España se sitúa en una posición alta en ISCED 1, y por debajo de la media en ISCED 2. En esta etapa solo las legislaciones de Bélgica (comunidad francesa), Bulgaria y Croacia recomiendan menos horas que la Española.

Capítulo 2

PRUEBAS DE RENDIMIENTO Y SU VINCULACIÓN CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS (MCERL)

El objetivo del Estudio Europeo de Competencia Lingüística es crear un indicador sobre competencias lingüísticas que proporcione información sobre el nivel general de conocimiento de lenguas extranjeras de los alumnos de los Estados miembros para ayudar a los responsables en política educativa, profesores y profesionales de la enseñanza a tomar decisiones sobre cómo mejorar los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a su vez el rendimiento de los alumnos. Para ello ha sido necesario desarrollar pruebas de rendimiento cuyos resultados sean comparables entre las cinco lenguas evaluadas y las entidades participantes e interpretables en relación a los niveles de competencia definidos en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL).

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS (MCERL)

Este documento forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, que ha unificado las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Proporciona una base común para la elaboración de

programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El MCERL define, asimismo, niveles de dominio de la lengua y las capacidades que los estudiantes deben adquirir para cada nivel, unificando criterios de aprendizaje para todos los idiomas. Esto permite comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida y comparar sus niveles a pesar de las diferencias entre los distintos contextos de aprendizaje.

Los niveles de dominio de la lengua que define el MCERL se ilustran a través de una gran cantidad de escalas descriptivas, de las cuales solo un subgrupo de las mismas es relevante a la hora de describir un contexto de aprendizaje concreto. Dichos niveles de dominio de la lengua son los siguientes:

 A1 Acceso. Se considera que el nivel A1 (Acceso) es el **nivel más bajo**

del uso generativo de la lengua, el punto en el que *el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene, siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar; sabe realizar afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él.*

 A2 Plataforma. Es en este nivel donde **se encuentra la mayoría de**

los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: *sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, a dónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo.* Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social con cierta ayuda y determinadas limitaciones, por ejemplo: *es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte*

público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.



B1 Umbral. Tiene dos características principales. La primera es la **capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones**; por ejemplo: *generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre.* La segunda característica es la **capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos** como, por ejemplo: *se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir.*



B2 Avanzado. Representa un nuevo nivel superior a B1 (Umbral). La distancia existente entre B2 y B1 es la misma que entre B1 y A2. Pretende reflejar la especificación del Nivel Avanzado. Los descriptores graduados para este nivel representan un avance con respecto al contenido existente en niveles anteriores. Por ejemplo, en el extremo inferior de la banda se resalta la **capacidad de argumentar eficazmente**: *es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de*

actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas y planteando y contestando hipótesis. En segundo lugar, y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone **desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social**; por ejemplo: *conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo (por ejemplo, “Esa es una pregunta de difícil respuesta”) y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va a decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilita una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; se adapta a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación; mantiene relaciones con los hablantes nativos sin divertirlos o irritarlos involuntariamente ni exigiéndoles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo.* El segundo punto importante es un **nuevo grado de consciencia de la lengua**: *es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes.* En general, este parece ser un nuevo umbral que tiene que cruzar el alumno.



C1 Dominio operativo eficaz. Lo que caracteriza a este nivel es un **buen acceso a un repertorio lingüístico amplio**. Esto permite una comunicación fluida y espontánea, como se ilustra en los siguientes

ejemplos: *Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso.* Las destrezas de discurso que caracterizan la banda anterior siguen siendo evidentes en el nivel C1, con un **énfasis en la mayor fluidez**; por ejemplo: *es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.*

 **C2 Maestría.** Aunque el nivel C2 se ha denominado «Maestría», no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el **grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes**. Los descriptores graduados aquí incluyen: *es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta.*

El Estudio Europeo de Competencia Lingüística ha desarrollado pruebas en relación con los cuatro primeros niveles del Marco (A1-B2) ya que el nivel C se consideró demasiado exigente para la edad de los alumnos evaluados.

CUADRO RESUMEN DE LOS DESCRIPTORES DE LOS NIVELES DEL MCERL

La *Tabla 2.1* muestra los descriptores de cada uno de los niveles considerados por el estudio EECL y en las tres destrezas evaluadas.

Los descriptores de los niveles A1, A2, B1, B2 se refieren al mínimo grado de adquisición de la destreza correspondiente. El nivel Pre-A1 corresponde a un grado de adquisición de la destreza tan bajo que el MCERL no es capaz de describir. Es

importante señalar que el nivel A1 no debe ser considerado como sinónimo de *principiante*, ya que denota un nivel positivo de adquisición de la lengua extranjera. En la categoría Pre-A1 se sitúan los estudiantes que no han conseguido alcanzar el nivel A1.

Tabla 2.1. Descriptores de los niveles del MCERL

MCERL	COMPRENSIÓN ORAL	COMPRENSIÓN LECTORA	EXPRESIÓN ESCRITA
B2	Comprende discursos y conferencias extensos e incluso sigue líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.	Puede leer con un alto nivel de independencia, adaptando el estilo y velocidad de lectura a los diferentes textos y propósitos. Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.	Es capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses, resumiendo y evaluando la información que procede de diversas fuentes. Puede escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.
B1	Es capaz de comprender los puntos principales cuando el discurso es claro y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio, incluyendo breves narraciones.	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan de asuntos cotidianos relacionados con sus intereses.	Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
A2	Puede comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que la conversación se articule despacio y de forma clara.	Puede comprender textos cortos y sencillos que contengan vocabulario frecuente, incluyendo palabras que se compartan a nivel internacional.	Puede escribir una serie de expresiones y frases sencillas unidas por conectores sencillos como “y”, “pero” y “porque”. Puede escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas.
A1	Puede seguir una conversación que se articule muy despacio y con cuidado, con pausas largas para poder asimilar el significado.	Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos volviendo a leer cuando lo considera necesario.	Puede escribir sintagmas y frases sencillas de forma aislada. Puede pedir y dar información personal básica por escrito.
Pre-A1	No hay descripción en el MCERL.	No hay descripción en el MCERL.	No hay descripción en el MCERL.

ELABORACIÓN DE PRUEBAS VINCULADAS AL MCERL

Como se especificaba en el informe de la Comisión Europea al Consejo de Europa “Framework for the European Survey on Language Competences” del 13 abril 2007,

los resultados del Estudio Europeo de Competencia Lingüística debían interpretarse en relación a los niveles de competencia definidos en el MCERL.

Para poder vincular pruebas en cinco lenguas al MCERL, el primer requisito era que las pruebas fueran comparables entre sí y se relacionaran con validez con el MCERL. Así, las pruebas cognitivas desarrolladas para el estudio se concibieron con la intención de reflejar el modelo de uso de la lengua funcional y orientada a la acción del MCERL, sin olvidar que debían ser relevantes para alumnos de 13-17 años en un entorno escolar. El modelo socio-cognitivo adoptado se basó en el modelo de uso y aprendizaje del MCERL que identifica dos dimensiones: la dimensión social de la lengua en uso y la dimensión cognitiva de la lengua como un conjunto de competencias, habilidades y conocimientos en desarrollo. Estas dimensiones se utilizaron a la hora de definir las habilidades que debían evaluarse en cada nivel de competencia. Para que el constructo resultante pudiera aplicarse de manera comparable entre las lenguas, cada habilidad evaluada se vinculó a un tipo específico de tarea. En el caso de las pruebas de comprensión lectora y comprensión oral se utilizaron tareas con ítems de respuesta cerrada para facilitar su corrección y en las pruebas de expresión escrita las tareas propuestas fueron de respuesta abierta (escribir un correo electrónico, una carta, etc.).

Para elaborar los ítems se utilizó una metodología de trabajo colaborativa con el fin de garantizar que las pruebas resultantes en las cinco lenguas vincularan el rendimiento al MCERL de forma comparable. Por ejemplo, se decidió que las tareas de expresión escrita de todos los niveles y las de comprensión lectora y oral de los niveles A1 y A2 fueran las mismas en todas las lenguas, aunque adaptadas al contexto particular de la lengua evaluada.

Para asegurar que los ítems utilizados en el estudio principal fueran apropiados para los propósitos del estudio y del nivel de calidad requerido, se elaboraron y probaron una gran cantidad de ellos en el transcurso de todo el proceso. Se produjeron más de 500 tareas (unos 2.200 ítems), que fueron probados de manera exhaustiva en las fases pre-piloto y piloto del estudio. Solo los mejores ítems (143 tareas y 635 ítems) fueron finalmente utilizados en las cinco lenguas en el estudio principal.

Además se elaboraron materiales de familiarización¹ con el formato de las pruebas que se entregaron a los centros seleccionados un par de meses antes de la prueba. El objetivo de estos materiales era asegurar que los alumnos que iban a ser evaluados comprendían bien lo que tenían que hacer en cada tipo de tarea y que de esta manera el formato de las pruebas no fuera un problema que pudiera influir negativamente a la

¹ Estos materiales pueden consultarse en la página web <http://ec.europa.ec/languages/eslc/index.html>

hora de demostrar su competencia lingüística. Una vez analizados los datos del estudio principal se establecieron los estándares del estudio con respecto al MCERL y los puntos de corte entre los diferentes niveles. Para ello se siguieron los procedimientos descritos en el “Manual para vincular exámenes al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas” (Consejo de Europa 2008).

En el caso de las destrezas de comprensión oral y lectora, se utilizó el enfoque “basado en las tareas”, teniendo en cuenta la información sobre la dificultad de las tareas proporcionada por los datos del estudio principal. En expresión escrita, los juicios se basaron en ejemplos de producciones reales del estudio principal.

TIPO DE TAREAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO EECL

Como ya se comentó anteriormente, el diseño de las pruebas se realizó de manera que el constructo resultante pudiera aplicarse de forma comparable entre las lenguas. Para ello cada habilidad evaluada se vinculó a un tipo específico de tarea.

Tabla 2.2 Tipos de tareas de comprensión oral de la prueba principal

TIPO DE TAREA	PROCESOS	TIPO DE TEXTO	TIPO DE TAREA	NIVELES
L1	Identificar vocabulario/ información clave (por ej., la hora, precios, días de la semana, números, sitios, actividades, etc.).	Diálogo sencillo.	Los alumnos deben relacionar el nombre de una persona con una ilustración gráfica.	A1 A2
L2	Identificar la situación y/o la idea principal (A1/A2) o la función comunicativa (B1/B2).	Series de cinco monólogos o diálogos cortos independientes, por ej., anuncios, mensajes, conversaciones cortas, etc.	Los alumnos deben elegir el gráfico correcto (A1/ A2) o el texto correcto (B1/B2) entre las tres opciones que se presentan.	A1 A2 B1 B2
L3	Comprender e interpretar el significado detallado.	Conversación o entrevista.	Verdadero/Falso.	A2
L4	Comprender e interpretar los puntos principales, las actitudes y opiniones de quien habla.	Diálogo.	Opción múltiple.	B1 B2
L5	Comprender e interpretar lo esencial, los puntos principales y el detalle, además de actitudes y opiniones de quien habla.	Monólogo más largo.	Opción múltiple.	B1 B2

En la *Tabla 2.2* se describen las tareas de comprensión oral y lectora elaboradas, en términos de los procesos evaluados, el tipo de texto, el tipo de tarea y los niveles del MCERL al que van dirigidas.

Cada alumno seleccionado para realizar la prueba de comprensión oral realizó varios de estos tipos de tareas acordes al nivel de competencia que hubiera demostrado en la prueba de nivel y siguiendo el diseño por bloques del estudio. Lo mismo ocurrió con los alumnos seleccionados para realizar la prueba de comprensión lectora.

Tabla 2.2. Tipos de tareas de comprensión lectora del estudio principal (continuación)

TIPO DE TAREA	PROCESOS	TIPO DE TEXTO	TIPO DE TAREA	NIVELES
R1	Identificar información factual sobre temas personales y familiares.	Texto corto de carácter personal (correo electrónico, postal, letrado).	Opción múltiple con dibujos. Los alumnos deben elegir la opción correcta.	A1
R2	Encontrar información factual predecible en textos tales como letreros, anuncios, horarios, menús con algún tipo de apoyo visual.	Letreros, anuncios etc. sobre un tema cotidiano, con apoyo visual.	Opción múltiple basada en textos cortos que se centran en determinada información. Los alumnos deben elegir la respuesta correcta.	A1 A2
R3	Comprender señales, carteles, anuncios y/o etiquetas.	Conjunto de letreros o señales etc. y un conjunto de frases o dibujos que parafrasean el mensaje.	Los alumnos deben relacionar las frases o dibujos con los letreros/ anuncios correctos.	A1 A2
R4	Comprender las ideas principales y algunos detalles del texto.	Artículo de periódico/ revista sobre un tema cotidiano y familiar.	Opción múltiple.	A2
R5	Comprender información, sentimientos y deseos en textos de carácter personal.	Texto de carácter personal (correo electrónico, postal, letrado).	Opción múltiple.	A2 B1
R6	Buscar información específica en tres (B1) o cuatro (B2) textos cortos, comprensión detallada y en (B2) comprensión de opinión y actitudes.	Un conjunto de tres (en B1) o cuatro (en B2) textos cortos (por ej., anuncios de vacaciones, películas, libros) y una lista de información /actitudes que puede encontrarse en los textos.	Los alumnos deben relacionar la información con el texto en que se encuentra.	B1 B2
R7	B1: Leer para conseguir una comprensión global y detallada, comprender actitudes, opiniones y el propósito del que escribe. B2: Deducir significado del contexto, características de la organización de los textos.	Texto sobre un tema cotidiano y familiar.	Opción múltiple.	B1 B2
R8	Comprensión de la estructura del texto, cohesión y coherencia.	Texto del que se han eliminado frases y se han colocado de manera desordenada después del texto.	Los alumnos deben relacionar los huecos con la frase correspondiente.	B2

Respecto a las tareas de expresión escrita, se utilizaron ocho en el estudio principal, todas ellas de respuesta abierta, dos de cada uno de los cuatro niveles A1 a B2. Cada alumno seleccionado para realizar esta destreza respondió a dos o tres de estas tareas, siempre acordes a su nivel de competencia.

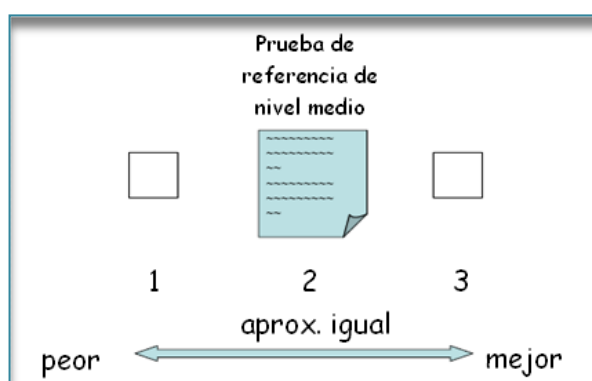
Al tratarse de tareas de respuesta abierta, la corrección de las mismas suponía un reto ya que toda corrección está sujeta a subjetividad. Para lograr la máxima objetividad y alcanzar homogeneidad entre todos los correctores se utilizó un método innovador. En lugar de pedir a los correctores que realizaran juicios absolutos sobre el nivel del MCERL de un alumno, se decidió utilizar un juicio comparativo. La tarea del corrector era comparar la producción del alumno con pruebas de referencia. Simplemente se trataba de determinar si la producción de un alumno era aproximadamente igual, mejor o peor que la prueba de referencia respecto a dos criterios: *comunicación y lenguaje*.

En el criterio denominado *comunicación* debía tenerse en cuenta cuántos de los puntos de contenido exigidos por la tarea habían sido cubiertos por el alumno y si estaban lo suficientemente desarrollados. También si el registro era el adecuado.

El criterio denominado *lenguaje* valoraba si el vocabulario, organización lingüística y precisión eran los adecuados para la tarea. En este criterio debían tenerse en cuenta aspectos como el vocabulario, coherencia y cohesión.

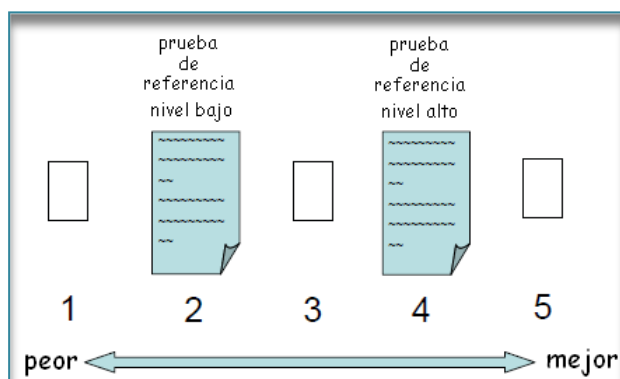
En los niveles A1-A2, los correctores debían comparar las producciones de los alumnos con una prueba de referencia y utilizar una puntuación de 1 a 3. Ver *Figura 2.1*.

Figura 2.1. Corrección de las tareas de nivel A1-A2



En los niveles B1-B2 las producciones se comparaban con dos pruebas de referencia (una de nivel más alto y otra de nivel más bajo), utilizando una puntuación de 1 a 5. Ver *Figura 2.2*.

Figura 2.2. Corrección de las tareas de nivel B1-B2



Las pruebas de referencia no tenían como objetivo representar un nivel de rendimiento determinado en relación al MCERL, sino simplemente un nivel medio en el que se esperaba que se produjera un número aproximadamente igual de producciones mejores y peores por parte de los alumnos.

ILUSTRACIÓN DE LOS NIVELES DEL MCERL: EXPRESIÓN ESCRITA

En este informe se han incluido cuatro de las ocho tareas de expresión escrita (una de cada nivel) utilizadas en el estudio principal. En este capítulo solo se mostrará un ejemplo para una tarea de nivel A2 tanto de Inglés como de Francés. El resto puede consultarse en el *Anexo II*.

Como muestra la *Figura 2.3*, cada tarea va acompañada de ejemplos de producciones reales para mostrar la progresión de niveles A1 a B2. Para cada tarea y cada una de las lenguas evaluadas en España (Inglés y Francés), se presenta una producción que claramente alcanza el nivel requerido, junto con otra que no logra alcanzarlo según los criterios establecidos por el estudio.

Figura 2.3. Tarea de nivel A2: New hobby/Nouveau passe-temps préféré

NEW HOBBY (INGLÉS)
<i>You have a new hobby.</i> <i>Write an email to an English friend about your hobby.</i> <i>Say:</i> • what your new hobby is • when you started it • why you like it so much Write 25–35 words.
NOUVEAU PASSE-TEMPS PREFERE (FRANCÉS)
<i>Tu as commencé une nouvelle activité.</i> <i>Tu écris un email à un ami français et tu lui dis :</i> • quelle est ta nouvelle activité • quand tu as commencé cette activité • pourquoi tu aimes cette activité Tu écris 25–35 mots.

Ejemplo de producciones para la tarea de nivel A2: New hobby/ Nouveau passe-temps

TAREA	ALCANZA A2	AÚN EN A1
A2 INGLÉS NEW HOBBY	Dear Lynda, How are you? I want to tell you something. I have a new hobby, my new hobby is playing playstation. I started a month ago. I like it because you have different games for it and, it is just so much fun. You have to come and play with me sometime. Lots of love, Maria	Halo!! I have new hobby and this is listen to the music. For this hobby I started when I will 13 years old. This hobby I like so much, because I like music and I like sing.
TAREA	ALCANZA A2	AÚN EN A1
A2 FRANCÉS NOUVEAU PASSE-TEMPS	Salut ! J'ai commencé une nouvelle activité ! J'ai réalisée une activité de la lecture en semaine passé et j'ai aimé parce que je peux étudier les langues. Bisous!	Salut me ami. Je as commencé une nouvelle activité, est football. Je commencé cette activité en septembre. Je adore fait cette activité pourque je adore sport. Adeus mi ami.

Como puede observarse, las tareas son comparables en ambas lenguas con el fin de garantizar que vinculan de forma similar el rendimiento al MCERL.

ILUSTRACIÓN DE LOS NIVELES DEL MCERL: COMPRENSIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN LECTORA

Los niveles de rendimiento de las destrezas de comprensión oral y lectora no pueden ilustrarse de una forma tan directa como en el caso de la expresión escrita. Se trata de un proceso mucho más abstracto ya que, a la hora de establecer dichos niveles, los expertos deben centrarse en la propia tarea y pensar en la puntuación que un alumno necesitaría obtener en ella para demostrar un nivel determinado del MCERL.

En la *Figura 2.4* se presenta una tarea de comprensión lectora de nivel A2 en Inglés y Francés. Al tratarse de una tarea de nivel bajo, han sido adaptadas desde un modelo común en ambas lenguas, como ya se comentó anteriormente. El resto de tareas liberadas puede consultarse en el *Anexo II*.

Figura 2.4. Tarea tipo R4 nivel A2 (R4-A2)



You will read an article about the German Language Olympics.

For the next 5 questions, answer A, B or C

German Language Olympics

This summer, more than 130 students from all over the world will get together in the city of Dresden. They were all chosen to be in the German Language Olympics in Dresden because they are so good at German.

Eighteen-year-old Ai Nakishima studies at Kyoto University. She has learnt German for four years and has come to the Language Olympics together with two other students from Japan.

'There are 132 young people here,' she says. 'We're sleeping at a school in a village not far from Dresden. Every morning we take the bus to the language school near the city centre. Before lunch we work together on projects for the competition. There are five of us in my team, all from different countries. We're writing a play and we'll perform it in front of an audience of German teachers. I'd love to win the first prize. It's a two-week holiday in Berlin next year.'

'In the afternoons we go on trips or visit the old town. So far we've been to the opera and three museums. I liked the boat trip on the River Elbe best. We went as far as the mountains. It was really great!'

1	What is Ai doing in Dresden?	4	What does Ai hope to win?
	A studying German at university		A a theatre course
	B visiting some Japanese friends		B a trip to Berlin
	C taking part in a competition		C language lessons
2	Where are Ai and the other young people staying?	5	Which afternoon activity did Ai enjoy most?
	A in a school in the country		A climbing a mountain
	B at a language school in the city		B going along the river
	C in a hotel outside the city		C visiting a museum
3	During the morning Ai		
	A acts in plays		
	B learns different languages		
	C works with her group		



Tu es en France et tu lis cet article dans un magazine. Pour les 5 questions suivantes, réponds A, B ou C.

Olympiades de français à Lyon

Cet été, environ 130 jeunes venant du monde entier vont se retrouver à Lyon. Ils ont tous un point commun: ils ont une bonne connaissance du français. Leur pays respectif les a choisis pour participer aux Olympiades de la langue.

Ai Nakishima, 17 ans, va au lycée à Tokyo. Elle étudie le français depuis quatre ans. Elle va représenter son pays aux Olympiades avec deux autres élèves du Japon.

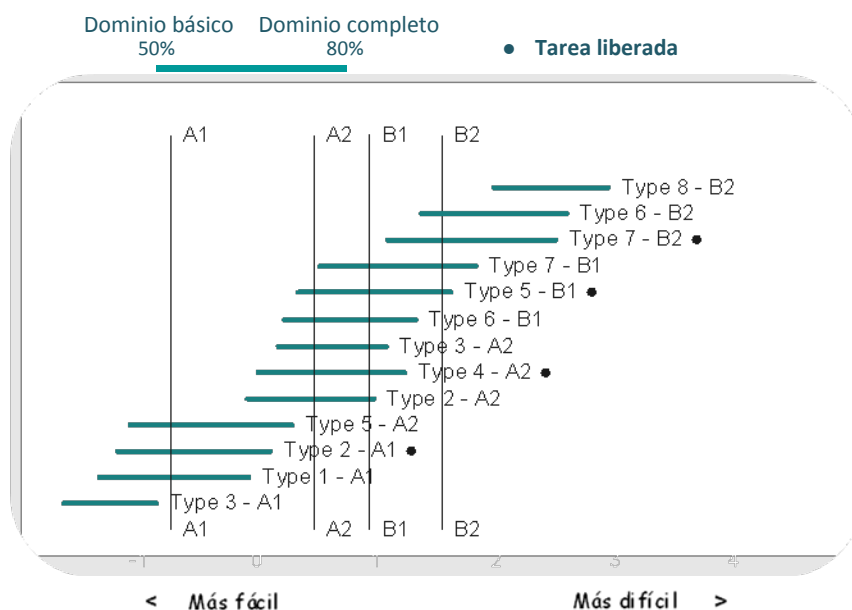
Ai raconte : « Nous sommes en tout 132 jeunes, chaque pays a envoyé trois jeunes. Nous dormons dans une école internationale près de Lyon. Le matin, nous allons en bus à l'Alliance française et nous nous préparons aux Olympiades. Dans mon groupe, il y a quatre jeunes de pays différents. Nous préparons ensemble une pièce de théâtre que nous allons présenter devant un jury à la fin de la semaine. Dans le jury, il y a seulement des professeurs français. Les meilleures équipes gagneront des prix. Le premier prix est un stage de langue française, l'année prochaine à Paris. L'après-midi, on fait des excursions ou on visite les quartiers anciens de Lyon. Nous avons même fait une croisière sur le Rhône. Nous avons visité beaucoup de beaux endroits en France mais, il est bientôt temps de rentrer à la maison. Je suis contente de revoir ma famille mais je ne me suis jamais sentie seule ici. Nous sommes tous devenus amis, c'est dommage mais nous pourrions seulement communiquer grâce à Internet. »

1	Que fait Ai à Lyon ?		4	Quel prix peut-on gagner ?	
	A	Elle étudie le français à l'université.		A	Un voyage à Lyon
	B	Elle rend visite à ses amis.		B	Des cours de français
	C	Elle participe à une compétition internationale.		C	Une croisière en bateau
2	Où dorment les jeunes ?		5	Pourquoi Ai est-elle triste ?	
	A	À côté de Lyon		A	Elle n'a pas assez visité la France.
	B	À l'Alliance française de Lyon		B	Sa famille lui a manqué.
	C	Au centre ville de Lyon		C	Elle ne verra plus ses nouveaux amis.
3	Que font les jeunes le matin?				
	A	Ils rencontrent des jeunes Français.			
	B	Ils visitent différents théâtres.			
	C	Ils travaillent en groupes.			

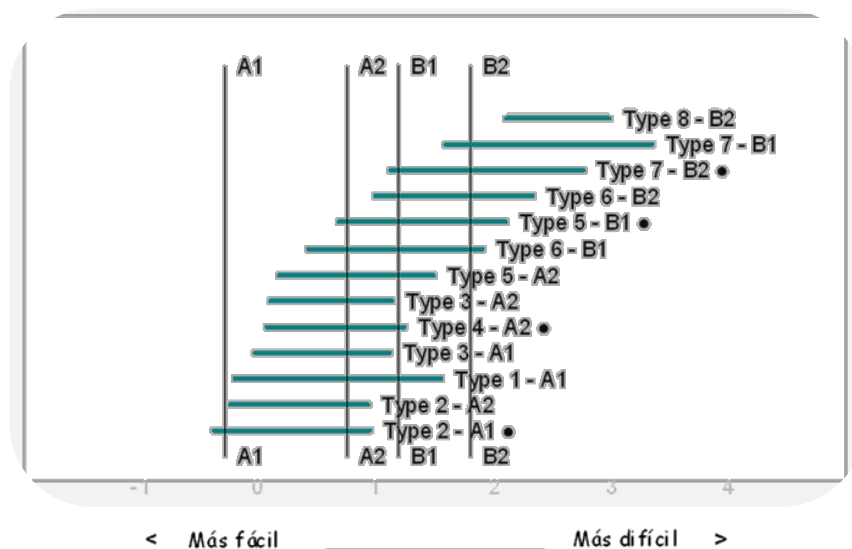
La *Figura 2.5* muestra gráficamente el nivel de rendimiento requerido, es decir, la puntuación necesaria para demostrar haber alcanzado un nivel del MCERL en comprensión lectora. Las tareas mostradas anteriormente son las del tipo 4-A2. Los gráficos de nivel de rendimiento requerido correspondientes a la comprensión oral pueden consultarse en el *Anexo II*.

Figura 2.5. Nivel de rendimiento requerido para cada tarea de comprensión lectora en Inglés y Francés

 **Inglés**



 **Francés**



En las figuras mostradas cada tarea está representada en forma de línea horizontal. El extremo izquierdo de la línea representa una puntuación del 50% en la tarea (dominio

básico). El extremo derecho representa una puntuación del 80% (dominio completo). Las líneas verticales son los puntos de corte de los distintos niveles. Por lo tanto la tarea 4-A2 necesita en Inglés una puntuación de algo más del 60% para demostrar un nivel A2. En el caso de Francés, en esta misma tarea, un alumno necesitaría una puntuación de casi un 70% para demostrar un nivel A2. Las restantes tareas liberadas se indican con un punto.

Aquí se puede observar la complejidad de elaborar tareas que vinculen el rendimiento de manera exactamente igual con el MCERL en distintas lenguas, a pesar de haber partido de un modelo común y haber utilizado una metodología de trabajo colaborativa.

Capítulo 3

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

En este capítulo se recogen los resultados obtenidos por los estudiantes en las distintas pruebas y en las tres destrezas: comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

En primer lugar se resume la metodología seguida en el estudio para estimar las puntuaciones. A continuación se muestran las distribuciones por niveles de los alumnos en las distintas entidades participantes según su primera y segunda lengua evaluadas, elegidas entre Inglés, Francés, Alemán, Español e Italiano.

Es necesario señalar que dadas las diferencias en la estructura de los sistemas educativos en cada entidad, y más concretamente en las lenguas seleccionadas para realizar el estudio, antes de establecer cualquier comparación entre entidades habrá que tener en cuenta el contexto cultural y educativo en el que se desarrolla la enseñanza de lenguas extranjeras.

ASIGNACIÓN DE PUNTUACIONES Y ESTIMACIÓN DE LOS ERRORES

Como ocurre en otros estudios sobre el rendimiento educativo de los estudiantes (PISA, PIRLS, TIMSS, EGD etc.), el propósito de EECL es la evaluación de los

conocimientos y destrezas de la población objeto de estudio y no tanto la asignación de puntuaciones individuales a los alumnos. Debido al diseño por bloques de la prueba, descrita en el *capítulo 1*, no todos los alumnos respondieron a los mismos ítems, ni a cuadernillos de igual nivel de dificultad, por lo que el método de estimación de las puntuaciones no es válido para el diagnóstico de los sujetos, sino adecuado para una estimación consistente de los parámetros poblacionales. En EECL se empleó un modelo (TRI Teoría de Respuesta al Ítem) de crédito parcial (ESCL, Technical Report 2012), que estima la distribución *a posteriori* del *nivel de competencia* de cada alumno con un modelo bayesiano. La puntuación para cada alumno no se estima mediante un único valor (media, por ejemplo), sino que se obtienen aleatoriamente cinco valores, denominados valores plausibles (*plausible values*) de esta distribución *a posteriori*. La aplicación del modelo TRI propuesto conduce a la estimación de la habilidad de los alumnos en una escala continua de competencia, con métrica indeterminada. De este modo se reduce el sesgo, tanto en la media como en la varianza de los estimadores. Habitualmente, en otros estudios, se realiza un cambio de escala y origen en estas puntuaciones para lograr que el promedio de todas ellas sea 500 y la desviación típica 100.

Sin embargo, el propósito del estudio EECL no es asignar puntuaciones medias, dado que no existe una población objetivo uniforme. Entre otras discrepancias se puede mencionar que cada entidad eligió dos lenguas diferentes con dos muestras de alumnos distintas, el curso en el que se realizó la prueba no fue el mismo en todas las entidades, los alumnos tenían distintas edades, existen diferencias en cuanto a la obligatoriedad, edad de comienzo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, etc. Por ello los resultados de este estudio son estimaciones de la distribución de los alumnos de cada población según los niveles descritos por el MCERL. Para lograr este objetivo, un panel de expertos fijó una serie de puntos de corte o límite en las escalas asignadas por la TRI que permitieron asignar a cada estudiante cinco niveles plausibles en cada destreza (uno para cada *plausible value*), y calcular posteriormente los porcentajes globales de estudiantes en cada uno de los niveles del marco.

En *expresión escrita*, se asignaron diez *plausible values* y por lo tanto diez *plausible levels*, cinco para cada uno de los dos criterios medidos para esta destreza. Mediante una combinación lineal de los mismos, con coeficientes fijados por expertos, se obtuvieron otros cinco *plausible values* que permiten obtener una distribución para los dos criterios de la destreza de forma combinada.

Para estimar la varianza de los estimadores, y por lo tanto los *errores típicos*, se empleó un procedimiento de remuestreo consistente en obtener múltiples muestras a partir de la original y calcular el parámetro de interés para la muestra completa y para

cada una de las muestras replicadas. La variabilidad entre las replicaciones resultantes es el estimador del error típico del estadístico objeto de estudio.

RESULTADOS SEGÚN PRIMERA O SEGUNDA LENGUA EVALUADAS

En este apartado se muestran los resultados obtenidos por las distintas entidades y comunidades autónomas en la primera y segunda lengua evaluadas¹. En general estas lenguas coinciden con las más estudiadas en las entidades. Hubo excepciones cuando no eran ninguna de las cinco propuestas por el estudio. Esto ocurrió en la comunidad francesa de Bélgica, que evaluó la segunda y tercera lenguas más estudiadas, ya que la primera es el Holandés; y Estonia que evaluó la primera y tercera, ya que la segunda es el Ruso.

Los organizadores del estudio EECL dieron la opción de ampliación de muestra a las comunidades autónomas españolas. De este modo los resultados de cada región participante tienen la precisión estadística suficiente para poder ser comparados entre sí y con las demás entidades participantes. Las comunidades que decidieron ampliar muestra fueron Andalucía, Comunidad Foral de Navarra (solo en Inglés) y Canarias.

En este apartado se recogen los porcentajes de alumnos que alcanzan los distintos niveles (Pre-A1 a B2) globales y en cada una de las entidades participantes. En el caso de España, además de sus resultados figuran los de las tres comunidades autónomas que ampliaron muestra.

RESULTADOS GLOBALES

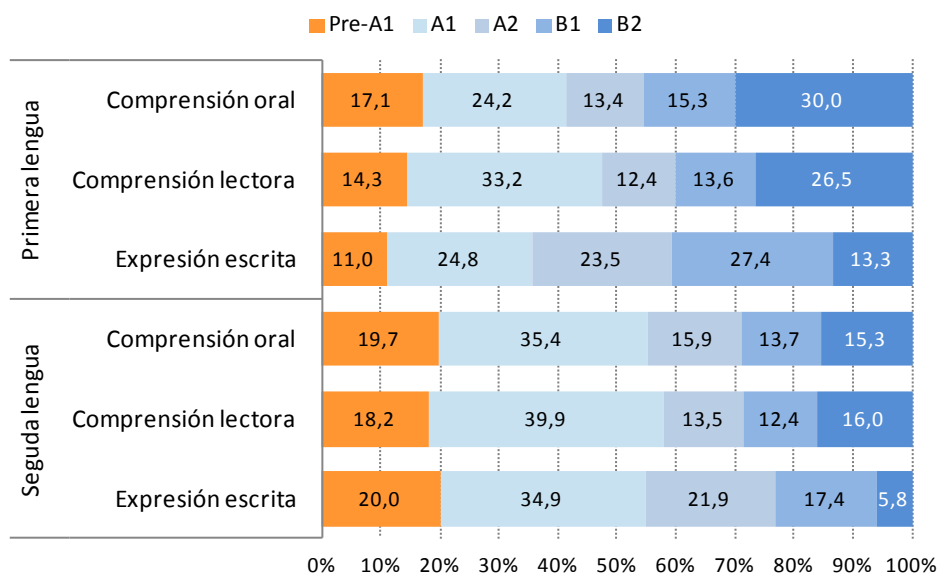
De cara a obtener un posible indicador sobre el nivel de competencia de los alumnos europeos en dos lenguas extranjeras es interesante conocer los porcentajes globales de alumnos en los distintos niveles del MCERL. El *Gráfico 3.1* resume los niveles alcanzados por los alumnos evaluados en el estudio EECL.

Los resultados obtenidos en la primera lengua son globalmente mejores que en la segunda, con mayores porcentajes de alumnos en los niveles B e inferiores en Pre-A1. Esto es coherente con la organización del estudio de las lenguas extranjeras en los

¹ Los datos correspondientes se encuentran en el anexo del *Capítulo 3*.

sistemas educativos, ya que en general la segunda lengua se introduce con posterioridad a la primera y suele tener menor carga lectiva.

Gráfico 3.1. Porcentaje global de alumnos en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua



Los mayores porcentajes en los niveles B se obtienen en comprensión oral en las dos lenguas (45.3% y 29% respectivamente). Como se comprobará posteriormente, los altos porcentajes de alumnos en niveles B de Suecia y Malta tienen gran influencia en elevar el porcentaje medio en esta destreza en la primera lengua.

PRIMERA LENGUA

La primera lengua evaluada por la mayoría de las entidades fue el Inglés. Y las comunidades alemana y flamenca de Bélgica e Inglaterra evaluaron el Francés. Este hecho pone de manifiesto la preponderancia del Inglés en Europa, y la importancia que las entidades otorgan a su aprendizaje. Las respuestas de los alumnos al cuestionario de contexto reflejan el interés por esta lengua, ya que reconocen su utilidad y muestran un mayor grado de exposición y uso en la vida cotidiana a esta lengua.

Resulta complejo establecer un criterio de comparación de los resultados y por lo tanto de ordenación de las entidades. Lo deseable es tener el mayor porcentaje de

alumnos en el nivel B (suma de B1 y B2) y el menor porcentaje posible en el nivel Pre-A1, ya que estos estudiantes son aquellos que no alcanzan un mínimo nivel de competencia como el descrito en el nivel A1. Puede decirse que los alumnos situados en Pre-A1 no aprovechan las oportunidades que el sistema educativo les ofrece en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera. Por todo ello, el criterio empleado en estos gráficos para ordenar las entidades es el cociente entre los porcentajes de alumnos en los niveles B y los situados en Pre-A1, interpretándose esta razón como el número de alumnos B por cada Pre-A1. Una entidad con mayor valor para ese cociente tiene, según este criterio, mejores resultados.

En los *Gráficos 3.2a, 3.2b y 3.2c* se muestra la distribución por niveles de los alumnos en las distintas entidades y comunidades autónomas. También se muestran los porcentajes globales medios para poder establecer comparaciones.

Gráfico 3.2a. Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada. Comprensión oral

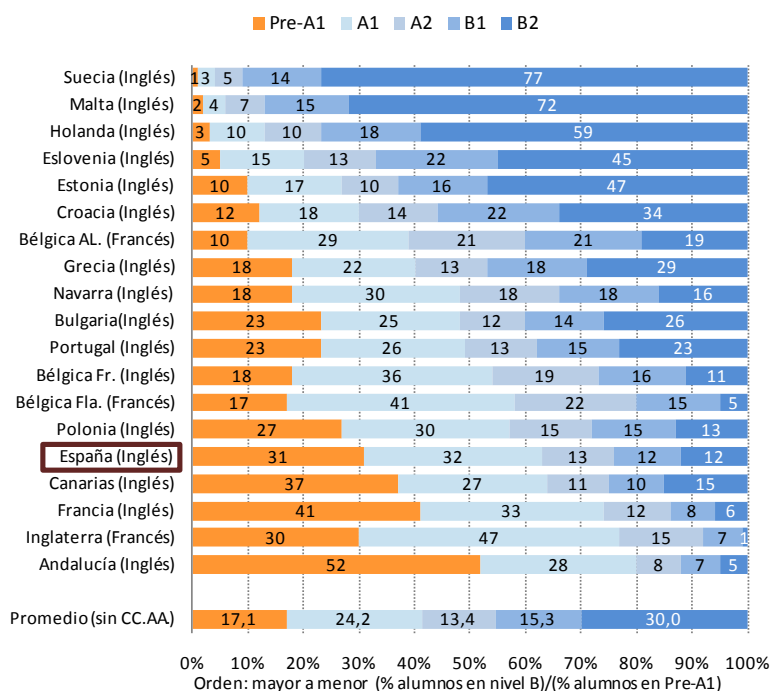


Gráfico 3.2b. Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada.
Comprensión lectora

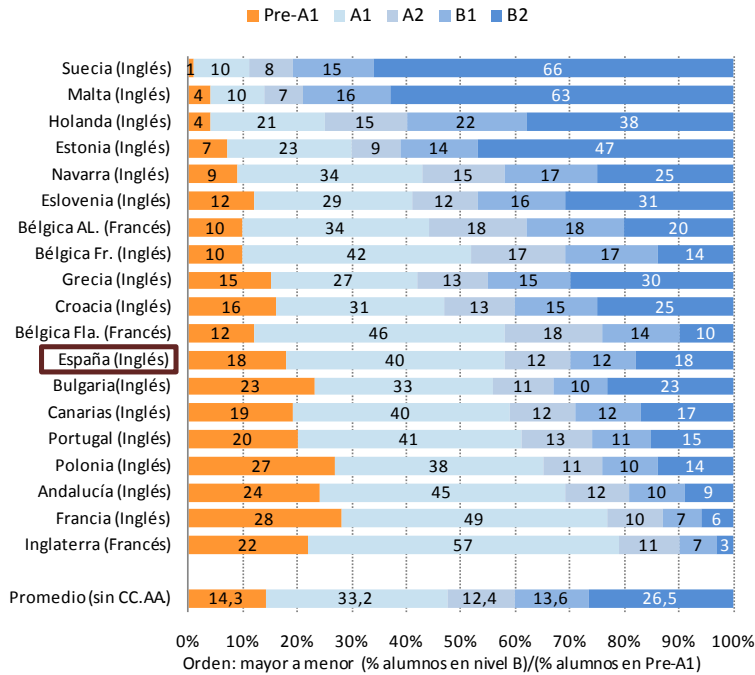
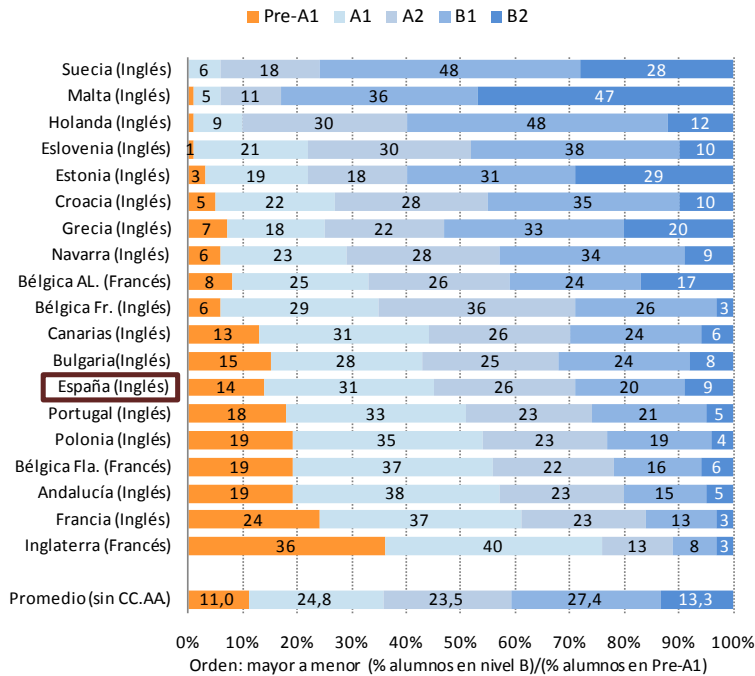


Gráfico 3.2c. Distribución por niveles del MCERL en la primera lengua evaluada.
Expresión escrita



Estos gráficos ponen de manifiesto el elevado nivel logrado en el dominio de la primera lengua en Malta, Suecia, Holanda, y Estonia, con más de un 50% de alumnos en los niveles B en las tres destrezas y Eslovenia, muy cercana a este porcentaje. Dejando aparte Malta, cuyo pasado como colonia británica explica claramente estos resultados, los otros cuatro países tienen ciertas características comunes como son tener poblaciones pequeñas e idiomas minoritarios, lo que hace que sea muy importante para su población poder comunicarse en otra lengua diferente a la materna para cualquier tipo de relación exterior.

Por otro lado España, Francia, Inglaterra, Polonia y Portugal, así como las comunidades autónomas de Andalucía y Canarias no obtienen unos buenos resultados. En casi todos los casos el porcentaje de estudiantes en Pre-A1 y A1 es superior al 50%. Se observa que la lengua materna en las entidades que evaluaron Inglés es una lengua romance o eslava, todas ellas con gran distancia lingüística respecto al Inglés.

España obtiene sus mejores resultados relativos en comprensión lectora y los peores en comprensión oral. Diferentes razones pueden explicar estos resultados; entre otras, la metodología de enseñanza empleada durante años, que ha insistido en contenidos gramaticales y de comprensión lectora y escrita, la escasa exposición al uso de esta lengua en el contexto social español, junto con otros aspectos ambientales en los que profundizarán en el segundo volumen de este informe los capítulos de Vez, J.M., Martínez, E. y Lorenzo, A.; Anghel, B. y Güell, M. y Gaviria, J.L.

La Comunidad Foral de Navarra obtiene unos buenos resultados relativos mejores que los de España en todas las destrezas, situándose en los primeros puestos a nivel internacional en comprensión lectora.

SEGUNDA LENGUA²

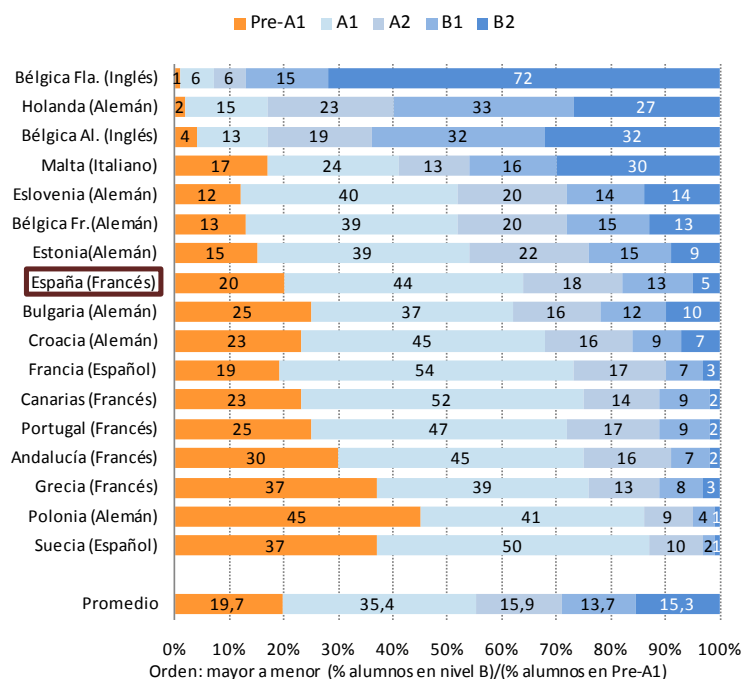
En el caso de la segunda lengua más estudiada existen mayores discrepancias en la elección realizada por las entidades. Las comunidades alemana y flamenca de Bélgica eligieron el Inglés; España, Grecia y Portugal eligieron Francés; la comunidad francesa de Bélgica, Bulgaria, Croacia, Eslovenia, Estonia, Holanda, Inglaterra y Polonia evaluaron el alemán; Francia y Suecia eligieron el Español; y por último Malta el Italiano.

² No figuran los resultados de Inglaterra, que evaluó como segunda lengua el Alemán, por no estar los datos disponibles en el momento de hacer el análisis.

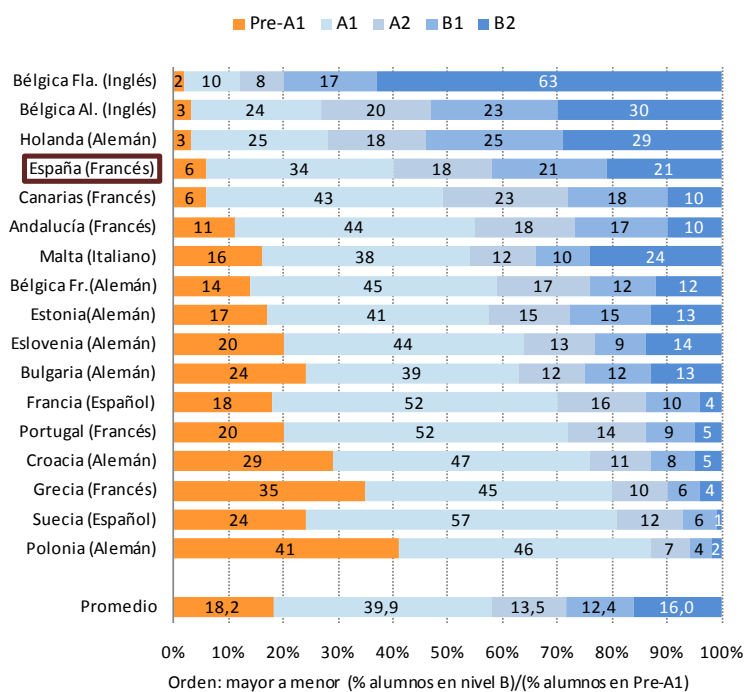
En los *Gráficos 3.3a, 3.3b y 3.3c* se muestra la distribución por niveles de los alumnos en la segunda lengua. El criterio seguido para ordenar el gráfico es el mismo que el explicado en el apartado anterior. Pueden destacarse las siguientes observaciones:

-  El nivel de competencia global en la segunda lengua es inferior al de la primera. Los porcentajes de alumnos en los niveles B son muy inferiores a los promedios obtenidos para la primera lengua, y los de niveles Pre-A1 y A1 superiores.
-  La mayoría de entidades obtienen peores resultados en la segunda lengua que en la primera. En este sentido destaca el caso de Suecia, que obtiene uno de los mejores resultados en la primera lengua evaluada (Inglés), y de los peores en la segunda lengua (Español).
-  Algunos países como Holanda y Eslovenia, aunque en menor grado, obtienen resultados relativamente buenos en las dos lenguas. Otros países como Portugal y Polonia obtienen unos malos resultados relativos también en las dos lenguas.
-  Contrariamente a la tónica general, en España se obtienen mejores resultados en la segunda lengua que en la primera. En el *Capítulo 4* y en el segundo volumen, en el capítulo de Anghel, B. y Güell, M., se analizan las razones que pueden explicar estos resultados al relacionarlos con el contexto. Entre otros motivos puede influir la proximidad lingüística, y el hecho de que la asignatura sea optativa, con una selección en el alumnado que cursa Francés.
-  En comprensión lectora y en expresión escrita España consigue unos buenos resultados relativos. En estas dos destrezas se obtiene un porcentaje superior al 50% entre los niveles A2 y B1–B2, que es el punto de referencia que la Unión Europea quiere marcar como objetivo para la segunda lengua. En comprensión oral este porcentaje es del 36%, mostrando una vez más que es en esta destreza donde habrá que realizar un mayor esfuerzo de mejora.

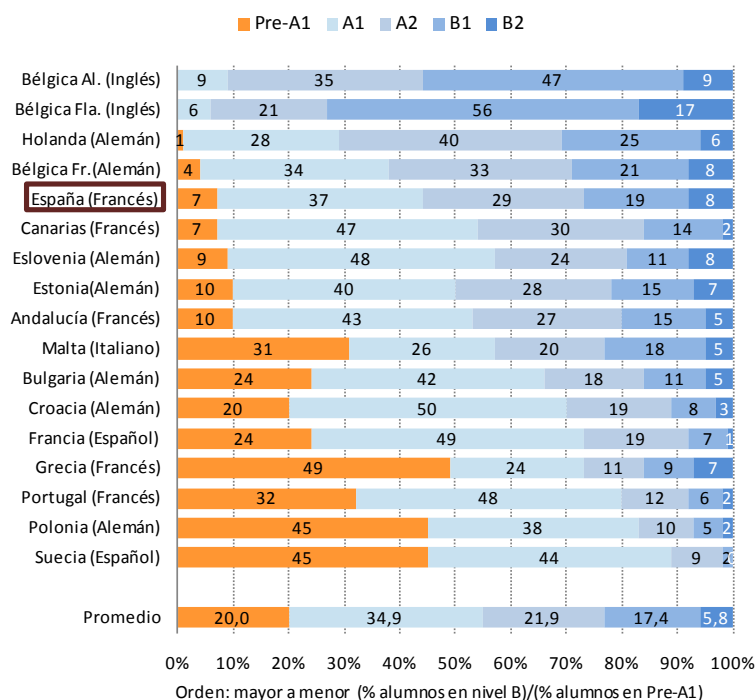
**Gráfico 3.3a. Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada.
Comprensión oral**



**Gráfico 3.3b. Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada.
Comprensión lectora**



**Gráfico 3.3c. Distribución por niveles del MCERL en la segunda lengua evaluada.
Expresión escrita**



España, Grecia y Portugal fueron las únicas entidades que eligieron Francés como segunda lengua. De estos tres la entidad que obtiene mejores resultados en Francés, es España. También España obtiene los mejores resultados en comprensión lectora en Francés, incluyendo también a las entidades que la evaluaron como primera lengua – comunidades alemana y flamenca de Bélgica, e Inglaterra–.

Capítulo 4

RELACIÓN RESULTADOS CON VARIABLES DE CONTEXTO

El contexto en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje influye de forma significativa en el nivel de destreza alcanzado por los alumnos. Por ello es fundamental conocer este contexto, ponerlo en relación con los resultados alcanzados por los estudiantes e identificar los posibles factores que afectan a sus mejores resultados.

Con el objetivo de profundizar en esta relación, en este capítulo se analiza la influencia de algunas variables de contexto en los resultados obtenidos en las pruebas del estudio EECL en Inglés y Francés, por ser estas las dos lenguas evaluadas en España. En particular se estudiará la influencia del índice socioeconómico y cultural, el sexo, la edad del estudiante, el contexto de inmigración y la titularidad del centro, de forma independiente. En el *Volumen II* de este informe se estimarán mediante modelos multivariantes los factores determinantes del rendimiento educativo.

La muestra utilizada es la formada por todos los alumnos que realizaron la prueba en Inglés o en Francés, independientemente de si fue la primera o segunda lengua evaluada en la entidad correspondiente. También se incluyen todos los alumnos españoles que realizaron la prueba en las tres comunidades autónomas que ampliaron la muestra: Andalucía, Canarias y la Comunidad Foral de Navarra.

ÍNDICE DE ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ESCS)

Los estudios nacionales e internacionales sobre evaluación ponen de manifiesto la relación entre el nivel de rendimiento alcanzado por el alumnado con el estatus social, económico y cultural de sus familias (Heckman, J., 2006). La relación entre este estatus y el rendimiento del alumnado se puede interpretar como una medida, entre otras posibles, de la equidad del sistema educativo.

La base de datos del estudio EECL incluye un Índice Socioeconómico y Cultural (ESCS) elaborado por el Consorcio SurveyLang de forma similar al método empleado en el estudio PISA. Este índice ESCS resume diversa información sobre el contexto social y familiar del alumnado aportada por los alumnos de la muestra en los cuestionarios de contexto sobre:

- El nivel de estudios de su padre y de su madre. Se toma como valor el nivel de estudios más alto entre los dos progenitores, expresado como años de educación formal.
- La ocupación de su padre y de su madre. También se asigna como valor el mayor nivel profesional entre ambos.
- Los recursos domésticos, tales como mesa de estudio, habitación propia, lugar tranquilo para estudiar, libros de consulta, ordenador, diccionario, conexión a internet, etc.

La variable obtenida se ha expresado como un valor tipificado, de forma que para la muestra completa de alumnos de todas las entidades participantes y de las cinco lenguas tiene media 0 y desviación típica 1 (considerando también los alumnos de las ampliaciones de la muestra que se realizaron en España y en Bélgica), y sin ponderar.

RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO Y EL ESCS DE LAS ENTIDADES

Para cada una de las entidades y comunidades autónomas se ha calculado su ESCS promediando el valor del índice de cada uno de los alumnos evaluados en esa entidad o comunidad. Dado que se tomaron dos muestras independientes en cada entidad, se han obtenido dos valores medios para este índice, uno para la primera lengua evaluada y otro para la segunda. Las diferencias más importantes entre los dos valores obtenidos se dan en España, con un valor superior en la muestra de Francés.

A continuación se ha relacionado el valor del ESCS con las puntuaciones medias en cada una de las destrezas y lenguas mediante una curva de regresión cuadrática

bivariante. La puntuación media de cada entidad se ha obtenido realizando el promedio de las cinco puntuaciones plausibles medias de los estudiantes del país, siguiendo la metodología empleada en PISA, y ponderando por la variable correspondiente a la destreza considerada¹.

Los gráficos, y el valor de R^2 , en cada caso, permiten conocer y cuantificar la influencia del ESCS en los resultados por entidades. Por otro lado, también puede observarse si los resultados medios obtenidos por los alumnos de cada uno de los países y comunidades son superiores, iguales o inferiores a los esperados según su índice, observando si el punto correspondiente se sitúa por encima, sobre o por debajo de la curva de regresión estimada.



Los Gráficos 4.1a, 4.1b y 4.1c muestran las curvas de regresión relativas a Inglés². En las tres destrezas se aprecia que las entidades con un mayor índice socioeconómico y cultural obtienen en general un mejor resultado promedio en las pruebas EECL. La capacidad explicativa del índice ESCS es superior en comprensión lectora y en expresión escrita. Se estima que el efecto de incrementar una unidad en el ESCS supone un aumento en la puntuación de 1.31 desviaciones típicas en comprensión oral, 1.223 en comprensión lectora y 1.095 en expresión escrita.

Algunas relaciones particulares requieren cierta reflexión: hay grandes diferencias en los resultados obtenidos en países con índices ESCS similares (por ejemplo Bélgica-Fr., Suecia y Estonia, en los valores altos de este índice, o Francia, Holanda y Croacia en valores intermedios).

Los resultados de los alumnos españoles son inferiores a los valores esperados para su índice ESCS, aunque la diferencia solo es significativa en comprensión oral (95%).

También las tres comunidades autónomas obtienen resultados por debajo de lo esperado para sus respectivos índices, con diferencias significativas en la Comunidad Foral de Navarra y Andalucía en comprensión oral.

¹ En los anexos de los Capítulos 3 y 4 pueden consultarse los valores medios de los *plausible values* en las tres destrezas de cada lengua y del índice ESCS de cada entidad y CC.AA.

² En estas regresiones todas las entidades se han tratado con igual peso.

Gráfico 4.1a. Relación entre los promedios de las entidades en comprensión oral y el ESCS. Inglés

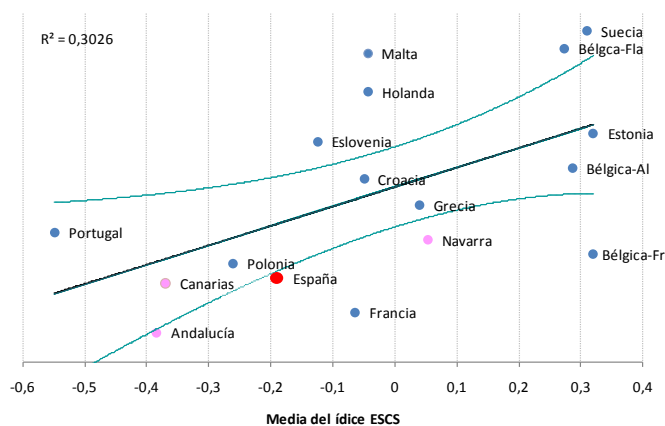


Gráfico 4.1b. Relación entre los promedios de las entidades en comprensión lectora y el ESCS. Inglés

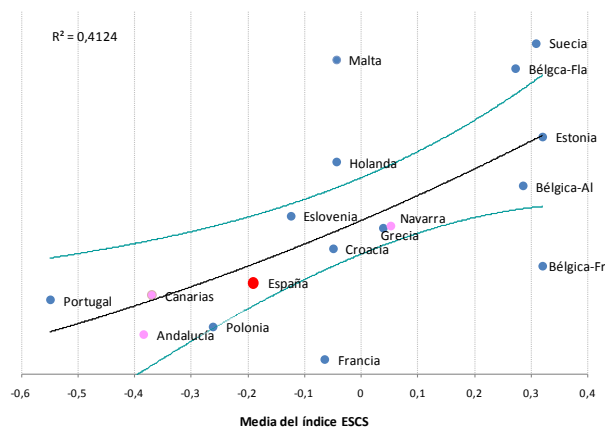
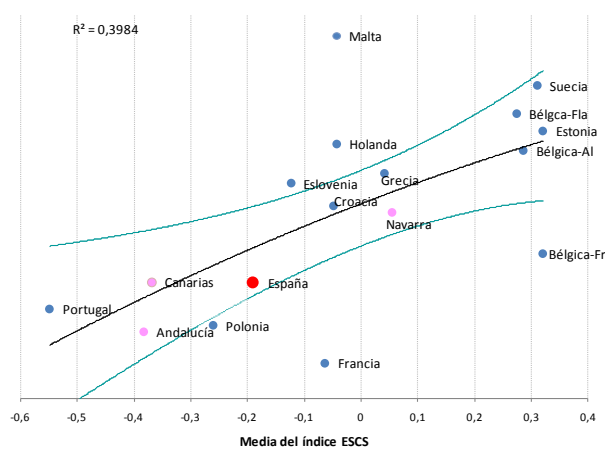


Gráfico 4.1c. Relación entre los promedios de las entidades en expresión escrita y el ESCS. Inglés



Los Gráficos 4.2a, 4.2b y 4.2c muestran las regresiones relativas a Francés. Existe mucha diferencia en los valores de R^2 entre los modelos de Inglés y Francés, menores en Francés. El ESCS explica en menor medida los resultados de Francés que los de Inglés. Como ocurría en Inglés, la relación entre los resultados y el índice ESCL es menor en comprensión oral teniendo el modelo relativo a esta destreza escasa validez estadística. El escaso número de países y las puntuaciones obtenidas por Grecia e Inglaterra influyen de manera importante en la atípica forma de esta curva. En este caso se estima que el efecto de incrementar una unidad el ESCS supone un aumento en la puntuación inferior a 0.15 desviaciones típicas en las tres destrezas.

Observando en los gráficos la relación entre las puntuaciones obtenidas y los valores medios ESCS para las entidades, destaca la baja media obtenida por Inglaterra, sobre todo teniendo en cuenta que es el país que mayor ESCS tiene de los evaluados en Francés. Cabe subrayar los buenos resultados relativos de España, si se tiene en cuenta que las dos entidades belgas evaluaron el Francés como primera lengua más estudiada, lo que le otorga más mérito. Las puntuaciones medias de España son las mayores entre todas las entidades que evaluaron el Francés como segunda lengua, siendo también superior a la obtenida por las dos comunidades belgas en comprensión lectora. Estos resultados en parte pueden explicarse por la menor distancia lingüística existente del Francés al Español que a las lenguas maternas de la mayoría de las restantes entidades, además de por el tipo de alumnado que cursa Francés.

Los resultados de las dos comunidades autónomas españolas, Andalucía y Canarias, son también relativamente buenos aunque en algunos casos por debajo de lo esperado para su índice ESCS.

Gráfico 4.2a. Relación entre los promedios de las entidades en comprensión oral y el ESCS. Francés

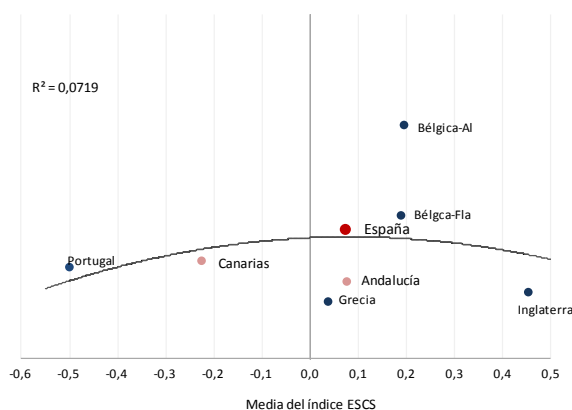


Gráfico 4.2b. Relación entre los promedios de las entidades en comprensión lectora y el ESCS. Francés

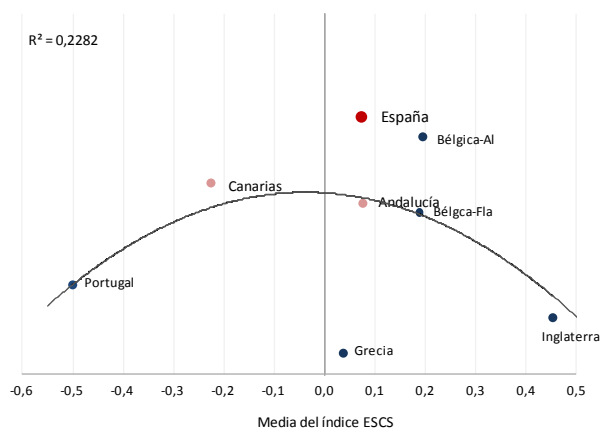
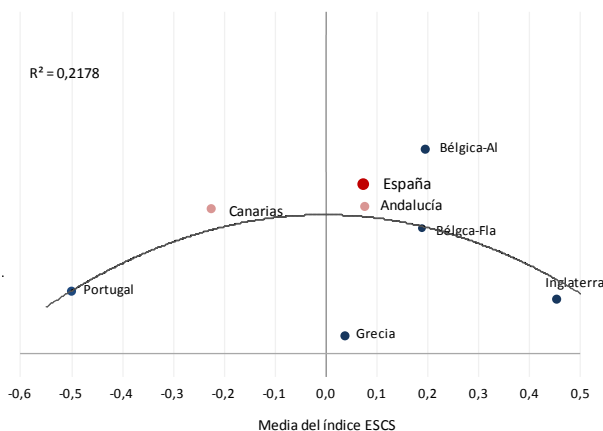


Gráfico 4.2c. Relación entre los promedios de las entidades en expresión escrita y el ESCS. Francés



RELACIÓN ENTRE EL ESCS Y LAS PUNTUACIONES POR ALUMNOS Y CENTROS EDUCATIVOS

En este apartado y los siguientes el análisis profundizará en la relación entre el ESCS y las puntuaciones de los alumnos de la muestra española. En primer lugar, se estimaron las correlaciones³ entre el citado índice y las puntuaciones obtenidas en Inglés y en Francés en las distintas entidades. Estos datos se recogen en las *Tablas 4.1 y 4.2*.

³ Las correlaciones se calcularon teniendo en cuenta los cinco *plausible values* en cada competencia, y el error estándar mediante un método de réplicas.

**Tabla 4.1. Correlaciones entre las puntuaciones de los alumnos en Inglés y el índice ESCS
(Entidades participantes que evaluaron Inglés y Francés)**

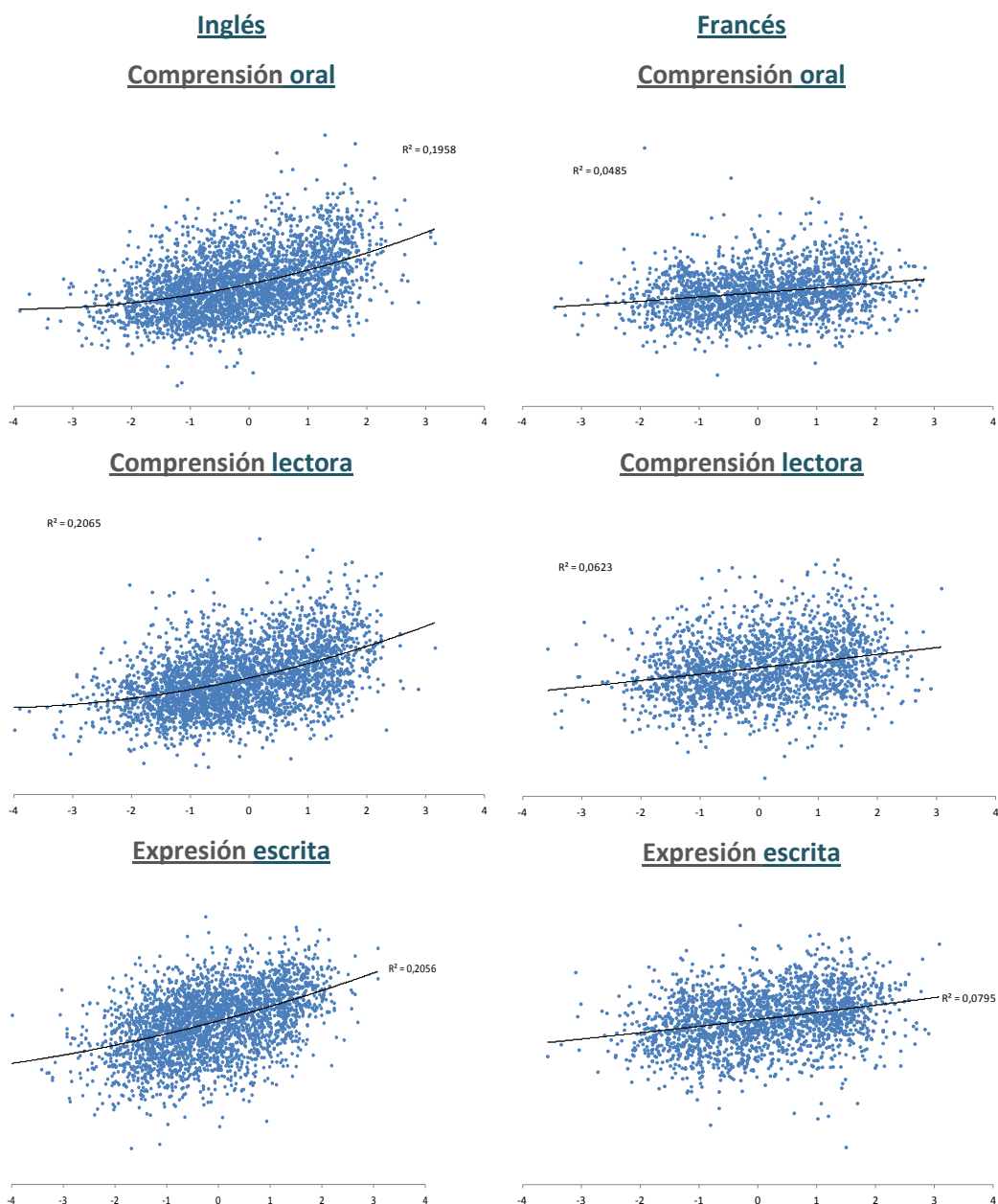
	COMPRENSIÓN ORAL		COMPRENSIÓN LECTORA		EXPRESIÓN ESCRITA	
País	Correlación (SE)	Coefficiente R^2	Correlación (SE)	Coefficiente R^2	Correlación (SE)	Coefficiente R^2
BÉLGICA AL.	0,256 (0,022)	0,065	0,293 (0,023)	0,086	0,154 (0,021)	0,024
BÉLGICA FLA.	0,319 (0,023)	0,102	0,319 (0,017)	0,102	0,334 (0,017)	0,112
ESPAÑA	0,453 (0,023)	0,205	0,443 (0,012)	0,196	0,457 (0,013)	0,209
GRECIA	0,422 (0,019)	0,178	0,372 (0,011)	0,138	0,431 (0,012)	0,186
PORTUGAL	0,398 (0,014)	0,158	0,387 (0,017)	0,150	0,465 (0,011)	0,216

**Tabla 4.2. Correlaciones entre las puntuaciones de los alumnos en Francés y el índice ESCS
(Entidades participantes que evaluaron Inglés y Francés)**

	COMPRENSIÓN ORAL		COMPRENSIÓN LECTORA		EXPRESIÓN ESCRITA	
País	Correlación (SE)	Coefficiente R^2	Correlación (SE)	Coefficiente R^2	Correlación (SE)	Coefficiente R^2
BÉLGICA AL.	0,175 (0,028)	0,031	0,271 (0,026)	0,073	0,259 (0,01)	0,067
BÉLGICA FLA.	0,25 (0,033)	0,062	0,256 (0,017)	0,066	0,311 (0,018)	0,096
ESPAÑA	0,213 (0,021)	0,045	0,255 (0,015)	0,065	0,263 (0,017)	0,069
GRECIA	0,305 (0,018)	0,093	0,382 (0,011)	0,146	0,475 (0,018)	0,226
PORTUGAL	0,293 (0,025)	0,086	0,345 (0,021)	0,119	0,343 (0,019)	0,118

Si se comparan los coeficientes R^2 obtenidos en las entidades que evaluaron tanto Inglés como Francés, se observa que en general son mucho menores los obtenidos para Francés que para Inglés (salvo en Grecia). Esto ocurre de la misma forma en España. Estos resultados indican que el índice socioeconómico y cultural explica en menor medida las puntuaciones obtenidas en Francés que las obtenidas en Inglés.

El *Gráfico 4.3* muestra las curvas de regresión bivariantes del ESCS con las puntuaciones de los alumnos. Se estima que el incremento de un punto en el ESCS de los alumnos supone un aumento en la puntuación de aproximadamente 0.35 desviaciones típicas en Inglés y solo 0.20 en Francés.

Gráfico 4.3. Relación entre el ESCS y la puntuación de los alumnos españoles

A continuación se estudiará si estas diferencias se aprecian también a nivel de los centros educativos en España y en las comunidades de Andalucía, Canarias y la Comunidad Foral de Navarra.

Se estimaron las correspondientes curvas de regresión poniendo en relación el ESCS medio de cada uno de los centros y el resultado promedio de los alumnos de dicho

centro. Los *Gráficos 4.4a, 4.4b, y 4.4c* muestran estas regresiones para los centros de España. Se han distinguido en azul los centros seleccionados en la muestra de Inglés, y en rojo los de la muestra de Francés.

También a nivel de centros es superior la influencia del índice socioeconómico y cultural en los resultados de Inglés en comparación con los de Francés en las tres destrezas, aunque también se obtienen relaciones significativas en el caso de Francés. Se estima que el incremento de una unidad en el índice socioeconómico y cultural supone un aumento de aproximadamente 0.65 veces la desviación típica de la puntuación en cada destreza en Inglés y de 0.32 en Francés.

Los gráficos también ponen en evidencia los mejores resultados promedios de los centros en la prueba de Francés, ya que en los tres la nube de puntos rojos se sitúa globalmente por encima de la nube de puntos azules. Los resultados en Francés son mejores con independencia del valor del ESCS.

Las diferencias en la relación del ESCS y el grado de destreza en ambas lenguas pueden interpretarse a partir de las diferentes características del alumnado que cursa en España Inglés y Francés. Más del 98% de los alumnos de 4º de ESO estudian Inglés de manera obligatoria, mientras que Francés suele ser cursado por un número menor de alumnos (aproximadamente el 35% de los alumnos de de ESO) de forma optativa. Además en la mayoría de las comunidades autónomas el segundo idioma (casi siempre Francés) es una asignatura obligatoria en 1º y 2º de ESO excepto para aquellos alumnos que necesitan asistir a refuerzo de Lengua o de Matemáticas, que por lo general tienen un rendimiento escolar más bajo. Esto condiciona en cierta medida la elección de la asignatura optativa en cursos posteriores: si un alumno no ha cursado nunca Francés, difícilmente elegirá esa opción en 4º de ESO.

Además en la muestra de Francés el porcentaje de alumnos repetidores es aproximadamente un 13%; este porcentaje es más del doble (30% aproximadamente) en la muestra de Inglés. Todo esto indica que los alumnos que cursan Francés son aquellos que tienen en general mejor rendimiento. También el índice ESCS medio de los alumnos de la muestra de Francés es superior (0,07) que el de la muestra de Inglés (-0,19), un cuarto de la desviación típica.

Gráfico 4.4a. Relación entre comprensión oral en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de España

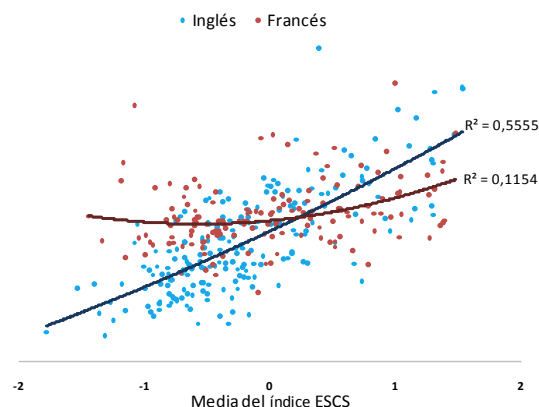


Gráfico 4.4b. Relación entre comprensión lectora en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de España

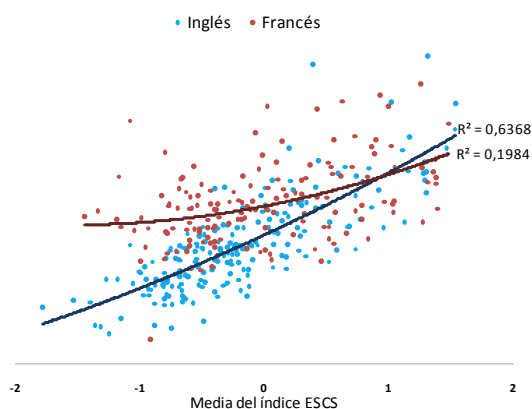
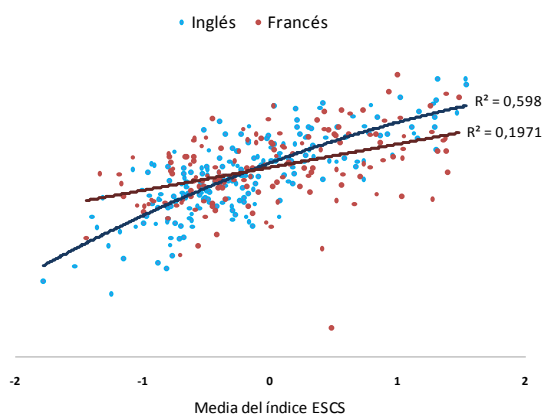


Gráfico 4.4c. Relación entre expresión escrita en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de España



En cuanto al comportamiento de la muestra en relación con los centros en Inglés, las correlaciones obtenidas tienen valores similares a los estimados en estudios previos que han puesto en relación el índice ESCS con el rendimiento en competencia lingüística, por ejemplo PISA 2009 o la Evaluación General de Diagnóstico 2010.

Se observa la gran variabilidad existente en los resultados de los centros con el mismo ESCS, apreciándose en la dispersión de los puntos para cada uno de los valores del índice. Estas diferencias de resultados entre centros de entornos similares deben ser explicadas por la influencia de otras variables como la organización y gestión del centro, la metodología utilizada, etc.

Comunidades Autónomas

En los grupos de *Gráficos 4.5, 4.6 y 4.7* se muestra el análisis por centros para las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias y la Comunidad Foral de Navarra respectivamente. Dentro de estas comunidades se sigue observando una mayor influencia del ESCS en los resultados de Inglés.

A igual valor del índice ESCS se observa mayor dispersión en las puntuaciones entre los centros evaluados en Francés que en los de Inglés.

Gráfico 4.5a. Relación entre comprensión oral en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de Andalucía

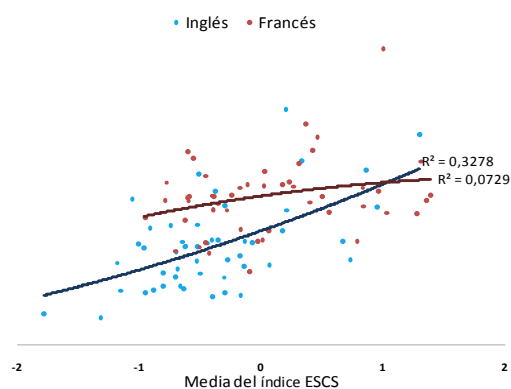


Gráfico 4.5b. Relación entre comprensión lectora en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de Andalucía

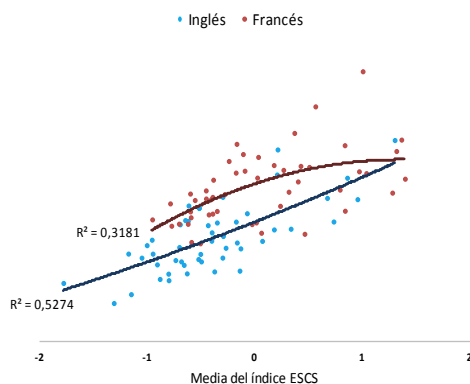


Gráfico 4.5c. Relación entre expresión escrita en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de Andalucía

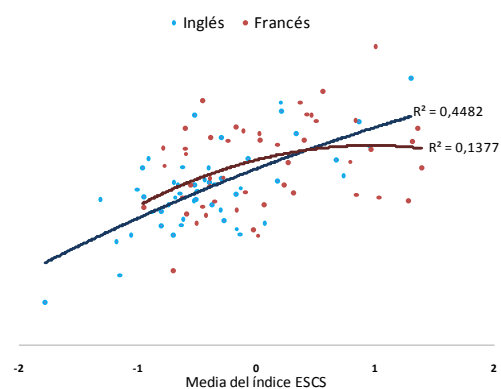


Gráfico 4.6a. Relación entre comprensión oral en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de Canarias

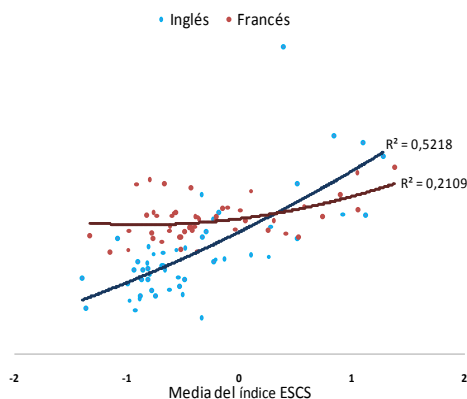


Gráfico 4.6b. Relación entre comprensión lectora en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de Canarias

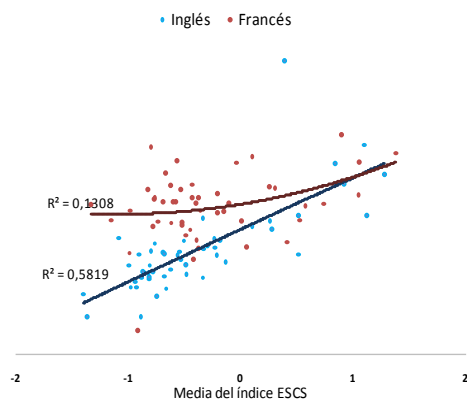


Gráfico 4.6c. Relación entre expresión escrita en Inglés/Francés y el ESCS de los centros de Canarias

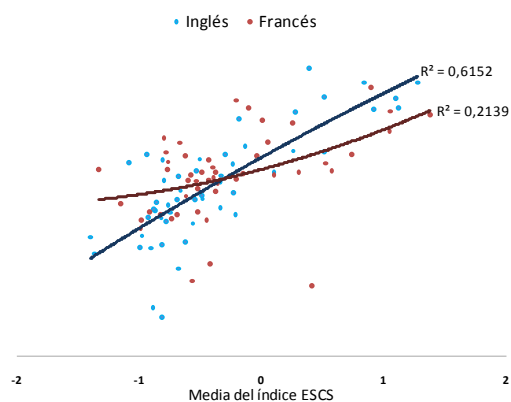


Gráfico 4.7a. Relación entre comprensión oral en Inglés y el ESCS de los centros de la Comunidad Foral de Navarra

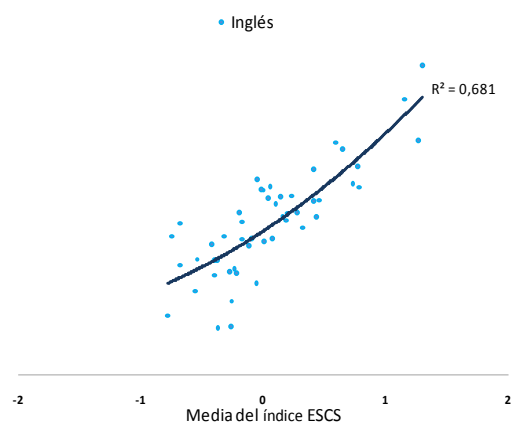


Gráfico 4.7b. Relación entre comprensión lectora en Inglés y el ESCS de los centros de la Comunidad Foral de Navarra

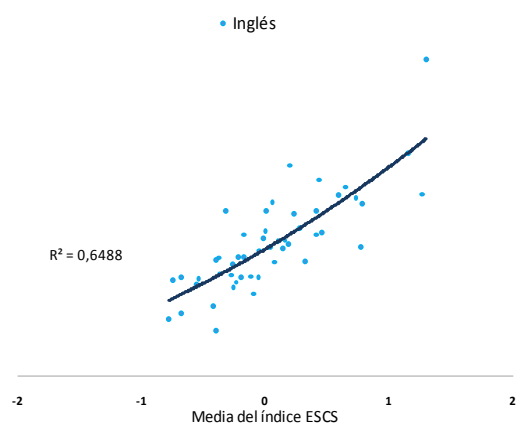
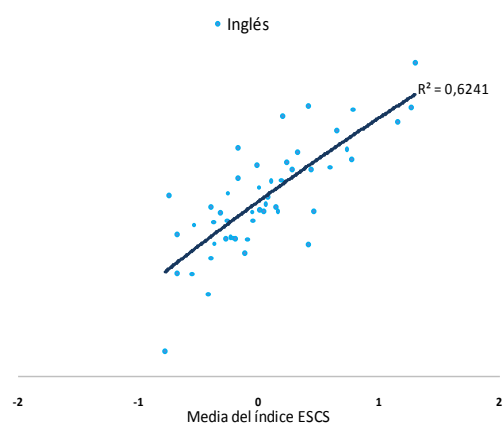


Gráfico 4.7c. Relación entre expresión escrita en Inglés y el ESCS de los centros de la Comunidad Foral de Navarra



VARIACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS ENTRE CENTROS Y DENTRO DE UN MISMO CENTRO

La variación del rendimiento del alumnado en España y en las comunidades autónomas puede deberse a diversas causas. Un primer tipo engloba los factores propios del sistema educativo y los recursos humanos, materiales y financieros puestos a disposición de los centros educativos (selección del profesorado, rendición de cuentas, horas de clase etc.). Otras causas de la variación de los resultados tienen que ver con los procesos educativos derivados de las diferentes formas de organizar los centros y las enseñanzas dentro de ellos, su autonomía, modo de funcionamiento de los diversos equipos docentes o del trabajo en las aulas etc.

En este apartado se estima la variabilidad en el rendimiento escolar que se produce entre los centros y dentro de ellos y qué parte de esta variación es atribuible a las circunstancias económicas, sociales y culturales tanto del alumnado como de los centros. Se utilizará la varianza para valorar la dispersión de los resultados de los estudiantes que se produce entre y dentro de los centros.

La varianza en los resultados del alumnado se estimó mediante un modelo jerárquico en dos niveles. Este modelo resulta adecuado puesto que el tipo de muestreo utilizado para seleccionar la muestra en el estudio EECL fue en dos etapas. En el primer nivel se incluyen las variables relativas al rendimiento de los alumnos en las distintas destrezas, que se utilizarán como variable a explicar. Como variables explicativas se consideran el índice socioeconómico y cultural de cada alumno, en el primer nivel, y el valor medio de ese mismo índice para cada uno de los centros en el segundo nivel.



El *Gráfico 4.8* muestra los porcentajes de **varianza total** de los resultados del alumnado en Inglés atribuible a las diferencias de resultados del alumnado en los diferentes centros (**varianza entre centros**), representada en las barras situadas a la izquierda de la línea central, y la varianza atribuible a las diferencias entre los resultados del alumnado de un mismo centro (**varianza dentro de los centros**), que se representan en las barras situadas a la derecha. Se recogen los datos de la muestra internacional de Inglés, de la española y de las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias y la Comunidad Foral de Navarra en las tres destrezas.

En este mismo gráfico se representa la varianza explicada por el índice socioeconómico y cultural de los alumnos y de los centros, descompuesta también entre y dentro de los centros.

En el conjunto de España la variación global que se produce en los resultados de los alumnos entre unos centros y otros (40% en comprensión oral, 34% en comprensión lectora y 42% en expresión escrita) es inferior a la que se produce dentro de los centros (alrededor del 60%). Esto corrobora que no existe una red dual de centros en España y que en cada centro educativo existen alumnos de rendimiento alto, medio y bajo.

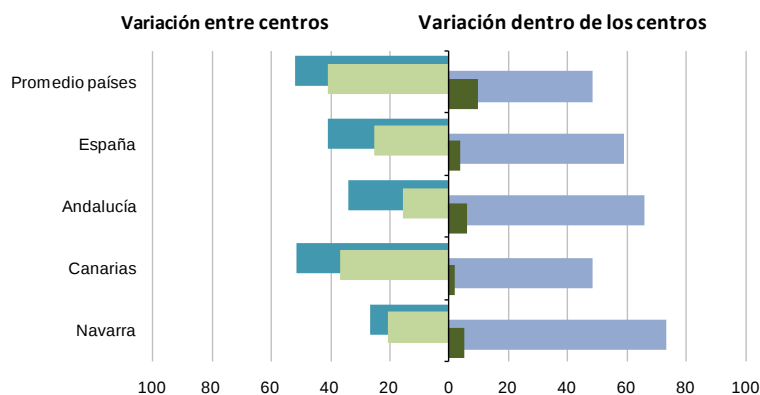
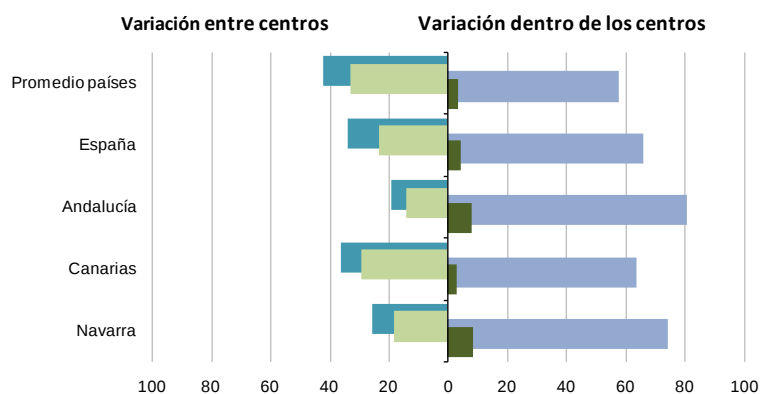
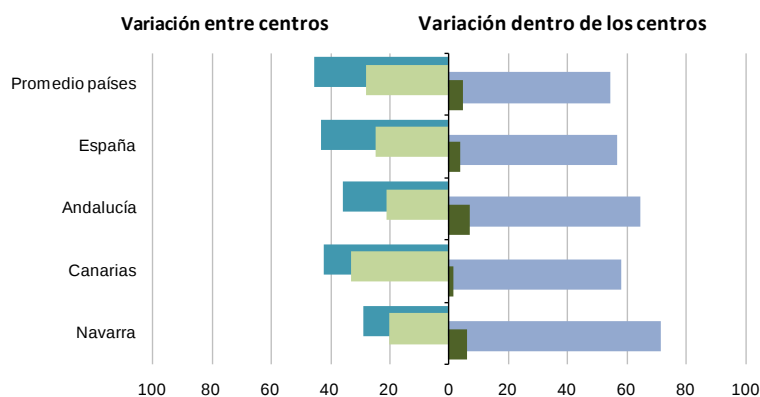
Las diferencias entre centros en España son menores que las existentes en el conjunto de entidades de la muestra internacional.

La capacidad explicativa del ESCS sobre las diferencias de las puntuaciones de los alumnos es muy superior entre los centros que dentro de los centros. Este índice explica aproximadamente un 65% de la varianza de los resultados entre centros y menos de un 10% de la variabilidad dentro de ellos.

Resulta interesante la comparación de estos resultados con la estimación obtenida en estudios anteriores. En este caso los porcentajes de varianza entre centros son superiores a los obtenidos en PISA 2009 o EGD 2010 (menores del 20%), aunque estos estudios estimaban este dato en relación con otras competencias como comunicación lingüística en lengua materna, matemática, social y ciudadana, etc. Eso indica que existen mayores diferencias entre los centros españoles en cuanto al rendimiento en Inglés que respecto a otras competencias.

Gráfico 4.8. Porcentajes de varianza dentro y entre centros explicada por el ESCS en Inglés

■ Varianza total entre centros
 ■ Varianza entre centros explicada por medio del índice socio económico y cultural de los alumnos y de los centros
 ■ Varianza total dentro de un centro
 ■ Varianza dentro de un centro explicada por medio del índice socio económico y cultural de los alumnos y de los centros

Comprensión oral**Comprensión lectora****Expresión escrita**

En el *Gráfico 4.9* se muestra el análisis descrito en el apartado anterior para la muestra de alumnos evaluados en Francés. En este caso la descomposición de la varianza total en los porcentajes relativos a las diferencias entre y dentro de los centros sigue un patrón similar al obtenido para la muestra de Inglés. Sin embargo, una vez más se pone de manifiesto la escasa capacidad explicativa del índice ESCS en los resultados de los alumnos españoles en Francés, tanto entre como dentro de los centros, siendo prácticamente nula en comprensión oral. En las otras dos destrezas el porcentaje explicado entre centros es menor al 9%, y dentro de los centros inferior al 2%.

En expresión escrita, la varianza explicada por el índice ESCS es mayor en el conjunto de entidades participantes que en España.

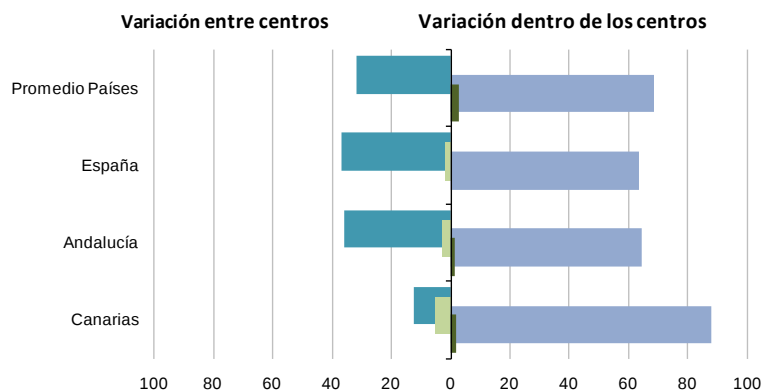
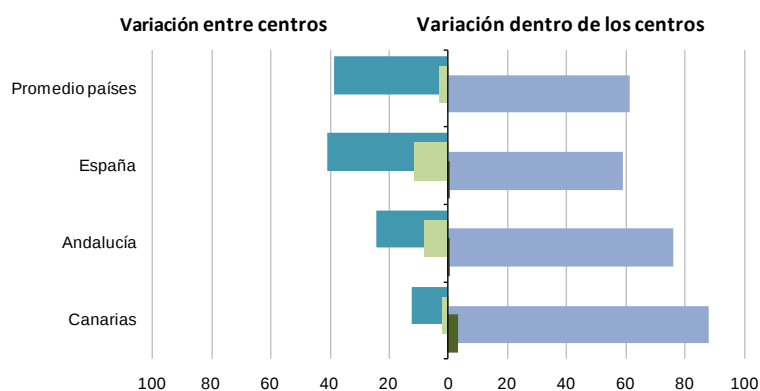
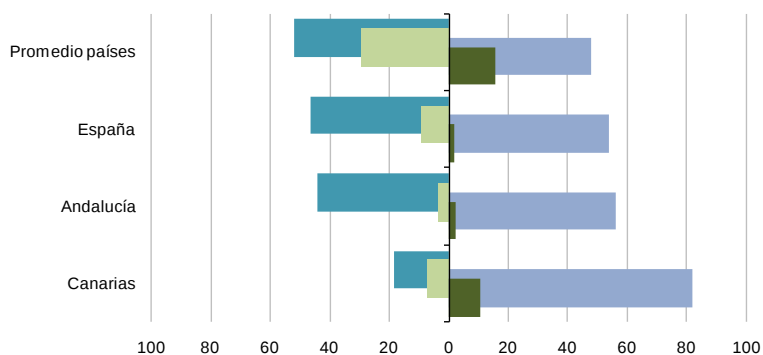
En este caso la selección de los alumnos a partir de la elección de asignaturas optativas, y el hecho de que la muestra de Francés tenga un índice socioeconómico más homogéneo hace que el rendimiento de los alumnos deba ser explicado por otros factores como su habilidad innata, importancia de la educación en la familia, motivación, capacidad de esfuerzo etc.

En las comunidades autónomas de Andalucía y Canarias se obtienen patrones similares, con una capacidad explicativa del índice ESCS ligeramente superior en Canarias.

En este apartado se ha tenido en cuenta solo el índice socioeconómico y cultural como variable que influye en el rendimiento de los alumnos, pero existen otros muchos factores que afectan simultáneamente a estos resultados, que se analizarán en los siguientes apartados y en el *Volumen II* de este informe.

Gráfico 4.9. Porcentajes de varianza dentro y entre centros explicada por el ESCS en Francés

■ Varianza total entre centros
 ■ Varianza entre centros explicada por medio del índice socio económico y cultural de los alumnos y de los centros
 ■ Varianza total dentro de un centro
 ■ Varianza dentro de un centro explicada por medio del índice socio económico y cultural de los alumnos y de los centros

Comprensión oral**Comprensión lectora****Expresión escrita**

OTRAS VARIABLES DE CONTEXTO

En esta sección se estudia la diferencia de los resultados según sexo, edad, contexto de inmigración y titularidad del centro educativo de los estudiantes españoles⁴ y de las tres comunidades autónomas que ampliaron muestra. Para establecer un método de comparación entre los niveles de rendimiento de los alumnos pertenecientes a distintas categorías, se muestra la distribución en los niveles del MCERL; además se contrastó si las diferencias de las puntuaciones medias entre grupos (*plausible values*) son significativas al 95%.

DIFERENCIAS DE RESULTADOS ENTRE ALUMNAS Y ALUMNOS

En las distintas evaluaciones internacionales se estudian las diferencias de rendimiento asociadas al sexo del alumnado. Esta variable permite constatar el posible efecto de las diferentes políticas de igualdad que deben desarrollar los países y los centros, con el fin de garantizar el máximo desarrollo educativo de todas las personas, independientemente de su sexo.

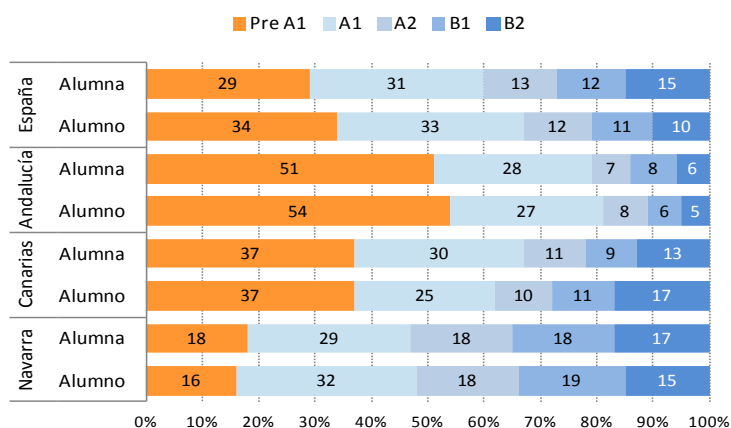
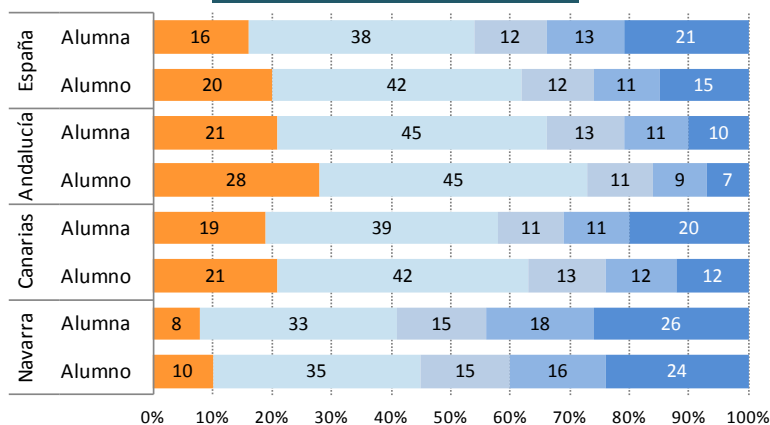
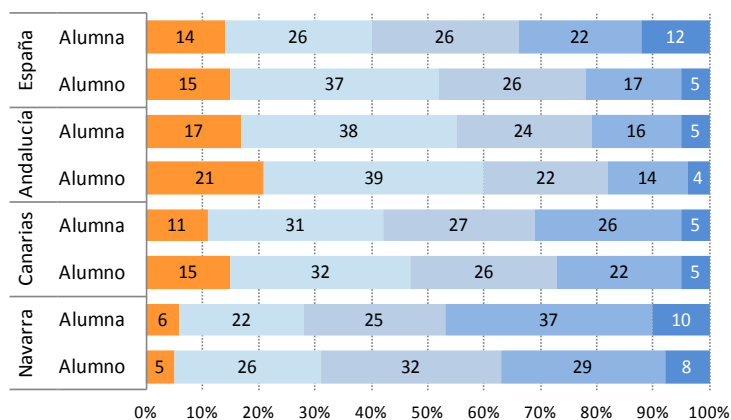
 Inglés

La muestra de Inglés está formada por un porcentaje similar de alumnas y alumnos. Como sucede en otros estudios en la competencia lingüística, las alumnas obtienen en general mayor puntuación promedio que los alumnos en las tres destrezas.

Los alumnos de Canarias obtienen mejores resultados que las alumnas en comprensión oral, en contra de la tónica habitual.

En los *Gráficos 4.10a, 4.10b, 4.10c* se representa la distribución de alumnas y alumnos por porcentajes en los distintos niveles.

⁴ Los datos relacionados con las variables analizadas en esta sección figuran en el *Anexo del Capítulo 4*.

Gráfico 4.10a. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL en comprensión oral en Inglés**Gráfico 4.10b. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL en comprensión lectora en Inglés****Gráfico 4.10c. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL en expresión escrita en Inglés**

En los *Gráficos 4.11a, 4.11b, 4.11c* se representa la distribución de alumnas y alumnos por porcentajes en los distintos niveles en Francés.

Gráfico 4.11a. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL en comprensión oral en Francés

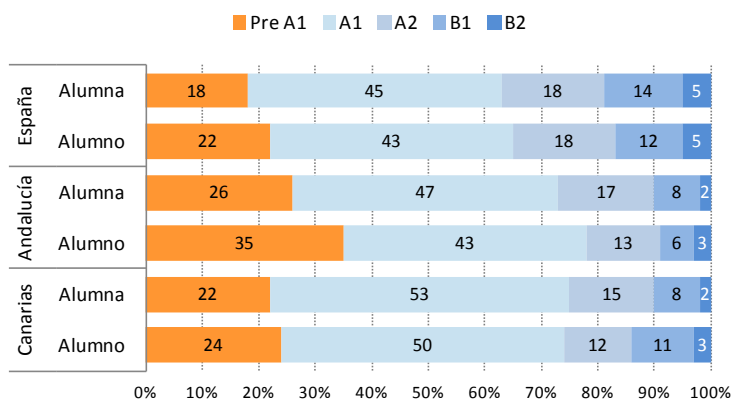


Gráfico 4. 11b. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL en comprensión lectora en Francés

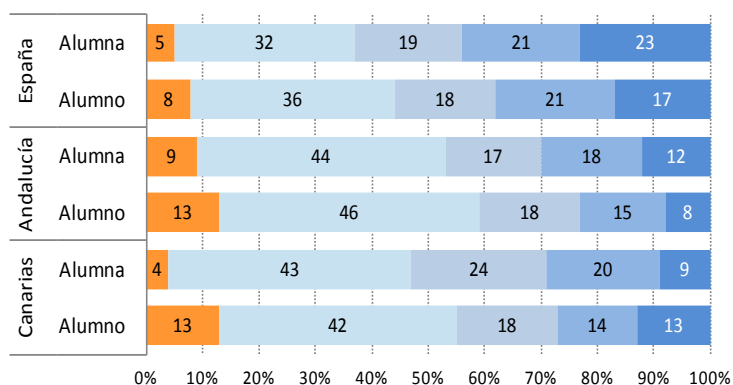
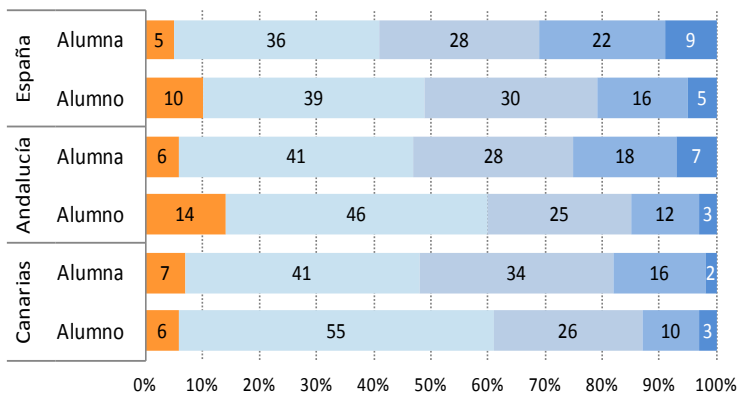


Gráfico 4.11c. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL en expresión escrita en Francés



La muestra española de Francés está compuesta por un 40% de alumnos y un 60% de alumnas. Esta diferencia de porcentajes puede ser debida a que las alumnas tienen mejor rendimiento general en competencia lingüística (PISA 2009, EGD 2010 y otros), lo que las motivaría a elegir como optativa una lengua extranjera frente a otras opciones. En las Canarias la proporción de alumnas es aún mayor. En Andalucía los porcentajes están más igualados.

Las alumnas obtienen mayor puntuación promedio que los alumnos en las tres destrezas de Francés.

RESULTADOS EN FUNCIÓN DEL AÑO DE NACIMIENTO

El cuestionario del estudio EECL no recoge información sobre la repetición del alumno, pero sí solicita su año de nacimiento. Según el año de nacimiento se ha clasificado al alumnado en dos categorías: los nacidos antes de 1995 (repetidores) y los que están en el curso correspondiente a su edad (no repetidores).

Los porcentajes de estudiantes repetidores son muy diferentes en las muestras de Inglés (30%) y de Francés (13%), lo que corrobora el sesgo positivo en la muestra de Francés. En las comunidades autónomas estos porcentajes son algo diferentes, con menor porcentaje de repetidores en la Comunidad Foral de Navarra y algo mayor en Andalucía y en Canarias con respecto a la media de España.

En las dos lenguas y en todas las destrezas se observan diferencias significativas en la puntuación media a favor de los que nunca han repetido curso.

En los grupos de *Gráficos 4.12 y 4.13* puede observarse la distribución por porcentajes en los distintos niveles distinguiendo entre repetidores y no repetidores. Se aprecian las grandes diferencias en las distribuciones por niveles de uno y otro grupo tanto en la muestra de España como en las de las comunidades autónomas.

Gráfico 4.12a. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según año de nacimiento en comprensión oral en Inglés

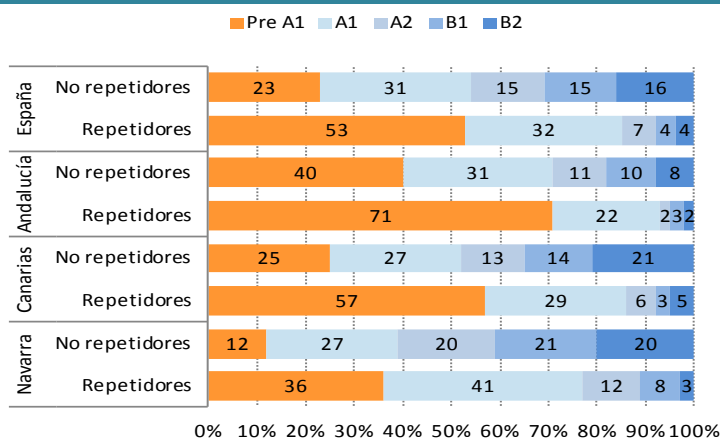


Gráfico 4.12b. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según año de nacimiento en comprensión lectora en Inglés

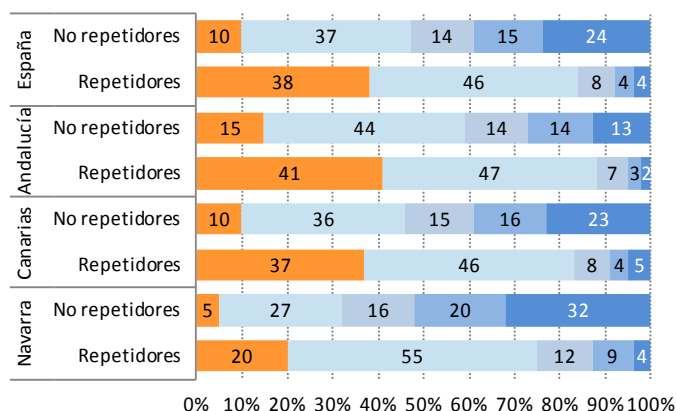


Gráfico 4.12c. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según año de nacimiento en expresión escrita en Inglés

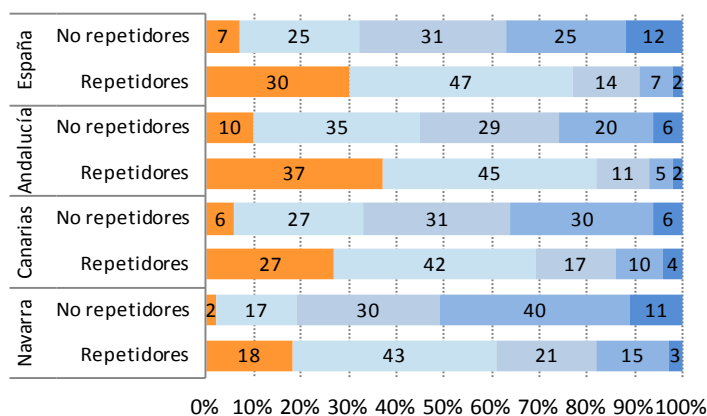


Gráfico 4.13a. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según año de nacimiento en comprensión oral en Francés

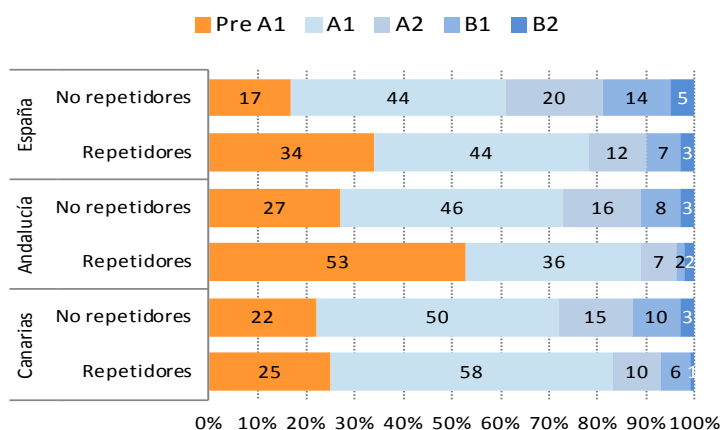


Gráfico 4.13b. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según año de nacimiento en comprensión lectora en Francés

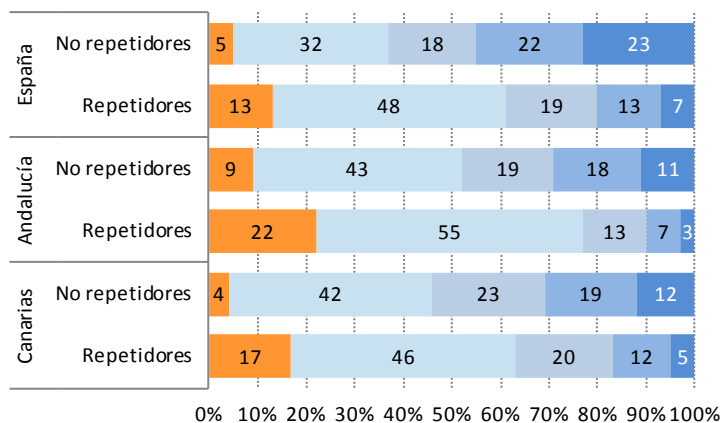
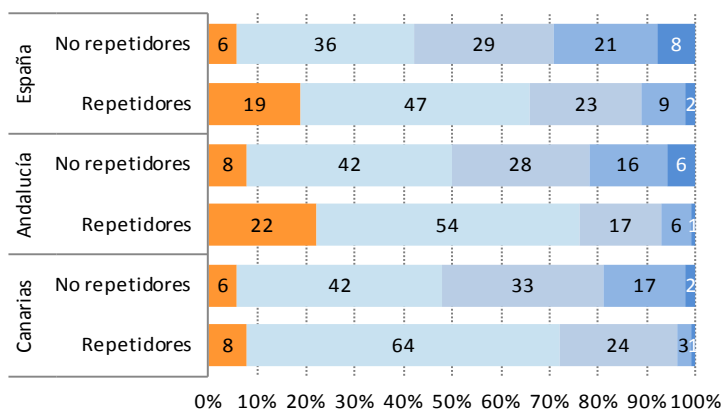


Gráfico 4.13c. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según año de nacimiento en expresión escrita en Francés



RESULTADOS EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO DE INMIGRACIÓN

El estudio EECL distingue dos tipos de alumnos con contexto de inmigración:

- Los de primera generación son aquellos que tanto él como sus padres han nacido en el extranjero.
- Los de segunda generación son los nacidos en España, pero con padres inmigrantes.

Dado que el número de alumnos de ambos tipos en la muestra es escaso, para estudiar la relación entre el contexto de inmigración y los resultados de los alumnos se han agrupado los dos tipos de contexto, distinguiendo a estos alumnos en los gráficos como “alumnos de origen inmigrante”. El porcentaje de alumnos en la muestra española con origen inmigrante es algo mayor en la muestra de Inglés (aprox. 10%) que en la de Francés (aprox. 6%). Esta diferencia puede deberse a que ciertos grupos de inmigrantes pueden tener dificultades con la lengua de instrucción y por ello no eligen una segunda lengua extranjera. En las comunidades autónomas estos porcentajes tienen ligeras variaciones, con un menor porcentaje en Andalucía respecto a la media española, y mayor en las Canarias y la Comunidad Foral de Navarra.

Por lo general los alumnos de origen español obtienen medias superiores a los de origen extranjero en Inglés. En Francés estas diferencias no son significativas.

En Andalucía las diferencias no son significativas en general y en las destrezas en las que sí lo son, la ventaja es a favor de los alumnos de origen extranjero. Hay que señalar que el número de alumnos de origen extranjero en la muestra de Andalucía es muy pequeño.

En los grupos de *Gráficos 4.14 y 4.15* puede observarse la distribución por porcentajes en los distintos niveles según el origen de los estudiantes.

Gráfico 4.14a. Porcentajes de alumnos por niveles del marco MCERL según país de origen en comprensión oral en Inglés

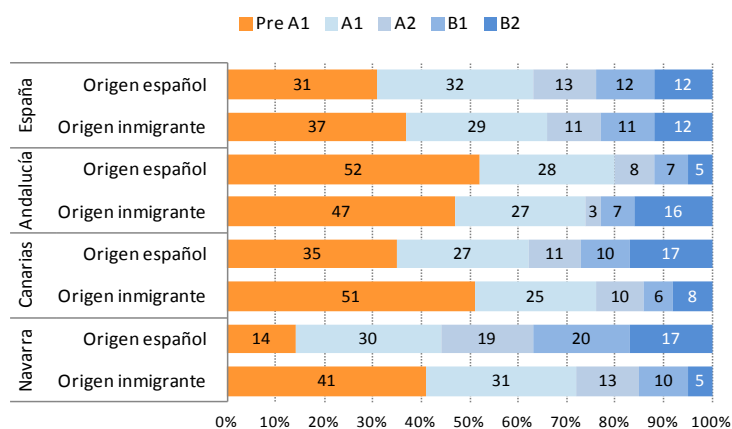


Gráfico 4.14b. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según país de origen en comprensión lectora en Inglés

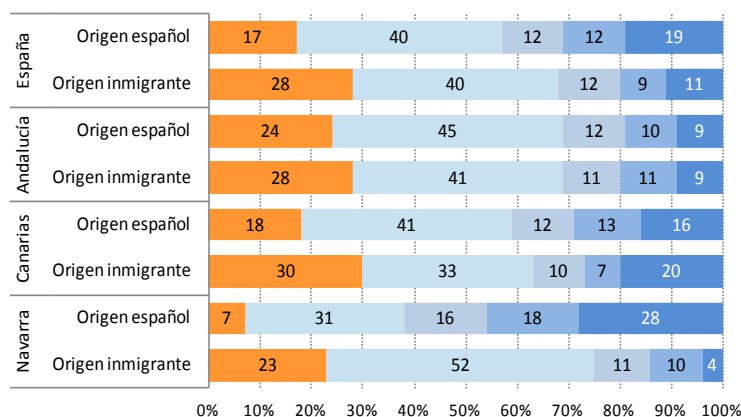


Gráfico 4.14c. Porcentajes de alumnos por niveles del marco MCERL según país de origen en expresión escrita en Inglés

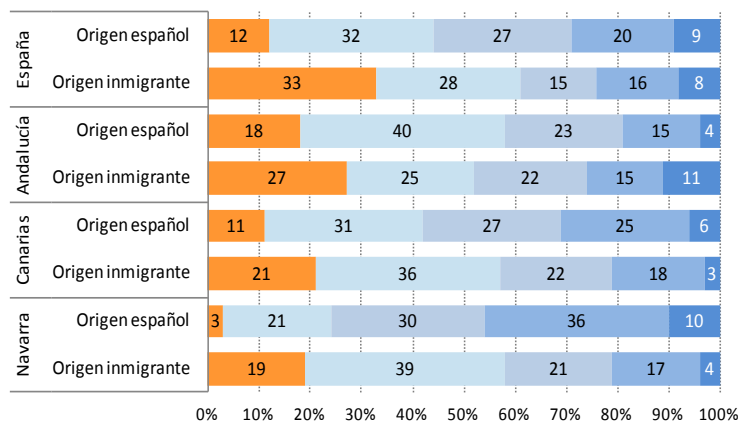


Gráfico 4.15a. Porcentajes de alumnos por niveles del marco MCERL según país de origen en comprensión oral en Francés

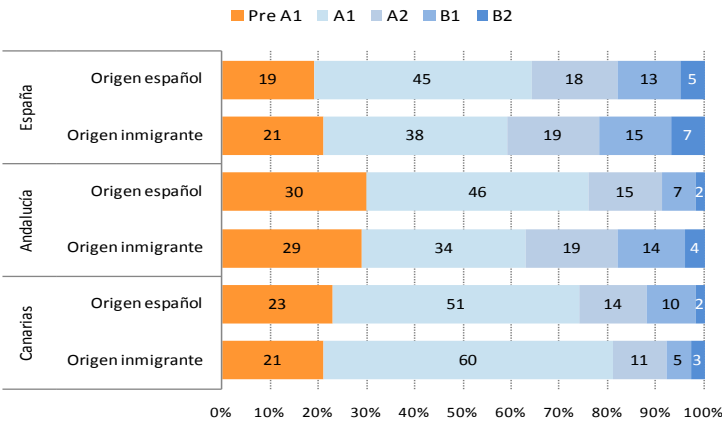


Gráfico 4.15b. Porcentajes de alumnos por niveles del marco MCERL según país de origen en comprensión lectora en Francés

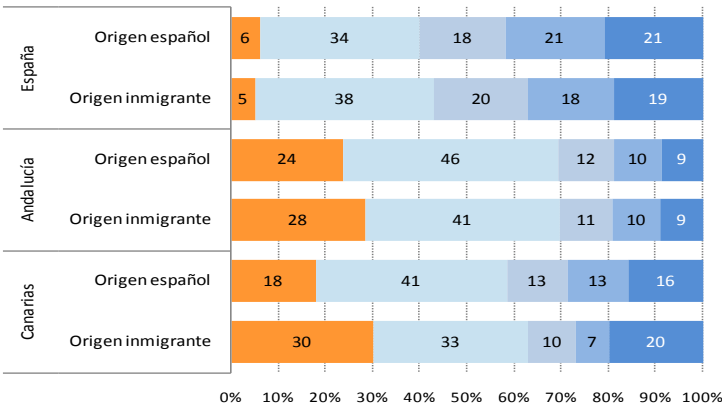
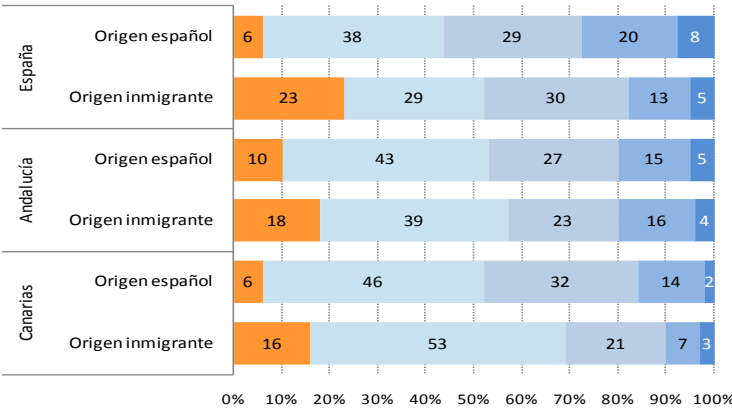


Gráfico 4.15c. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según país de origen en expresión escrita en Francés



RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD DEL CENTRO

En la muestra española evaluada en Inglés, aproximadamente un 65% de los alumnos estaban escolarizados en centros de titularidad pública y el 35% restante en centros de titularidad privada (tanto concertados como privados). El porcentaje de los alumnos que asisten a centros públicos es algo menor en la muestra de Francés (57%).

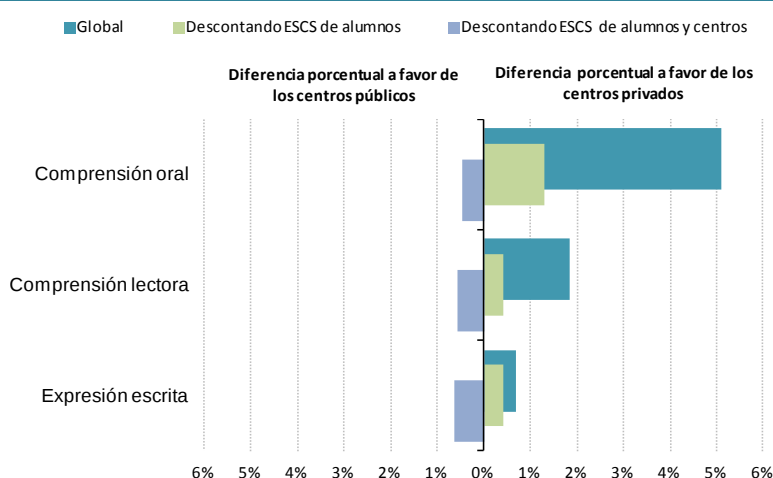
Entre las medias obtenidas por alumnos de centros públicos y privados se observa que:

- En Inglés las diferencias son significativas a favor de los centros privados en las tres destrezas, tanto en España como en las comunidades autónomas.

En el *Gráfico 4.16* se muestra la diferencia porcentual existente en las tres destrezas a favor de los centros privados. Como se observa, la diferencia se reduce considerablemente al detraer el efecto ESCS de los alumnos. Si además se detrae el efecto del ESCS de los centros educativos, las diferencias no son significativas.

- En Francés las diferencias no son estadísticamente significativas (al 95%) para la muestra española. Sin embargo, en Andalucía la ventaja es a favor de los centros públicos y en Canarias a favor de los privados.

Gráfico 4.16. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según la titularidad del centro en comprensión oral en Inglés



En los grupos de *Gráficos 4.17* y *4.18* se representa la distribución por niveles en España y las comunidades autónomas de los alumnos escolarizados en centros de titularidad pública y de titularidad privada.

Gráfico 4.17a. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según la titularidad del centro en comprensión oral en Inglés

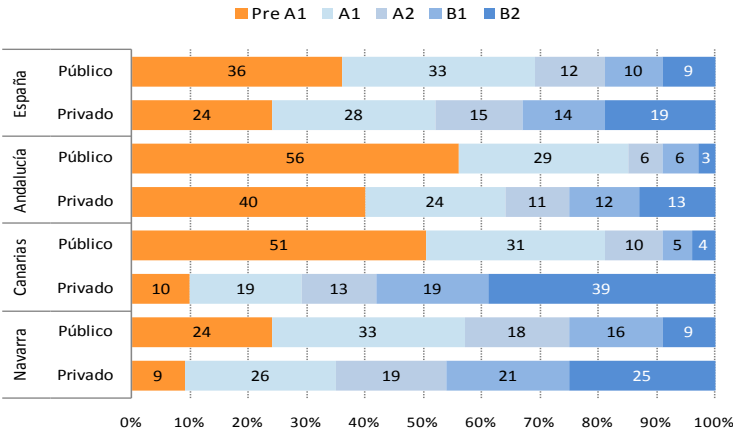


Gráfico 4.17b. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según la titularidad del centro en comprensión lectora en Inglés

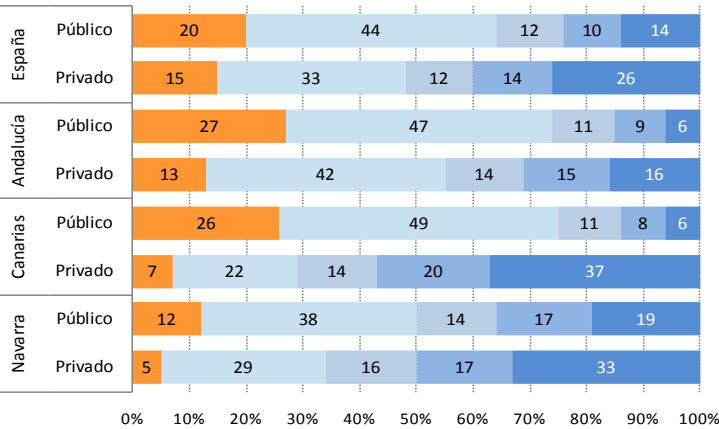


Gráfico 4.17c. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según la titularidad del centro en expresión escrita en Inglés

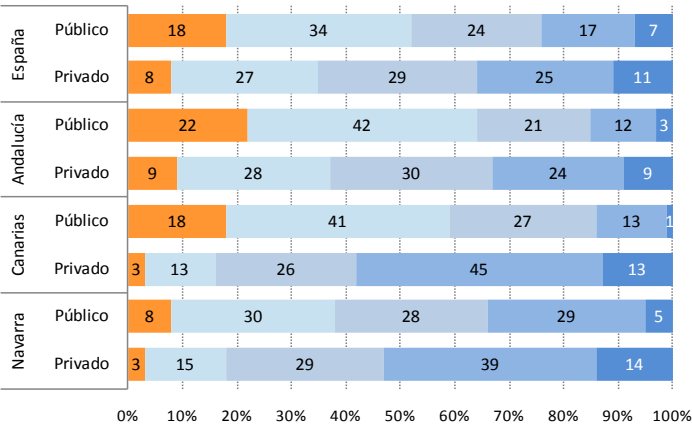


Gráfico 4.18a. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según la titularidad del centro en comprensión oral en Francés

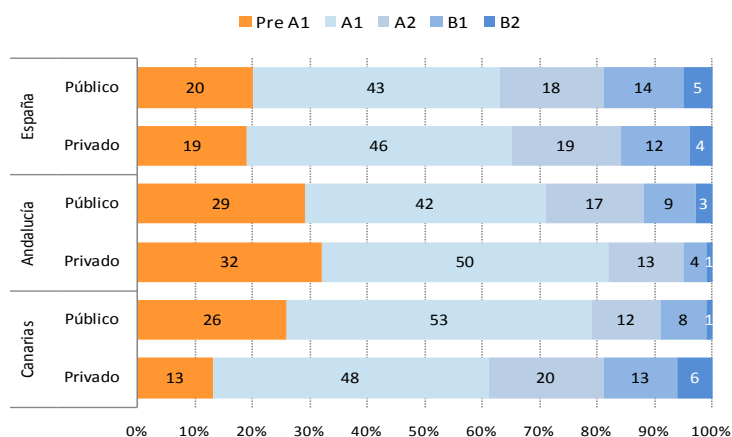


Gráfico 4.18b. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según la titularidad del centro en comprensión lectora en Francés

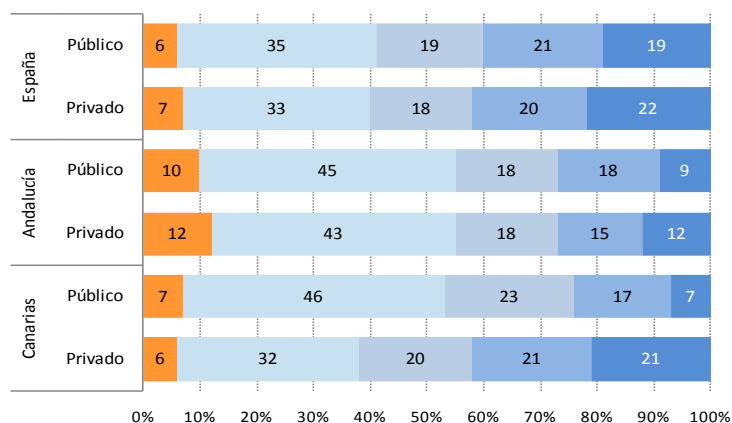
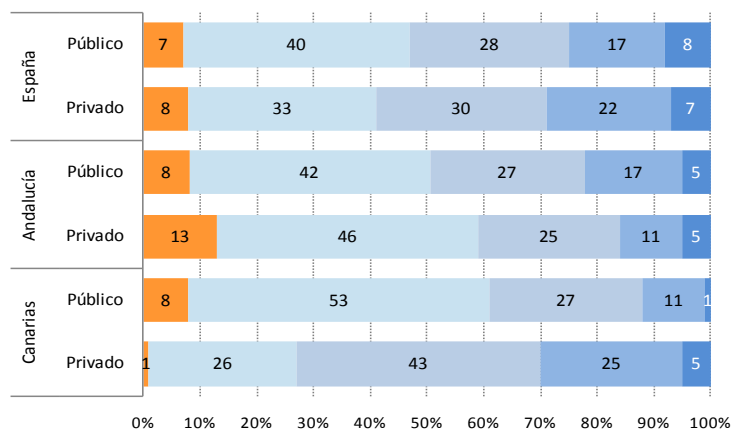


Gráfico 4.18c. Porcentajes de alumnos por niveles del MCERL según la titularidad del centro en expresión escrita en Francés



Capítulo 5

CONCLUSIONES

El Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) ha sido el primer estudio comparativo que, además de haber obtenido datos sobre la competencia lingüística de los alumnos europeos en lenguas extranjeras, ha proporcionado información sobre sus métodos de enseñanza, aprendizaje y currículo en las distintas entidades europeas.

El consorcio SurveyLang, formado por ocho organizaciones expertas en evaluación de lenguas, diseño de cuestionarios, muestreo y psicometría, fue el encargado de coordinar y realizar este estudio. El estudio comenzó su andadura en 2008 y el estudio principal se llevó a cabo en 2011 en catorce países de la Unión Europea. Las tres comunidades belgas han participado de forma independiente. Tres comunidades autónomas Españolas, Andalucía, Comunidad Foral de Navarra y Canarias, han ampliado el tamaño de la muestra para obtener datos representativos propios.

El estudio ha evaluado a una muestra representativa de unos 53.000 alumnos (aproximadamente 1.500 en cada entidad) de último curso de Educación Secundaria Obligatoria en las dos lenguas europeas más estudiadas en cada entidad entre Alemán, Español, Francés, Inglés e Italiano.

Las pruebas de rendimiento abarcaron tres destrezas: comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Está previsto realizar nuevos ciclos del estudio que incluyan además la expresión oral. A cada alumno se le evaluó de dos de estas tres destrezas, con pruebas vinculadas al Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

(MCERL) y de un nivel adecuado a la competencia de cada alumno, que se determinó en una prueba de nivel previa.

Para poder interpretar adecuadamente los resultados de las pruebas, los alumnos, los profesores de las lenguas evaluadas y los directores de los centros seleccionados completaron un cuestionario de contexto.

RESUMEN DE RESULTADOS

Los resultados del estudio se han dado como porcentajes de alumnos que alcanzan cada uno de los niveles del MCERL, centrándose en el intervalo de niveles A1 a B2. Las *Tablas 5.1 y 5.2* muestran los porcentajes de alumnos en los distintos niveles del MCERL en las distintas entidades participantes y en las tres destrezas evaluadas. La *Tabla 5.1* recoge información sobre la primera lengua evaluada, mientras que la *Tabla 5.2* se refiere a la segunda.

Tabla 5.1 Porcentajes de alumnos en los distintos niveles del MCERL.
Primera lengua evaluada

Comprensión oral						Comprensión lectora						Expresión escrita					
Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Suecia (Inglés)	1	3	5	14	77	Suecia (Inglés)	1	10	8	15	66	Suecia (Inglés)	0	6	18	48	28
Malta (Inglés)	2	4	7	15	72	Malta (Inglés)	4	10	7	16	63	Malta (Inglés)	1	5	11	36	47
Holanda (Inglés)	3	10	10	18	59	Holanda (Inglés)	4	21	15	22	38	Holanda (Inglés)	1	9	30	48	12
Eslovenia (Inglés)	5	15	13	22	45	Eslovenia (Inglés)	7	23	9	14	47	Eslovenia (Inglés)	1	21	30	38	10
Estonia (Inglés)	10	17	10	16	47	Navarra (Inglés)	9	34	15	17	25	Estonia (Inglés)	3	19	18	31	29
Croacia (Inglés)	12	18	14	22	34	Eslovenia (Inglés)	12	29	12	16	31	Croacia (Inglés)	5	22	28	35	10
Bélgica AL (Francés)	10	29	21	21	19	Bélgica AL (Francés)	10	34	18	18	20	Grecia (Inglés)	7	18	22	33	20
Grecia (Inglés)	18	22	13	18	29	Bélgica Fr. (Inglés)	10	42	17	17	14	Navarra (Inglés)	6	23	28	34	9
Navarra (Inglés)	18	30	18	18	16	Grecia (Inglés)	15	27	13	15	30	Bélgica AL (Francés)	8	25	26	24	17
Bulgaria (Inglés)	23	25	12	14	26	Croacia (Inglés)	16	31	13	15	25	Bélgica Fr. (Inglés)	6	29	36	26	3
Portugal (Inglés)	23	26	13	15	23	Bélgica Fla. (Francés)	12	46	18	14	10	Canarias (Inglés)	13	31	26	24	6
Bélgica Fr. (Inglés)	18	36	19	16	11	España (Inglés)	18	40	12	12	18	Bulgaria (Inglés)	15	28	25	24	8
Bélgica Fla. (Francés)	17	41	22	15	5	Bulgaria (Inglés)	23	33	11	10	23	España (Inglés)	14	31	26	20	9
Polonia (Inglés)	27	30	15	15	13	Canarias (Inglés)	19	40	12	12	17	Portugal (Inglés)	18	33	23	21	5
España (Inglés)	31	32	13	12	12	Portugal (Inglés)	20	41	13	11	15	Polonia (Inglés)	19	35	23	19	4
Canarias (Inglés)	37	27	11	10	15	Polonia (Inglés)	27	38	11	10	14	Bélgica Fla. (Francés)	19	37	22	16	6
Francia (Inglés)	41	33	12	8	6	Andalucía (Inglés)	24	45	12	10	9	Andalucía (Inglés)	19	38	23	15	5
Inglaterra (Francés)	30	47	15	7	1	Francia (Inglés)	28	49	10	7	6	Francia (Inglés)	24	37	23	13	3
Andalucía (Inglés)	52	28	8	7	5	Inglaterra (Francés)	22	57	11	7	3	Inglaterra (Francés)	36	40	13	8	3
Promedio (sin CC.AA.)	17	24	14	15	30	Promedio (sin CC.AA.)	14	33	12	14	27	Promedio (sin CC.AA.)	11	25	24	27	13

Tabla 5.2 Porcentajes de alumnos en los distintos niveles del MCERL.
Segunda lengua evaluada

Comprensión oral						Comprensión lectora						Expresión escrita					
Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Entidad	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Bélgica Fla. (Inglés)	1	6	6	15	72	Bélgica Fla. (Inglés)	2	10	8	17	63	Bélgica Al. (Inglés)	0	9	35	47	9
Holanda (Alemán)	2	15	23	33	27	Bélgica Al. (Inglés)	3	24	20	23	30	Bélgica Fla. (Inglés)	0	6	21	56	17
Bélgica Al. (Inglés)	4	13	19	32	32	Holanda (Alemán)	3	25	18	25	29	Holanda (Alemán)	1	28	40	25	6
Malta (Italiano)	17	24	13	16	30	España (Francés)	6	34	18	21	21	Bélgica Fr.(Alemán)	4	34	33	21	8
Eslovenia (Alemán)	12	40	20	14	14	Canarias (Francés)	6	43	23	18	10	España (Francés)	7	37	29	19	8
Bélgica Fr.(Alemán)	13	39	20	15	13	Andalucía (Francés)	11	44	18	17	10	Canarias (Francés)	7	47	30	14	2
Estonia(Alemán)	15	39	22	15	9	Malta (Italiano)	16	38	12	10	24	Eslovenia (Alemán)	9	48	24	11	8
España (Francés)	20	44	18	13	5	Bélgica Fr.(Alemán)	14	45	17	12	12	Estonia(Alemán)	10	40	28	15	7
Bulgaria (Alemán)	25	37	16	12	10	Estonia(Alemán)	17	41	15	15	13	Andalucía (Francés)	10	43	27	15	5
Croacia (Alemán)	23	45	16	9	7	Eslovenia (Alemán)	20	44	13	9	14	Malta (Italiano)	31	26	20	18	5
Francia (Español)	19	54	17	7	3	Bulgaria (Alemán)	24	39	12	12	13	Bulgaria (Alemán)	24	42	18	11	5
Canarias (Francés)	23	52	14	9	2	Francia (Español)	18	52	16	10	4	Croacia (Alemán)	20	50	19	8	3
Portugal (Francés)	25	47	17	9	2	Portugal (Francés)	20	52	14	9	5	Francia (Español)	24	49	19	7	1
Andalucía (Francés)	30	45	16	7	2	Croacia (Alemán)	29	47	11	8	5	Grecia (Francés)	49	24	11	9	7
Grecia (Francés)	37	39	13	8	3	Grecia (Francés)	35	45	10	6	4	Portugal (Francés)	32	48	12	6	2
Polonia (Alemán)	45	41	9	4	1	Suecia (Español)	24	57	12	6	1	Polonia (Alemán)	45	38	10	5	2
Suecia (Español)	37	50	10	2	1	Polonia (Alemán)	41	46	7	4	2	Suecia (Español)	45	44	9	2	0
Promedio	20	35	16	14	15	Promedio	18	40	14	12	16	Promedio	20	35	22	17	6

El nivel de competencia demostrado por los alumnos en la primera lengua evaluada ha sido, por lo general, superior al obtenido en la segunda. Este resultado es coherente con la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos sistemas educativos, en los que el aprendizaje de la primera lengua suele comenzar a una edad más temprana y tener una mayor carga lectiva.

La mayoría de entidades evaluaron el Inglés como primera lengua, lo cual demuestra su importancia en Europa. Como se recoge en el informe internacional, el interés por esta lengua se refleja en las respuestas al cuestionario de contexto, donde los alumnos destacan la utilidad del Inglés y muestran un mayor grado de exposición a esta lengua que al resto de lenguas extranjeras en la vida cotidiana.

Los resultados de España en la primera lengua son mejores que los de Francia e Inglaterra y similares a los de Polonia y Portugal. Sin embargo distan bastante de los obtenidos por otras entidades como Suecia, Malta, Holanda, Estonia y Eslovenia.

En España el porcentaje de alumnos en Inglés en los niveles B oscila entre el 24% y el 30% dependiendo de la destreza. Estos porcentajes están lejos del 50%, que es el objetivo inicialmente propuesto por la Comisión Europea como posible punto de referencia para el Indicador Europeo de Competencia Lingüística.

Al contrario de lo que ocurre en la mayoría de entidades, los resultados de España en la segunda lengua evaluada, Francés, son mejores que los de la primera. El grado de competencia en Francés es mayor que en el resto de entidades que lo han evaluado como segunda lengua. España logra el objetivo europeo inicialmente propuesto de un

50% de alumnos en un nivel A2 o superior, excepto en comprensión oral. Esta destreza es la que tiene menores niveles de logro en España, tanto en Inglés como en Francés.

Los buenos resultados Españoles en Francés se deben, entre otros motivos, a que solo cursa esta asignatura un 35% del alumnado, ya que es una asignatura optativa. Los alumnos que lo eligen suelen tener mejor rendimiento académico, con menor tasa de repetición y mayor índice socioeconómico y cultural.

CREACIÓN DE UN INDICADOR EUROPEO DE LAS LENGUAS

Uno de los objetivos del EECL es la obtención de datos para crear un indicador europeo de competencia lingüística. Para facilitar su utilidad, la Comisión Europea ha solicitado que el indicador sea simple. Por ello propone un indicador que englobe los resultados en las destrezas evaluadas. La media aritmética de los porcentajes obtenidos en las tres destrezas sería una primera forma poco elaborada de construirlo. Estas medias no se muestran en este informe porque el estudio EECL fue diseñado para presentar sus resultados en las tres destrezas de forma separada, que es el modo en que se muestra de forma más correcta la competencia de los alumnos. Además, al no haber evaluado la expresión oral, y estar previsto incluirla en futuros ciclos, la media aritmética simple no permitiría medir tendencias de forma adecuada.

CONTEXTO

La información contextual recogida a través de los cuestionarios pretende proporcionar una comparación más adecuada de las políticas y métodos de enseñanza entre los Estados miembros, con el fin de identificar y compartir las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje para tratar de mejorar los resultados.

En este informe se ha analizado la relación entre los resultados y algunas variables de contexto: índice socioeconómico y cultural (ESCS), sexo, edad, contexto de inmigración y titularidad del centro educativo.

En España es menor el ESCS medio de los alumnos de Inglés que el de los de Francés. Se observa mayor correlación entre el ESCS y los resultados de la muestra relativa a la

lengua inglesa que en Francés. También se observa mayor varianza entre centros que la observada en otros estudios (PISA y Evaluación General de Diagnóstico). Por otro lado, el índice socioeconómico explica un porcentaje mucho mayor de la varianza de los resultados de la muestra de Inglés que de Francés, con mayor capacidad explicativa de la varianza entre centros que dentro de los mismos.

Existen diferencias significativas en los resultados a favor de las alumnas, en todas las destrezas, tanto en Inglés como en Francés.

Los alumnos que nunca han repetido curso obtienen mejores resultados.

Los alumnos de origen extranjero tienen por lo general resultados inferiores a los Españoles en Inglés. En Francés las diferencias entre los dos grupos no son significativas.

En cuanto a la titularidad del centro, obtienen mayor rendimiento en Inglés los alumnos de centros privados en las tres destrezas. La diferencia se reduce considerablemente al detraer el efecto ESCS de los alumnos. Si además se detrae el efecto del ESCS de los centros educativos, las diferencias no son significativas. En Francés, las diferencias entre los resultados de los alumnos de centros públicos y privados no son significativas.

REFLEXIÓN FINAL

Los resultados obtenidos reflejan que en España se necesita mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras de los alumnos, especialmente en Inglés. Analizando los niveles de rendimiento por destrezas, los peores resultados se obtienen en comprensión oral, lo que hace necesario un mayor esfuerzo en llevar a cabo acciones que favorezcan la adquisición de esta destreza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 📖 ANGHEL, B. y GÜELL, M. (2012). Los determinantes del aprendizaje del francés en España. EECL, Informe español. Vol.II. INEE.
- 📖 Arora, A., Foy, P., Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (Eds.). (2009). *TIMSS Advanced 2008 Technical Report*. Chestnut Hill. <http://www.iea.nl/>
- 📖 COUNCIL OF EUROPE (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (CEFR). Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- 📖 EUROPEAN COMMISSION (2005). Commission Communication of 1 August 2005 – The European Indicator of Language Competence [COM (2005) 356 final – Not published in the Official Journal], retrieved 18 January 2012. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11083_en.htm
- 📖 ESCL, First European Survey on Language Competences: Final Report (2012). SurveyLang. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>
- 📖 ESCS, First European Survey on Language Competences: Technical Report (2012). SurveyLang. <http://ec.europa.eu/languages/eslc/index.html>
- 📖 EUROPEAN COMMISSION (2007a) Communication from the Commission to the Council of 13 April 2007 entitled “Framework for the European survey on language competences” [COM (2007) 184 final – Not published in the Official Journal].
- 📖 EUROPEAN COMMISSION (2007b) Terms of Reference: Tender no. 21 “European Survey on Language Competences”, Contracting Authority: European Commission.
- 📖 EURYDICE (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2008 Edition.

- 📖 EXPOSITO, C.E., LÓPEZ, M.E., NAVARRO, A.E. Y GAVIRIA, S.J.L. (2012). *Atribución de importancia a las dimensiones competenciales en los exámenes y rendimiento en inglés como primera lengua extranjera en Europa*. EECL, Informe español. Vol.II. INEE.
- 📖 HAMBLETON, R. K., SWAMINATHAN, H. Y ROGERS, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- 📖 HIGH LEVEL GROUP ON MULTILINGUALISM (2007). *Final report*, Luxembourg: Commission of the European Communities: Office for Official Publications of the European Communities.
- 📖 HECKMAN, J., (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. *Science* 312, no. 5782 (June 30): 1900-1902.
- 📖 INSTITUTO DE EVALUACIÓN. EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados. Madrid 2011.
- 📖 Language Policy Division (2008) *Manual for relating Language examinations to the Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe
- 📖 LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE.núm. 106 del 4 de mayo.
- 📖 OECD (2009a). *PISA 2009 Technical Standards*, en <http://www.pisa.oecd.org>
- 📖 OECD (2009b). *PISA 2009 Assessment Framework*. Paris.
- 📖 OECD ((2009c). *PISA 2009 Technical Report*. Paris.
- 📖 OECD (2010). *PISA 2009 Results*. Paris.
- 📖 DE LA RICA, S. y GONZÁLEZ DE SAN ROMÁN, A. (2012). *Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España: claves para la mejora*. EECL, Informe español. Vol.II. INEE.
- 📖 Van der Linden, W.J. y Hambleton, R.K. (Eds) (1998). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer-Velag.
- 📖 Vez, J. M., Martínez, E. y Lorenzo, A. (2012). *La exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales mejora su comprensión oral*. EECL, Informe español. Vol.II. INEE.
- 📖 Wu, M. (2005). *The Role of Plausible Values in Large-Scale Surveys*. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 114-128.
- 📖 Wu, M. (2010). *Measurement, Sampling, and Equating Errors in Large-Scale Assessments*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29, (4), 15–27.

ANEXOS

ÍNDICE

ANEXOS		95
ANEXO I		99
ANEXO II. CAPÍTULO 2	Ilustración de los niveles del MCERL: expresión escrita Ilustración de los niveles del MCERL: comprensión oral y lectora Figura: Niveles de competencia. Inglés. Comprensión oral (• = tareas liberadas) Figura: Niveles de competencia. Francés. Comprensión oral (• = tareas liberadas)	101
ANEXO III. CAPÍTULO 3	Tabla A3.1: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en comprensión oral en Inglés. Tabla A3.2: Diferencias entre las medias globales de las distintos entidades en comprensión lectora en Inglés. Tabla A3.3: Diferencias entre las medias globales de las distintos entidades en expresión escrita en Inglés. Tabla A3.4: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en comprensión oral en Francés. Tabla A3.5: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en comprensión escrita en Francés. Tabla A3.6: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en expresión escrita en Francés. Tabla A3.7: Rendimiento del alumnado en Inglés en las distintas entidades y CC.AA. Tabla A3.8: Rendimiento del alumnado en Francés en las distintas entidades y CC.AA.	119

Tabla A4.1: Estimación del índice económico, social y cultural medio de las entidades y comunidades autónomas participantes en EECL en Inglés y Francés.

Tabla A4.2: Correlaciones entre las puntuaciones de los alumnos y su índice ESCS en Inglés y Francés.

Tabla A4.3: Varianza de los resultados del alumnado entre centros y dentro de un mismo centro por lenguas evaluadas.

Tabla A4.4: Diferencias en el rendimiento entre alumnas y alumnos en España y CC.AA. en Inglés por destrezas.

Tabla A4.5: Diferencias en el rendimiento entre alumnas y alumnos en España y CC.AA. en Francés por destrezas.

Tabla A4.6: Diferencias en el rendimiento según el año de nacimiento en España y CC.AA. en Inglés por destrezas.

Tabla A4.7: Diferencias en el rendimiento según el año de nacimiento en España y CC.AA. en Francés por destrezas.

Tabla A4.8: Diferencias en el rendimiento según el contexto de inmigración en España y CC.AA. en Inglés por destrezas.

Tabla A4.9: Diferencias en el rendimiento según el contexto de inmigración en España y CC.AA. en Francés por destrezas.

Tabla A4.10: Diferencias en el rendimiento según la titularidad del centro en España y CC.AA. en Inglés por destrezas.

Tabla A4.11: Diferencias en el rendimiento según la titularidad del centro en España y CC.AA. en Francés por destrezas.

ANEXO I

El presente volumen del informe español ha sido elaborado por el equipo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Dirección y coordinación del informe

- Ismael Sanz Labrador, Director del INEE.
- David Cervera Olivares, Consejero Técnico del INEE.
- Francisco Javier García Crespo, Jefe de Área de Evaluación del INEE.

Equipo Técnico

- Carmen Tovar Sánchez
- Ruth Martín Escanilla
- Eva Jiménez García
- Gúdula Pilar García Angulo
- Paloma González Chasco
- Gerardo Álvaro Gil
- Araceli Sánchez Tovar
- Rosana Raposo Pérez
- David Benítez de la Rosa

Miembros del Grupo Técnico del Consejo Rector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, responsables en las Comunidades Autónomas que han ampliado muestra.

Comunidades Autónomas

- Andalucía
Sebastián Cárdenas Zabala, M^a Jesús Lencina Fernández y M^a José Sánchez Díaz
- Canarias
José Moya Otero y Néstor Castro Henríquez
- Navarra (Comunidad Foral de)
Ángel Sanz Moreno

ANEXO II. CAPÍTULO 2

ILUSTRACIÓN DE LOS NIVELES DEL MCERL: EXPRESIÓN ESCRITA

A continuación se presentan las cuatro tareas liberadas de expresión escrita del estudio (una de cada nivel), tanto de inglés como de francés. Para cada tarea se muestra una producción que claramente alcanza el nivel del MCERL pretendido y otra que no lo alcanza.

Las tareas son comparables en ambos idiomas, lo cual muestra el método de trabajo colaborativo del estudio.

TAREA DE NIVEL A1: HOLIDAY PHOTO/ PHOTO DE VACANCES



EN - HOLIDAY PHOTO	FR - PHOTO DE VACANCES
You are on holiday. Send an email to an English friend with this photo of your holiday. Tell your friend about: • the hotel • the weather • what the people are doing Write 20–30 words.	Tu es en vacances. Tu envoies un email à un ami avec cette photo de tes vacances. Tu utilises la photo pour parler de: • l'hôtel • le temps • les activités Tu écris 20–30 mots.

Ejemplo de producciones

TAREA	ALCANZA A1	PRE-A1
A1 INGLÉS HOLIDAY PHOTO	"Hi! I living in Hotel Bellevue and this is nice, We have swimming pool and a nice resturant. The weather is very good, its sunny and very hot. And the people play vollyball and they are nice. Good bye!"	They play volleyball. The namn of the hotel is Belleevue. Have a greates tree.
TAREA	ALCANZA A1	PRE-A1
A1 FRANCÉS PHOTO DE VACANCES	"Bounjour Anna. Ça va ? Je suis en vacances avec ma famille. C'est très bien ici ! L'hôtel est supèr, le mange est bon, ... ! Le temps ici est genial. Tous les jours, il fait du soleil. Je trouve des amis, est nous nageons dans la mer où nous jouons au foot, volleyball, ... ! À prochaine samedi. Jeanne"	"Ça-va Mathilde ? J'aime la Hotel Bellevue parceque est très belle, les activités sont joer footbol et voleibol, est très bonne. Salut Mathilde !"

TAREA DE NIVEL A2: NEW HOBBY /NOUVEAU PASSE-TEMPS PRÉFÉRÉ**EN – NEW HOBBY**

You have a new hobby.

Write an email to an English friend about your hobby.

Say:

- what your new hobby is
- when you started it
- why you like it so much

Write 25–35 words.

FR - NOUVEAU PASSE-TEMPS PREFERE

Tu as commencé une nouvelle activité.

Tu écris un email à un ami français et tu lui dis:

- quelle est ta nouvelle activité
- quand tu as commencé cette activité
- pourquoi tu aimes cette activité

Tu écris 25–35 mots.

Ejemplo de producciones para la tarea de nivel A2: New hobby/ Nouveau passe-temps

TAREA	ALCANZA A2	PRE-A1
A2 INGLÉS NEW HOBBY	Dear Lynda, How are you? I want to tell you something. I have a new hobby, my new hobby is playing playstation. I started a month ago. I like it because you have different games for it and, it is just so much fun. You have to come and play with me sometime Lots of love, Maria	Halo!! I have new hobby and this is listen to the music. For this hobby I started when I was 13 years old. This hobby I like so much, because I like music and I like sing.
TAREA	ALCANZA A2	AÚN EN A1
A2 FRANCS NOUVEAU PASSE-TEMPS	Salut ! J'ai commencé une nouvelle activité ! J'ai réalisée une activité de la lecture en semaine passé et j'ai aimé parce que je peux étudier les langues. Bisous !	Salut me ami. Je as commencé une nouvelle activité, est football. Je commencé cette activité en septembre. Je adore fait cette activité pour que je adore sport. Adeus mi ami.

TAREA DE NIVEL B1: FAVOURITE FAMILY MEMBER/ MEMBRE DE LA FAMILLE**EN - FAVOURITE FAMILY MEMBER**

This is part of an email you receive from an English pen friend:
In your next email, tell me about someone in your family that you like a lot. What sorts of things do you do together? Why do you get on well with each other?
 Write an email to your friend, answering your friend's questions.
 Write 80–100 words.

FR - MEMBRE DE LA FAMILLE

Voici un extrait d'un message que tu as reçu de ta correspondante française.
Dans ton prochain mail, parle-moi d'un membre de ta famille que tu aimes vraiment beaucoup. Qu'est-ce que vous faites ensemble ? Pourquoi est-ce que vous vous entendez bien tous les deux ?
 Tu écris un email à ta correspondante française et tu réponds à ses questions.
 Tu écris 80–100 mots.

**Ejemplos de producciones para la tarea
de nivel B1: Favourite family member/ membre de la famille**

TAREA	ALCANZA B1	AÚN EN A2
B1 INGLÉS FAVOURITE FAMILY MEMBER	Hallo, My family is great and I love it, but I love my mother the most. We always going shoping together, or do some funny different stuff. I love when we watching a scary movie. We making so much popcoen and laughing all the time. My mother is always with me, that is why I love her so much. She is the strongest person in the world. It is so funny with her. We love singing and my father goes crazy. In the winter we always go skiing and that is one of the best things in the year. I love my family, but my mother is at the top, she is the best.	Dear John, Thanks for your email. In my family I like a lot Marie. It's my sister. I have 3 sisters but I'm going to talk you about Sophie. Sometimes we go shopping together and we kocht a lot of clothes. Marie is very friendly. We talk a lot together about our personnal life: about boys friends, school.. It's funny. Last week I wend in her flat in Brussel. She's a student in chemistery, The day we went shopping for find a dress for her. We finded it and she's very beautiful. See you soon Isabelle
TAREA	ALCANZA B1	AÚN EN A2
B1 FRANCÉS MEMBRE DE LA FAMILLE	Le membre de ma famille qui j'aime beaucoup c'est mon père. Il est sociable, un vraiment ami, amusant et sympathique. Ensemble, nous jouons au football, volleyball... Nous allons au théâtre, au cinéma et nous allons vu le SLBenfica, au stadium. Il est du FCPorto et je suis du SLBenfica, et quand existe un Porto-Benfica, nous allons au stadium. Psicologiquement, nous sommes passives, amustants et intelligent. Nous nous entendons très bien parce que, simplement, nous sommes père et fills."	Je suis Beata Schmidt, j'ai 16 ans, le membre de ma famille que j'aime très beacoup est ma cousine Magda. Je l'aime beacoup parce-que je et elle nos entendons très bien, parce-que elle m'aime et je l'aime. Nous aime etudié groupé et nous sortons a promener. En fin nous aime beacoup entre nous. Il y a 19 ans et elle etude anesthesie en ovida, en la université. Fin, j'aime ma cousine".

TAREA DE NIVEL B2: EXCHANGE STUDENT / ÉCHANGES SCOLAIRES

EN - EXCHANGE STUDENT

You see this newspaper advertisement:

Experience England!

Exchange trips organised by the StudentWorld agency

Would you like to be an exchange student in an English school and live with an English family?

Apply now for one of only 20 free places!

Tell us:

- *what you would like to learn about life in an English family*
- *what you would like to do with your English classmates*
- *why you think you should be given this opportunity*

Write your letter of application.

Write 120–180 words.

FR - ÉCHANGES SCOLAIRES

Tu vois cette annonce dans un magazine.

Découvrez la France!

Échanges scolaires organisés par l'agence "Le monde des études"

Aimerais-tu participer à un échange pour découvrir un collège

français et vivre dans une famille française?

Dépose ta candidature maintenant. Il n'y a que 20 places!

Dis-nous :

- *ce que tu aimerais apprendre en vivant dans une famille française*
- *ce que tu aimerais faire avec tes partenaires du collège français*
- *pourquoi tu penses que cette expérience serait une bonne opportunité pour toi*

Tu écris une lettre de candidature.

Tu écris 120–180 mots.

Ejemplos de producciones para la tarea de nivel B2:

Exchange student/ Échanges scolaires

TAREA	ALCANZA B2	AÚN EN B1
B2 INGLÉS STUDENT EXCHANGE	To StudentWorld agency 19th March My name is Nicola Marinova, I'm sixteen years old and I live in Varna, Bulgaria. I saw an advertisement in the newspaper about exchange trips organised by your agency and I want to live with an English family and to be a student in an English school. It's very interesting for me to learn about the life in an ordinary English family. I want to drink English tea with milk and to feel England at all. It will be a pleasure to me when I meet my English classmate, too. I really want to learn how the students in your country spend their free time and their holidays. I think that England is great country with a variety of entertainments for young people like me. And at the end I think this opportunity should be given to me because I'm really interested about England at all and I think that will be a great chance for me to give a start in my life as an adult."	My name is Anna Kowalska and I will like to be an exchange student in an English school. I will love to live with an English family and share my life with them. I really want to learn all about English culture, the food and the language. People say that there is the place of work and money and I really want to know this. I'll always wanted to be an exchange student and meet new people, make friends, and have one different life with adventures and who knows what else. I think I'm good for this and everybody needs to have one chance. I deserve this opportunity

TAREA	ALCANZA B2	AÚN EN B1
B2 FRANÇÉS ÉCHANGES SCOLAIRES	Bonjour, Je voudrais me présenter à la candidature de votre places en France. Je pense que je suis très bonne étudiante et que je pouvait apprendre beaucoup avec notre course. Si je suis avec une famille française je pense que je apprendrais beaucoup de choses et nouveaux mots et expressions. Je seulement apprendre français dans l'école donc votre course est un chose très bonne pour moi. Je voudrait aller à la plage, connaître nouvelles personnes, aller au cinéma et faire beaucoup de sport. Je voudrait parler avec mes partenaires et apprendre pour ils aussi. Je pourrais decouvrir un nouveaux culture et je pense que ce course m'aiderais à madurer et à vivre pendant quelques jours sans ma famille et mes amis. Ce course pourrait être une bonne opportunité pour moi parce que j'aime beaucoup la culture français et la France. Je pense que tu va choisir moi, j'espere votre reponse. Marie	"Bonjour, je suis Andrzej Belinski et je veux être un candidat. J'aimerais aller en France parce que je ne suis pas vraiment bon en français et la langue de français me semble très chouette. Je aimerais aller à France aussi parce que je veux apprendre de vivre quand un français vivre. J'aimerais que mes partenaires m'aider de parler très bien français. Je voudrais aussi de jouer au football avec eux parce que j'aime très bien le sport football. C'est ma vie. Je pense que cette expérience serait une bonne opportunité pour moi parce que je veux devenir un docteur et si je parle très bien français et l'anglais ça sera un peu plus facile. P.S. Je suis une bonne personne !"

ILUSTRACIÓN DE LOS NIVELES DEL MCERL: COMPRENSIÓN ORAL Y LECTORA

En primer lugar se presentan ejemplos de tareas utilizadas en el estudio principal. A continuación se muestran de una forma gráfica los niveles de competencia (puntuaciones) que se necesita obtener en las tareas para demostrar haber alcanzado un determinado nivel del MCERL.

Como ya se comentó en el *Capítulo 2*, en los niveles A1 y A2 de comprensión oral y lectora, las tareas se adaptan a partir de un modelo común. En el caso de los niveles B1-B2, las tareas no son iguales aunque sí el tipo de tarea utilizada.

Ejemplos de tareas de los niveles del MCERL. Tipo R2 nivel A1 (R2-A1)

You will read a notice about a cat.

For the next 4 questions, answer A, B or C.

Leo is lost. He's my little cat. He's white with black paws. He's small and very sweet. He has brown eyes. He wears a grey collar. He didn't come home on Monday and it's Thursday today. That's a long time for a little cat!

Leo often sits on top of the houses near here between Smith's baker's shop and King Street. If you find him in your garden or under your car, please telephone me immediately. Please note – Leo doesn't like it when people pick him up, and he doesn't like milk.

Thank you for your help!

Sophie Martin

tel: 798286

1	What colour is Leo?		3	Where does Leo like to go?	
	A	white and grey		A	in gardens
	B	brown and grey		B	under cars
	C	black and white		C	on houses
2	Sophie saw Leo		4	If you find Leo	
	A	yesterday		A	phone Sophie
	B	a few days ago		B	give him some milk
	C	a week ago		C	tell the baker



Tu lis ce message dans la rue.

Pour les 4 questions suivantes, réponds A, B ou C.

Léon a disparu. C'est mon petit chat. Il est blanc avec des pattes noires. Il est petit et très mignon. Il a des yeux marron. Il porte un collier gris. Il va souvent sur les toits des maisons de notre quartier entre la boulangerie St Vincent et la rue de la victoire. Il est parti lundi et nous sommes déjà jeudi. C'est long pour un petit chat !

Si vous le trouvez dans votre jardin ou sous votre voiture, merci de me téléphoner rapidement. Attention, Léon n'aime pas quand on le porte et il ne boit pas de lait. Merci de votre aide !

Sophie Martel

06 45 89 75 45

1	De quelle couleur est Léon?		3	Léon a disparu depuis	
	A	Blanc et gris		A	un jour
	B	Marron et gris		B	quelques jours
	C	Noir et blanc		C	une semaine
2	Où Léon aime se promener?		4	J'ai trouvé Léon. Je dois	
	A	Dans les jardins		A	aller à la boulangerie
	B	Sous les voitures		B	donner du lait à Léon
	C	Sur les maisons		C	téléphoner à Sophie

TIPO DE TAREA R4 NIVEL A2 (R4-A2)



**You will read an article about the German Language Olympics.
For the next 5 questions, answer A, B or C.**

German Language Olympics

This summer, more than 130 students from all over the world will get together in the city of Dresden. They were all chosen to be in the German Language Olympics in Dresden because they are so good at German.

Eighteen-year-old Ai Nakishima studies at Kyoto University. She has learnt German for four years and has come to the Language Olympics together with two other students from Japan.

‘There are 132 young people here,’ she says. ‘We’re sleeping at a school in a village not far from Dresden. Every morning we take the bus to the language school near the city centre. Before lunch we work together on projects for the competition. There are five of us in my team, all from different countries. We’re writing a play and we’ll perform it in front of an audience of German teachers. I’d love to win the first prize. It’s a two-week holiday in Berlin next year.

‘In the afternoons we go on trips or visit the old town. So far we’ve been to the opera and three museums. I liked the boat trip on the River Elbe best. We went as far as the mountains. It was really great!’

1	What is Ai doing in Dresden?		4	What does Ai hope to win?	
	A	studying German at university		A	a theatre course
	B	visiting some Japanese friends		B	a trip to Berlin
	C	taking part in a competition		C	language lessons
2	Where are Ai and the other young people staying?		5	Which afternoon activity did Ai enjoy most?	
	A	in a school in the country		A	climbing a mountain
	B	at a language school in the city		B	going along the river
	C	in a hotel outside the city		C	visiting a museum
3	During the morning Ai				
	A	acts in plays			
	B	learns different languages			
	C	works with her group			



Tu es en France et tu lis cet article dans un magazine.

Pour les 5 questions suivantes, réponds A, B ou C.

Olympiades de français à Lyon

Cet été, environ 130 jeunes venant du monde entier vont se retrouver à Lyon. Ils ont tous un point commun : ils ont une bonne connaissance du français. Leur pays respectif les a choisis pour participer aux Olympiades de la langue.

Ai Nakishima, 17 ans, va au lycée à Tokyo. Elle étudie le français depuis quatre ans. Elle va représenter son pays aux Olympiades avec deux autres élèves du Japon.

Ai raconte : « Nous sommes en tout 132 jeunes, chaque pays a envoyé trois jeunes. Nous dormons dans une école internationale près de Lyon. Le matin, nous allons en bus à l'Alliance française et nous nous préparons aux Olympiades. Dans mon groupe, il y a quatre jeunes de pays différents. Nous préparons ensemble une pièce de théâtre que nous allons présenter devant un jury à la fin de la semaine. Dans le jury, il y a seulement des professeurs français. Les meilleures équipes gagneront des prix. Le premier prix est un stage de langue française, l'année prochaine à Paris. L'après-midi, on fait des excursions ou on visite les quartiers anciens de Lyon. Nous avons même fait une croisière sur le Rhône. Nous avons visité beaucoup de beaux endroits en France mais, il est bientôt temps de rentrer à la maison. Je suis contente de revoir ma famille mais je ne me suis jamais sentie seule ici. Nous sommes tous devenus amis, c'est dommage mais nous pourrions seulement communiquer grâce à Internet. »

1	Que fait Ai à Lyon ?		4	Quel prix peut-on gagner ?	
	A	Elle étudie le français à l'université		A	Un voyage à Lyon
	B	Elle rend visite à ses amis		B	Des cours de français
	C	Elle participe à une compétition internationale		C	Une croisière en bateau
2	Où dorment les jeunes ?		5	Pourquoi Ai est-elle triste ?	
	A	À côté de Lyon		A	Elle n'a pas assez visité la France
	B	À l'Alliance française de Lyon		B	Sa famille lui a manqué
	C	Au centre ville de Lyon		C	Elle ne verra plus ses nouveaux amis
3	Que font les jeunes le matin ?				
	A	Ils rencontrent des jeunes Français			
	B	Ils visitent différents théâtres			
	C	Ils travaillent en groupes			

TIPO DE TAREA R5 NIVEL B1 (R5-B1)



**You will read an email about a school exchange visit.
For the next 5 questions, answer A, B or C.**

Hi Chloe

There was a talk at school yesterday about the exchange visit and everyone taking part was there. The teachers gave us a programme and, of course, lots of instructions! It won't be long until you're here and I can't wait to finally meet you.

When you're here, we'll go into school together each day. Most days you'll come to my lessons but there are a few organised trips like a city tour and a river trip. Anyway, I expect your teachers have told you all about those.

I live some way from school and usually get a train about eight in the morning. I cycle to the station because it's about twenty minutes' walk. Do you mind cycling? We have a spare bike you can borrow if you want. If not, we can both walk to the station.

Most evenings I have to do homework but on Friday we can meet up with some of my friends and their exchange partners. It'll be fun – my friend Tash has asked everyone round to a party!

If you're tired at the weekend, you can have a rest or we can do something with my family. Or if you prefer, we can go into town and do some shopping. Anyway, you don't have to decide now.

See you soon.

Sara

1	In the first paragraph, Sara says she		4	What is Sara doing in the fourth paragraph?	
	A	wishes that Chloe was visiting for longer		A	telling Chloe about an invitation
	B	is surprised at how many students are taking part		B	asking for Chloe's opinion
	C	is looking forward to seeing Chloe		C	comparing possible activities she and Chloe can do
2	What does Sara say about the trips that will be available?		5	What does Sara say about the weekend?	
	A	They will be more enjoyable than the lessons		A	It is the best time to go shopping
	B	Chloe may already have some information about them		B	Chloe can choose later what to do
	C	A different trip is planned for each day		C	Her family have organised a day out
3	In the third paragraph, Sara offers to				
	A	lend Chloe a bike			
	B	get Chloe's train ticket			
	C	walk with Chloe to school			



Tu vas lire une lettre envoyée par Tom à Nino.

Pour les 5 questions suivantes, réponds A, B ou C.

Salut Nino,

Alors tu ne donnes pas beaucoup de nouvelles depuis ton départ ... Tu es content d'être à Bordeaux ? La vie dans cette région te plaît ? Et ton école ? Tu as de nouveaux amis ? Ici, au lycée, nous avons beaucoup pensé à toi, surtout pour la fête de la musique ! Mme Mazarin, la prof de musique, a organisé une grande fête. J'ai dormi chez Lucas, la veille au soir pour pouvoir partir au lycée avec tout notre matériel. Tu nous as manqué ! On n'avait personne pour jouer de la guitare comme tu sais si bien le faire !

Le lycée avait monté une scène. On a eu quelques problèmes avec les lumières, comme d'habitude, rien de grave. Puis, le Directeur est venu faire un discours. Tous les élèves étaient réunis dans la cour. Je ne te dis pas comme j'étais stressé. On a mis une ambiance incroyable ! Tu aurais dû voir ça ! Tous les élèves étaient debout et reprenaient nos refrains. Même Mme Tamis ne tenait pas en place sur sa chaise !

C'était une bonne journée qui nous a permis de voir le lycée sous un autre jour.

Bon, j'espère que comme promis tu viendras voir ta grand-mère quelques jours pour les vacances de printemps et qu'on pourra sortir ensemble.

A plus. Tom

1	Nino est parti pour		4	Pendant le concert,	
	A	participer à une fête		A	les musiciens ont eu de graves problèmes
	B	vivre à Bordeaux		B	le directeur a chanté toute la soirée
	C	voir sa grand-mère		C	tous les spectateurs participaient
2	Tom a dormi chez Lucas pour		5	Cette fête	
	A	transporter les instruments avec lui		A	a favorisé les échanges entre les élèves.
	B	être moins stressé pour le concert		B	a permis d'avoir un autre regard sur le lycée.
	C	répéter les morceaux de musique		C	a marqué la fin de l'année avant les vacances
3	Tom				
	A	pense que Nino a bien fait de ne pas venir			
	B	regrette que Nino n'ait pas été là			
	C	espère que Nino viendra la prochaine fois			

TIPO R7 NIVEL B2 (R7-B2)



You will read a magazine article about a woman called Sally who recorded her own CD.

For the next 6 questions, answer A, B or C.

Pop star for a day

I've sung in front of the bathroom mirror, a hairbrush for a microphone, but never in public – unless you count the school choir. Even then, I only sang if standing next to someone with a voice loud enough to drown out my own. So I felt slightly anxious meeting Leon – a singing teacher who was going to make my lifelong fantasy come true. For around £75, he was going to get me to sing a song, record it and send me home with my very own CD.

As we drove to his studio, Leon reassured me that all sorts of people record their own CDs: 'Grandparents, teens, five-year-olds.' I noticed he hadn't included the musically ungifted, which was worrying. You see, I was avoiding mentioning something that, sooner or later, we were all going to have to confront – could I actually pull it off? My biggest fear was that, even with Leon's expert help, I'd squawk like a parrot.

I'd chosen to sing something by the Beatles as I've always been a great fan, but it was hard to narrow down my choice to a particular song. I love the fast tempo ones but was honest enough to realise they'd be beyond me. I might cope better with the slow pace and repetitive lyrics of Yesterday. Also it seemed more dignified than something out of the current top twenty.

We arrived at a pretty hillside house. Gareth, the sound engineer, was waiting for us with a smile and a cup of coffee. I took to the place immediately. Before long, I was standing in a warm studio with a microphone, a music stand and big earphones strapped across my head. Gareth suggested deep breathing to help me relax. I didn't think I was nervous so this surprised me a little. Rather than take offence though, I told myself that he probably said these words to all his clients, some of whom doubtlessly did have difficulties at this point. Suddenly I heard Leon's cheery voice coming through my earphones, 'Here we go, when you're ready.'

After several attempts at the song, I went into Leon's office to recover and watch him twiddling knobs. When I heard myself, I screamed. 'I sound like a little girl!' Gareth explained that singing often took people back to their childhood, and you could often hear that in the voice. 'Can't you do something?' I said. He laughed and twiddled some knobs until my performance sounded more mature. Finally I left, clutching my CD in triumph

1	In the first paragraph, we learn that Sally		4	How did Sally feel when she first arrived at the studio?	
	A	was being paid to sing on her own		A	eager to disguise how nervous she was feeling
	B	had always dreamt of being a singer		B	pleased that she was made to feel so welcome
	C	enjoyed singing with a group of other people		C	impressed by the range of equipment available
2	What does Sally suggest in the second paragraph?		5	In the fourth paragraph, Sally says: "... this surprised me ...". What does "this" refer to?	
	A	She was unsure whether her voice would be good enough		A	Gareth's suggestion
	B	She felt that Leon had doubts about her ability		B	Sally's breathing
	C	She lacked the confidence to ask Leon for advice		C	Sally's feelings
3	Why did Sally choose to sing the song called Yesterday?		6	How did Sally feel about her performance when it was first played back to her?	
	A	It was the only Beatles song she knew well		A	happy that she sounded like a younger person
	B	It had always been a favourite of hers		B	upset because she had made some mistakes
	C	It suited her level of musical ability		C	keen for Leon to make some changes to it

Tu vas lire un texte sur les jeunes Français qui vont étudier aux Etats-Unis.
Pour les 6 questions suivantes, réponds A, B ou C.
Partir un an aux Etats-Unis, c'est possible!

Un an aux Etats-Unis ? Une expérience qui commence à séduire les jeunes Français attirés par ce pays si proche et si différent à la fois. Pour partir, il faut être âgé de 15 à 18 ans, être autonome, motivé et prêt à partager la vie d'une famille américaine qui est bénévole et qui n'a pas forcément d'enfants du même âge. Ce type de séjour ne s'adresse pas aux élèves en difficulté : quel que soit l'organisme, pour être admis, il faut montrer un bon dossier scolaire (avec 12 de moyenne environ) et un niveau suffisant en anglais. Sinon, le lycée américain n'acceptera pas votre candidature.

Un enseignement différent, mais accessible

Attention, une année aux Etats-Unis n'équivaut pas à une année de vacances. « Une fois au lycée, le jeune est tenu d'avoir des résultats corrects, car s'il ne vient pas en cours ou s'il a des résultats trop insuffisants, il risque tout simplement l'exclusion », prévient ce responsable des séjours de longue durée à Terre des langues. Pas d'inquiétude toutefois, le niveau est très accessible. « Franchement, ce n'est pas la mer à boire, avoue Elsa, partie après sa classe de première dans une petite ville de Géorgie. Malgré mon niveau en anglais qui n'était pas élevé au début, j'ai terminé deuxième de ma promo ! » et de préciser : « En fait, le système d'enseignement est très différent. Les lycéens doivent valider un certain niveau minimal, mais s'ils sont forts, le système des classes de niveau leur permet d'aller plus loin. Ensuite, c'est un enseignement basé sur des situations tirées de la vie quotidienne. C'est plus intéressant et surtout moins théorique qu'en France. On fait des expériences et on observe les résultats. »

Gare au choc au retour!

Des difficultés d'adaptation peuvent venir du déracinement. Mais on prend vite goût au style de vie. « Une fois que je me suis fait des amis, c'était vraiment génial ! On allait faire du shopping, jouer au bowling, au cinéma », se souvient Elsa, qui ajoute avec émotion : « On nous prépare au départ, mais pas assez au choc du retour. Moi, j'ai déprimé pendant trois mois. Ma famille d'accueil et mes amis américains me manquaient terriblement. Et puis, j'avais beaucoup mûri et je retournais vivre dans ma vie française d'avant, où rien n'avait changé. Il y avait un grand décalage. Et puis, quand on quitte la France, on sait qu'on va revenir dans un an, alors que quand on quitte les Etats-Unis, on ne sait pas quand on y retournera... »

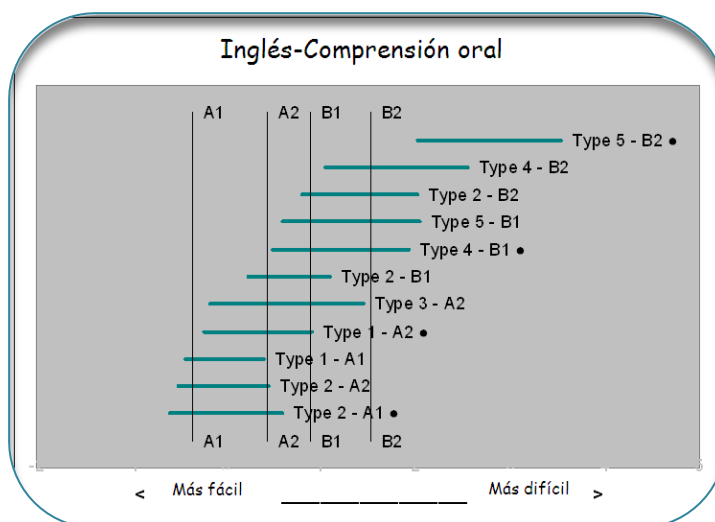
Et après?

Elsa peut sécher ses larmes, puisque la probabilité qu'elle étudie à l'université ou trouve un travail aux Etats-Unis est multipliée par deux. Effectivement, ces jeunes lycéens ont, pendant cette année américaine, cultivé leur anglais, mais aussi leur soif de découvrir d'autres horizons, anglophones ou non. Repartir vivre plus loin et plus longtemps ne leur fait plus peur. A l'heure de la mondialisation, c'est un sacré avantage!

1	Selon ce texte, pourquoi les jeunes Français vont-ils étudier aux Etats-Unis ?		4	Pour Elsa, l'enseignement américain est	
	A	Pour éviter l'échec scolaire en France		A	pragmatique
	B	Parce qu'ils sont attirés par ce pays et cette culture		B	scientifique
	C	Afin de surmonter leurs difficultés en anglais		C	synthétique
2	Si les résultats dans le lycée américain sont insuffisants, le lycéen est		5	À son retour des Etats-Unis, Elsa	
	A	convoqué par ses profs		A	a eu des moments de tristesse
	B	condamné à redoubler		B	était soulagée de retrouver sa famille
	C	renvoyé en France		C	s'est facilement réadaptée
3	Pour Elsa, étudier aux Etats-Unis,		6	L'auteur de cet article pense qu'étudier aux Etats-Unis est	
	A	c'est beaucoup plus difficile qu'en France		A	une nécessité pour réussir
	B	ce n'est pas si difficile que ça		B	un passeport pour l'avenir
	C	c'est vraiment très facile		C	un bon souvenir pour la vie

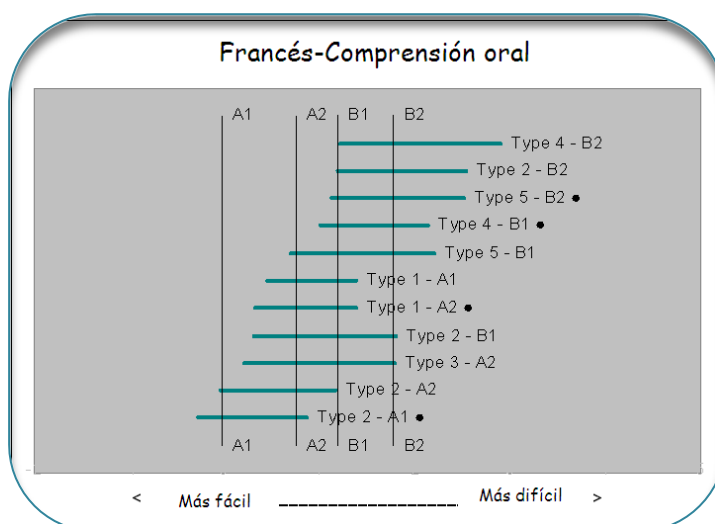
Niveles de competencia. Inglés. Comprensión oral

Dominio básico 50% Dominio completo 80%
 (● = tareas liberadas)



Niveles de competencia. Francés. Comprensión oral

Dominio básico 50% Dominio completo 80%
 (● = tareas liberadas)



ANEXO III. CAPÍTULO 3

TABLA A3.1: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en comprensión oral en Inglés

	Bélgica Fr.	Bélgica Fla.	Bulgaria	Estonia	España	Francia	Croacia	Malta	Holanda	Polonia	Portugal	Suecia	Eslovenia	Grecia
Bélgica Al.	0,737 (0,04) ↑	-1,029 (0,04) ↓	0,465 (0,03) ↑	-0,299 (0,03) ↓	0,948 (0,03) ↑	1,242 (0,04) ↑	0,093 (0,03) ↑	-0,988 (0,06) ↓	-0,653 (0,03) ↓	0,823 (0,03) ↑	0,554 (0,04) ↑	-1,182 (0,03) ↓	-0,229 (0,05) ↓	0,32 (0,05) ↑
Bélgica Fr.		-1,767 (0,03) ↓	-0,273 (0,02) ↓	-1,036 (0,03) ↓	0,211 (0,02) ↑	0,505 (0,03) ↑	-0,645 (0,02) ↓	-1,725 (0,03) ↓	-1,39 (0,04) ↓	0,086 (0,02) ↑	-0,183 (0,02) ↓	-1,92 (0,02) ↓	-0,967 (0,03) ↓	-0,417 (0,02) ↓
Bélgica Fla.			1,494 (0,03) ↑	0,73 (0,04) ↑	1,977 (0,03) ↑	2,271 (0,02) ↑	1,122 (0,02) ↑	0,042 (0,05) =	0,376 (0,03) ↑	1,852 (0,02) ↑	1,583 (0,02) ↑	-0,153 (0,03) ↓	0,8 (0,03) ↑	1,35 (0,04) ↑
Bulgaria				-0,764 (0,04) ↓	0,483 (0,03) ↑	0,777 (0,03) ↑	-0,372 (0,03) ↓	-1,452 (0,05) ↓	-1,118 (0,03) ↓	0,358 (0,02) ↑	0,089 (0,02) ↑	-1,647 (0,02) ↓	-0,694 (0,04) ↓	-0,144 (0,04) ↓
Estonia					1,247 (0,03) ↑	1,541 (0,04) ↑	0,392 (0,02) ↑	-0,689 (0,04) ↓	-0,354 (0,04) ↓	1,122 (0,03) ↑	0,853 (0,03) ↑	-0,883 (0,03) ↓	0,07 (0,04) =	0,619 (0,04) ↑
España						0,294 (0,03) ↑	-0,855 (0,03) ↓	-1,936 (0,04) ↓	-1,601 (0,04) ↓	-0,125 (0,02) ↓	-0,394 (0,02) ↓	-2,13 (0,02) ↓	-1,177 (0,04) ↓	-0,628 (0,03) ↓
Francia							-1,149 (0,02) ↓	-2,23 (0,05) ↓	-1,895 (0,03) ↓	-0,419 (0,02) ↓	-0,688 (0,02) ↓	-2,424 (0,03) ↓	-1,471 (0,04) ↓	-0,922 (0,04) ↓
Croacia								-1,08 (0,04) ↓	-0,746 (0,03) ↓	0,73 (0,02) ↑	0,461 (0,02) ↑	-1,275 (0,02) ↓	-0,322 (0,03) ↓	0,228 (0,03) ↑
Malta									0,335 (0,06) ↑	1,811 (0,04) ↑	1,542 (0,04) ↑	-0,195 (0,04) ↓	0,758 (0,02) ↑	1,308 (0,03) ↑
Holanda										1,476 (0,03) ↑	1,207 (0,04) ↑	-0,529 (0,03) ↓	0,424 (0,05) ↑	0,973 (0,05) ↑
Polonia											-0,269 (0,02) ↓	-2,005 (0,02) ↓	-1,052 (0,03) ↓	-0,503 (0,03) ↓
Portugal												-1,736 (0,02) ↓	-0,783 (0,03) ↓	-0,234 (0,03) ↓
Suecia													0,953 (0,03) ↑	1,503 (0,03) ↑
Eslovenia														0,55 (0,03) ↑

Se muestra la diferencia entre la entidad de la fila y la de la columna. El error típico de la estimación figura entre paréntesis, y si dicha diferencia es significativa positiva (↑), negativa (↓) o no significativa (=) al 95%.

TABLA A3.2: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en comprensión lectora en Inglés

	Bélgica Fr.	Bélgica Fla.	Bulgaria	Estonia	España	Francia	Croacia	Malta	Holanda	Polonia	Portugal	Suecia	Eslovenia	Grecia
Bélgica Al.	0,55 (0,02) ↑	-0,812 (0,03) ↓	0,603 (0,03) ↑	-0,341 (0,03) ↓	0,679 (0,03) ↑	1,198 (0,03) ↑	0,433 (0,03) ↑	-0,874 (0,04) ↓	-0,165 (0,04) ↓	0,97 (0,02) ↑	0,786 (0,04) ↑	-0,989 (0,03) ↓	0,203 (0,02) ↑	0,292 (0,04) ↑
Bélgica Fr.		-1,363 (0,02) ↓	0,053 (0,03) =	-0,891 (0,03) ↓	0,129 (0,02) ↑	0,648 (0,02) ↑	-0,117 (0,02) ↓	-1,425 (0,06) ↓	-0,715 (0,04) ↓	0,42 (0,03) ↑	0,236 (0,05) ↑	-1,539 (0,03) ↓	-0,347 (0,02) ↓	0,258 (0,03) ↓
Bélgica Fla.			1,416 (0,03) ↑	0,472 (0,04) ↑	1,492 (0,02) ↑	2,011 (0,03) ↑	1,246 (0,03) ↑	-0,062 (0,06) =	0,647 (0,04) ↑	1,782 (0,03) ↑	1,599 (0,04) ↑	-0,176 (0,03) ↓	1,016 (0,03) ↑	1,105 (0,03) ↑
Bulgaria				-0,944 (0,04) ↓	0,076 (0,04) ↑	0,595 (0,03) ↑	-0,17 (0,03) ↓	-1,477 (0,05) ↓	-0,768 (0,03) ↓	0,367 (0,03) ↑	0,183 (0,05) ↑	-1,592 (0,02) ↓	-0,4 (0,03) ↓	- 0,311 (0,03) ↓
Estonia					1,02 (0,04) ↑	1,539 (0,03) ↑	0,774 (0,03) ↑	-0,533 (0,05) ↓	0,176 (0,04) ↑	1,311 (0,03) ↑	1,127 (0,05) ↑	-0,648 (0,04) ↓	0,544 (0,03) ↑	0,633 (0,04) ↑
España						0,519 (0,03) ↑	-0,246 (0,03) ↓	-1,553 (0,06) ↓	-0,844 (0,05) ↓	0,291 (0,03) ↑	0,107 (0,05) ↑	-1,668 (0,04) ↓	-0,476 (0,03) ↓	- 0,387 (0,04) ↓
Francia							-0,765 (0,02) ↓	-2,073 (0,06) ↓	-1,363 (0,04) ↓	-0,228 (0,02) ↓	-0,412 (0,05) ↓	-2,187 (0,03) ↓	-0,995 (0,02) ↓	- 0,906 (0,03) ↓
Croacia								-1,308 (0,06) ↓	-0,598 (0,04) ↓	0,537 (0,03) ↑	0,353 (0,05) ↑	-1,422 (0,03) ↓	-0,23 (0,02) ↓	- 0,141 (0,03) ↓
Malta									0,709 (0,05) ↑	1,844 (0,06) ↑	1,661 (0,04) ↑	-0,114 (0,05) ↓	1,078 (0,06) ↑	1,166 (0,06) ↑
Holanda										1,135 (0,05) ↑	0,951 (0,06) ↑	-0,823 (0,02) ↓	0,368 (0,04) ↑	0,457 (0,03) ↑
Polonia											-0,184 (0,05) ↓	-1,958 (0,04) ↓	-0,767 (0,02) ↓	- 0,678 (0,04) ↓
Portugal												-1,775 (0,06) ↓	-0,583 (0,05) ↓	- 0,494 (0,06) ↓
Suecia													1,192 (0,03) ↑	1,281 (0,02) ↑
Eslovenia														0,089 (0,04) ↑

Se muestra la diferencia entre la entidad de la fila y la de la columna. El error típico de la estimación figura entre paréntesis, y si dicha diferencia es significativa positiva (↑), negativa (↓) o no significativa (=) al 95%.

TABLA A3.3: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en expresión escrita en Inglés

	Bélgica Fr.	Bélgica Fla.	Bulgaria	Estonia	España	Francia	Croacia	Malta	Holanda	Polonia	Portugal	Suecia	Eslovenia	Grecia
Bélgica Al.	1,536 (0,06) ↑	-0,563 (0,1) ↓	2,051 (0,16) ↑	-0,304 (0,17) =	2,118 (0,1) ↑	3,178 (0,1) ↑	0,829 (0,08) ↑	-1,725 (0,2) ↓	-0,106 (0,12) =	2,618 (0,07) ↑	2,373 (0,13) ↑	-0,978 (0,04) ↓	0,487 (0,06) ↑	0,327 (0,1) ↑
Bélgica Fr.		-2,098 (0,08) ↓	0,515 (0,14) ↑	-1,84 (0,14) ↓	0,582 (0,09) ↑	1,642 (0,11) ↑	-0,706 (0,08) ↓	-3,26 (0,17) ↓	-1,642 (0,11) ↓	1,083 (0,08) ↑	0,838 (0,1) ↑	-2,514 (0,05) ↓	-1,049 (0,08) ↓	-1,209 (0,08) ↓
Bélgica Fla.			2,613 (0,08) ↑	0,258 (0,15) =	2,68 (0,08) ↑	3,74 (0,12) ↑	1,392 (0,08) ↑	-1,162 (0,14) ↓	0,456 (0,11) ↑	3,181 (0,08) ↑	2,936 (0,1) ↑	-0,416 (0,07) ↓	1,049 (0,09) ↑	0,889 (0,11) ↑
Bulgaria				-2,355 (0,18) ↓	0,067 (0,12) =	1,127 (0,16) ↑	-1,221 (0,13) ↓	-3,776 (0,12) ↓	-2,157 (0,14) ↓	0,568 (0,14) ↑	0,323 (0,13) ↑	-3,029 (0,14) ↓	-1,564 (0,14) ↓	-1,724 (0,16) ↓
Estonia					2,422 (0,11) ↑	3,482 (0,15) ↑	1,134 (0,12) ↑	-1,421 (0,24) ↓	0,198 (0,09) ↑	2,922 (0,14) ↑	2,678 (0,09) ↑	-0,674 (0,15) ↓	0,791 (0,14) ↑	0,631 (0,09) ↑
España						1,06 (0,08) ↑	-1,288 (0,06) ↓	-3,842 (0,17) ↓	-2,224 (0,06) ↓	0,501 (0,07) ↑	0,256 (0,1) ↑	-3,096 (0,09) ↓	-1,631 (0,07) ↓	-1,791 (0,1) ↓
Francia							-2,348 (0,07) ↓	-4,903 (0,2) ↓	-3,284 (0,08) ↓	-0,56 (0,06) ↓	-0,804 (0,16) ↓	-4,156 (0,1) ↓	-2,691 (0,05) ↓	-2,851 (0,13) ↓
Croacia								-2,554 (0,19) ↓	-0,936 (0,07) ↓	1,789 (0,05) ↑	1,544 (0,11) ↑	-1,808 (0,06) ↓	-0,343 (0,04) ↓	-0,503 (0,09) ↓
Malta									1,618 (0,19) ↑	4,343 (0,18) ↑	4,098 (0,2) ↑	0,747 (0,2) ↑	2,211 (0,19) ↑	2,052 (0,22) ↑
Holanda										2,725 (0,08) ↑	2,48 (0,12) ↑	-0,872 (0,11) ↓	0,593 (0,08) ↑	0,433 (0,1) ↑
Polonia											-0,245 (0,12) ↓	-3,596 (0,07) ↓	-2,132 (0,04) ↓	-2,292 (0,1) ↓
Portugal												-3,352 (0,11) ↓	-1,887 (0,13) ↓	-2,047 (0,07) ↓
Suecia													1,465 (0,06) ↑	1,305 (0,08) ↑
Eslovenia														-0,16 (0,11) =

Se muestra la diferencia entre la entidad de la fila y la de la columna. El error típico de la estimación figura entre paréntesis, y si dicha diferencia es significativa positiva (↑), negativa (↓) o no significativa (=) al 95%.

TABLA A3.4: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en comprensión oral en Francés

	BÉLGICA FLA.	ESPAÑA	PORTUGAL	GRECIA	INGLATERRA
Bélgica Al.	0,395 (0,03) ↑	0,446 (0,04) ↑	0,621 (0,03) ↑	0,771 (0,03) ↑	0,73 (0,03) ↑
Bélgica Fla.		0,051 (0,02) ↑	0,226 (0,02) ↑	0,376 (0,01) ↑	0,335 (0,01) ↑
España			0,175 (0,02) ↑	0,326 (0,02) ↑	0,284 (0,01) ↑
Portugal				0,15 (0,02) ↑	0,109 (0,02) ↑
Grecia					-0,041 (0,02) ↓

Se muestra la diferencia entre la entidad de la fila y la de la columna. El error típico de la estimación figura entre paréntesis, y si dicha diferencia es significativa positiva (↑), negativa (↓) o no significativa (=) al 95%.

TABLA A3.5: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en comprensión escrita en Francés

	BÉLGICA FLA.	ESPAÑA	PORTUGAL	GRECIA	INGLATERRA
Bélgica Al.	0,316 (0,03) ↑	-0,089 (0,04) ↓	0,618 (0,03) ↑	0,902 (0,02) ↑	0,754 (0,02) ↑
Bélgica Fla.		-0,406 (0,04) ↓	0,301 (0,03) ↑	0,586 (0,02) ↑	0,438 (0,03) ↑
España			0,707 (0,04) ↑	0,992 (0,02) ↑	0,844 (0,03) ↑
Portugal				0,285 (0,03) ↑	0,137 (0,03) ↑
Grecia					-0,148 (0,02) ↓

Se muestra la diferencia entre la entidad de la fila y la de la columna. El error típico de la estimación figura entre paréntesis, y si dicha diferencia es significativa positiva (↑), negativa (↓) o no significativa (=) al 95%.

TABLA A3.6: Diferencias entre las medias globales de las distintas entidades en expresión escrita en Francés

	BÉLGICA FLA.	ESPAÑA	PORTUGAL	GRECIA	INGLATERRA
Bélgica Al.	1,73 (0,17) ↑	0,818 (0,1) ↑	3,116 (0,08) ↑	4,095 (0,21) ↑	3,291 (0,14) ↑
Bélgica Fla.		-0,912 (0,15) ↓	1,386 (0,1) ↑	2,366 (0,25) ↑	1,561 (0,16) ↑
España			2,298 (0,1) ↑	3,278 (0,2) ↑	2,473 (0,08) ↑
Portugal				0,98 (0,23) ↑	0,175 (0,13) =
Grecia					-0,805 (0,22) ↓

Se muestra la diferencia entre la entidad de la fila y la de la columna. El error típico de la estimación figura entre paréntesis, y si dicha diferencia es significativa positiva (↑), negativa (↓) o no significativa (=) al 95%.

TABLA A3.7: Rendimiento del alumnado en Inglés en las distintas entidades y CC.AA.

	N	COMPRENSIÓN ORAL	ERROR TÍPICO	COMPRENSIÓN LECTORA	ERROR TÍPICO	EXPRESIÓN ESCRITA	ERROR TÍPICO
Andalucía	2.205	-0,246	0,013	0,022	0,015	-2,005	0,041
Bélgica-Fla.	3.623	2,199	0,019	1,858	0,019	1,271	0,055
Bélgica-Al.	1.644	1,170	0,030	1,045	0,014	0,708	0,081
Bélgica-Fr.	2.672	0,433	0,009	0,495	0,015	-0,827	0,062
Bulgaria	3.109	0,705	0,016	0,442	0,024	-1,343	0,104
Canarias	1.922	0,182	0,028	0,294	0,032	-1,259	0,066
Croacia	3.326	1,077	0,014	0,612	0,020	-0,121	0,045
Eslovenia	3.192	1,399	0,027	0,842	0,014	0,222	0,059
España	7.623	0,236	0,014	0,380	0,023	-1,268	0,029
Estonia	3.005	1,469	0,025	1,386	0,025	1,012	0,116
Francia	3.005	-0,072	0,018	-0,153	0,015	-2,470	0,084
Grecia	2.912	0,850	0,026	0,753	0,030	0,381	0,083
Holanda	2.835	1,823	0,028	1,210	0,037	0,815	0,066
Malta	2.235	2,158	0,038	1,920	0,050	2,433	0,155
Navarra	1.194	0,549	0,059	0,774	0,015	-0,213	0,060
Polonia	3.278	0,347	0,009	0,075	0,021	-1,910	0,055
Portugal	3.260	0,616	0,010	0,259	0,041	-1,665	0,089
Suecia	2.885	2,352	0,013	2,034	0,028	1,686	0,065

TABLA A3.8: Rendimiento del alumnado en Francés en las distintas entidades y CC.AA

	N	COMPRENSIÓN ORAL	ERROR TÍPICO	COMPRENSIÓN LECTORA	ERROR TÍPICO	EXPRESIÓN ESCRITA	ERROR TÍPICO
Andalucía	2.205	0,334	0,029	0,710	0,024	-1,271	0,087
Bélgica-Fla.	3.623	0,622	0,011	0,671	0,015	-1,745	0,133
Bélgica-Al.	1.644	1,017	0,027	0,987	0,021	-0,015	0,061
Canarias	1.922	0,424	0,032	0,794	0,049	-1,320	0,094
España	7.623	0,561	0,019	1,070	0,019	-0,781	0,056
Grecia	2.912	0,246	0,015	0,085	0,014	-4,110	0,201
Inglaterra	2.800	0,287	0,013	0,233	0,015	-3,305	0,089
Portugal	3.260	0,397	0,013	0,369	0,024	-3,130	0,060

ANEXO IV. CAPÍTULO 4

TABLA A4.1. Estimación del índice económico, social y cultural medio de las entidades y comunidades autónomas participantes en EECL en Inglés y Francés

	INGLÉS					FRANCÉS				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
ANDALUCÍA	1.082	-3,438	2,582	-0,383	1,130	1.123	-3,064	3,075	0,076	1,166
BÉLGICA-FLA.	1.770	-3,545	3,439	0,274	0,905	1.853	-4,331	3,905	0,188	0,933
BÉLGICA-AL.	712	-2,050	3,125	0,286	0,881	932	-3,002	3,980	0,195	0,884
BÉLGICA-FR.	1.480	-3,796	3,692	0,320	0,971					
BULGARIA	1.542	-3,596	2,598	-0,063	0,940					
CANARIAS	1.137	-3,740	2,867	-0,370	1,120	785	-3,456	2,686	-0,226	1,084
CROACIA	1.645	-3,324	3,759	-0,049	0,968					
ESLOVENIA	1.569	-2,934	2,845	-0,124	0,837					
ESPAÑA ¹	4.581	-3,987	3,152	-0,191	1,113	3.042	-3,577	3,075	0,073	1,136
ESTONIA	1.638	-2,285	2,461	0,320	0,852					
FRANCIA	1.478	-4,649	2,432	-0,064	0,915					
GRECIA	1.575	-4,232	3,442	0,040	1,076	1.337	-2,914	3,001	0,037	1,039
HOLANDA	1.419	-3,551	3,704	-0,057	0,910					
INGLATERRA						2.800	-4,031	3,130	0,453	0,840
MALTA	1.159	-3,259	3,602	-0,043	0,974					
NAVARRA	1.153	-3,987	3,075	0,053	1,029					
POLONIA	1.736	-3,696	2,681	-0,261	0,937					
PORTUGAL	1.575	-3,646	2,718	-0,549	1,140	1.685	-3,783	2,706	-0,500	1,142
SUECIA	1.502	-3,472	3,769	0,310	0,895					

¹ Todos los datos relativos a España se han obtenido a partir de la muestra completa, incluyendo las muestras ampliadas de las comunidades autónomas.

**TABLA A4.2. Correlaciones entre las puntuaciones de los alumnos
y su índice ESCS en Inglés y Francés**

Inglés						
País	COMPRENSIÓN ORAL		COMPRENSIÓN LECTORA		EXPRESIÓN ESCRITA	
	Correlación (SE)	Coefficiente R ²	Correlación (SE)	Coefficiente R ²	Correlación (SE)	Coefficiente R ²
BÉLGICA AL.	0,256 (0,022)	0,065	0,293 (0,023)	0,086	0,154 (0,021)	0,024
BÉLGICA FLA.	0,319 (0,023)	0,102	0,319 (0,017)	0,102	0,334 (0,017)	0,112
BÉLGICA FR.	0,267 (0,026)	0,071	0,307 (0,015)	0,094	0,351 (0,014)	0,123
BULGARIA	0,47 (0,02)	0,221	0,377 (0,012)	0,142	0,46 (0,009)	0,212
CROACIA	0,377 (0,024)	0,142	0,386 (0,014)	0,149	0,377 (0,008)	0,142
ESLOVENIA	0,316 (0,021)	0,100	0,309 (0,009)	0,095	0,327 (0,022)	0,107
ESPAÑA	0,453 (0,023)	0,205	0,443 (0,012)	0,196	0,457 (0,013)	0,209
ESTONIA	0,387 (0,021)	0,150	0,403 (0,014)	0,163	0,409 (0,01)	0,167
FRANCIA	0,338 (0,017)	0,114	0,365 (0,014)	0,133	0,393 (0,022)	0,154
GRECIA	0,422 (0,019)	0,178	0,372 (0,011)	0,138	0,431 (0,012)	0,186
HOLANDA	0,296 (0,019)	0,087	0,35 (0,026)	0,122	0,215 (0,028)	0,046
MALTA	0,415 (0,017)	0,172	0,328 (0,014)	0,107	0,388 (0,019)	0,151
POLONIA	0,43 (0,017)	0,185	0,424 (0,021)	0,180	0,418 (0,009)	0,175
PORTUGAL	0,398 (0,014)	0,158	0,387 (0,017)	0,150	0,465 (0,011)	0,216
SUECIA	0,321 (0,028)	0,103	0,339 (0,012)	0,115	0,343 (0,006)	0,118

Francés						
País	COMPRENSIÓN ORAL		COMPRENSIÓN LECTORA		EXPRESIÓN ESCRITA	
	Correlación (SE)	Coefficiente R ²	Correlación (SE)	Coefficiente R ²	Correlación (SE)	Coefficiente R ²
BÉLGICA AL.	0,175 (0,028)	0,031	0,271 (0,026)	0,073	0,259 (0,01)	0,067
BÉLGICA FLA.	0,25 (0,033)	0,062	0,256 (0,017)	0,066	0,311 (0,018)	0,096
ESPAÑA	0,213 (0,021)	0,045	0,255 (0,015)	0,065	0,263 (0,017)	0,069
GRECIA	0,305 (0,018)	0,093	0,382 (0,011)	0,146	0,475 (0,018)	0,226
INGLATERRA	0,303 (0,027)	0,092	0,307 (0,01)	0,094	0,396 (0,015)	0,157
PORTUGAL	0,293 (0,025)	0,086	0,345 (0,021)	0,119	0,343 (0,019)	0,118

**TABLA A4.3. Varianza de los resultados del alumnado entre centros
y dentro de un mismo centro por lenguas evaluadas**

Inglés	VARIANZA TOTAL	VARIANZA ENTRE CENTROS	VARIANZA DENTRO DE LOS CENTROS	VARIANZA EXPRESADA COMO PORCENTAJE DE LA VARIANZA TOTAL			
				Total varianza entre centros	Total varianza dentro de centros	Varianza explicada por el ESCS de los alumnos y de los centros	
						Entre centros	Dentro de los centros
PAÍSES							
COMPRESIÓN ORAL	1,7	0,9	0,8	51,6	48,4	40,8	10,0
COMPRESIÓN LECTORA	1,8	0,7	1,0	42,1	57,9	32,9	3,7
EXPRESIÓN ESCRITA	9,5	4,3	5,2	45,4	54,6	27,9	4,8
ESPAÑA							
COMPRESIÓN ORAL	1,2	0,5	0,7	39,5	60,5	23,8	3,8
COMPRESIÓN LECTORA	1,6	0,5	1,0	33,6	66,4	22,6	4,4
EXPRESIÓN ESCRITA	8,8	3,7	5,1	41,8	58,2	22,9	4,3
ANDALUCÍA							
COMPRESIÓN ORAL	0,9	0,3	0,6	32,3	67,7	12,9	6,3
COMPRESIÓN LECTORA	1,1	0,2	0,9	17,8	82,2	12,4	8,4
EXPRESIÓN ESCRITA	7,9	2,6	5,3	32,6	67,4	17,1	7,7
CANARIAS							
COMPRESIÓN ORAL	1,3	0,7	0,6	52,2	47,8	37,4	2,2
COMPRESIÓN LECTORA	1,5	0,5	0,9	36,8	63,2	29,7	2,8
EXPRESIÓN ESCRITA	7,5	3,2	4,3	42,3	57,7	33,7	1,7
COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA							
COMPRESIÓN ORAL	1,0	0,3	0,7	26,4	73,6	20,6	5,2
COMPRESIÓN LECTORA	1,4	0,4	1,1	25,7	74,3	18,1	8,5
EXPRESIÓN ESCRITA	6,1	1,7	4,4	28,3	71,7	19,6	6,4

Francés	VARIANZA TOTAL	VARIANZA ENTRE CENTROS	VARIANZA DENTRO DE LOS CENTROS	VARIANZA EXPRESADA COMO PORCENTAJE DE LA VARIANZA TOTAL			
				Total varianza entre centros	Total varianza dentro de centros	Varianza explicada por el ESCS de los alumnos y de los centros	
						Entre centros	Dentro de los centros
PAÍSES							
COMPRESIÓN ORAL	0,5	0,2	0,3	31,7	68,3	0	2,8
COMPRESIÓN LECTORA	0,8	0,3	0,5	38,5	61,5	3,0	0
EXPRESIÓN ESCRITA	10,4	5,4	5,0	52,3	47,7	29,5	15,6
ESPAÑA							
COMPRESIÓN ORAL	0,5	0,2	0,3	35,6	64,4	5,1	1,5
COMPRESIÓN LECTORA	1,0	0,4	0,6	36,2	63,8	7,1	0,9
EXPRESIÓN ESCRITA	6,0	2,6	3,4	43,9	56,1	6,8	1,7
ANDALUCÍA							
COMPRESIÓN ORAL	0,5	0,1	0,3	31,6	68,4	2,2	1,4
COMPRESIÓN LECTORA	0,7	0,2	0,6	23,8	76,2	8,4	0,9
EXPRESIÓN ESCRITA	5,9	2,5	3,5	41,5	58,5	4,5	2,1
CANARIAS							
COMPRESIÓN ORAL	0,4	0,1	0,3	15,7	84,3	6,4	1,9
COMPRESIÓN LECTORA	0,8	0,1	0,7	12,5	87,5	2,1	3,0
EXPRESIÓN ESCRITA	4,2	0,9	3,3	22,3	77,7	8,6	6,5

TABLA A4.4. Diferencias en el rendimiento entre alumnas y alumnos en España y CC.AA en Inglés por destrezas

Comprensión oral en Inglés								
	Sexo	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (alumno-alumna)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Alumnas	54%	-0,214	0,013	-0,069	0,018	-0,105	-0,033
	Alumnos	46%	-0,283	0,019				
CANARIAS	Alumnas	51%	0,119	0,03	0,131	0,054	0,025	0,236
	Alumnos	49%	0,25	0,046				
C. FORAL DE NAVARRA	Alumnas	53%	0,564	0,016	-0,032	0,031	-0,094	0,03
	Alumnos	47%	0,532	0,024				
ESPAÑA	Alumnas	51%	0,316	0,028	-0,162	0,035	-0,231	-0,093
	Alumnos	49%	0,154	0,014				

Comprensión lectora en Inglés								
	Sexo	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (alumno-alumna)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Alumnas	54%	0,125	0,025	-0,224	0,035	-0,292	-0,156
	Alumnos	46%	-0,099	0,022				
CANARIAS	Alumnas	54%	0,211	0,029	-1,847	0,043	-1,931	-1,763
	Alumnos	46%	-1,637	0,165				
C. FORAL DE NAVARRA	Alumnas	52%	0,819	0,018	-0,096	0,057	-0,209	0,016
	Alumnos	48%	0,723	0,043				
ESPAÑA	Alumnas	52%	0,502	0,028	-0,258	0,033	-0,322	-0,194
	Alumnos	48%	0,245	0,029				

Expresión escrita en Inglés								
	Sexo	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (alumno-alumna)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Alumnas	51%	-1,794	0,082	-0,425	0,086	-0,595	-0,255
	Alumnos	49%	-2,219	0,069				
CANARIAS	Alumnas	53%	-1,109	0,095	-0,319	0,391	-1,085	0,447
	Alumnos	47%	-1,428	0,107				
C. FORAL DE NAVARRA	Alumnas	54%	-0,031	0,105	-0,393	0,058	-0,506	-0,28
	Alumnos	46%	-0,423	0,045				
ESPAÑA	Alumnas	52%	-0,97	0,078	-0,619	0,112	-0,839	-0,399
	Alumnos	48%	-1,589	0,08				

Tabla A4.5. Diferencias en el rendimiento entre alumnas y alumnos en España y CC.AA en Francés por destrezas

Comprensión oral en Francés								
	Sexo	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (alumno-alumna)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Alumnas	54%	0,398	0,044	-0,139	0,045	-0,228	-0,05
	Alumnos	46%	0,259	0,023				
CANARIAS	Alumnas	66%	0,432	0,054	-0,022	0,114	-0,246	0,203
	Alumnos	34%	0,41	0,078				
ESPAÑA	Alumnas	58%	0,316	0,028	-0,162	0,021	-0,204	-0,12
	Alumnos	42%	0,154	0,014				

Comprensión lectora en Francés								
	Sexo	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (alumno-alumna)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Alumnas	54%	0,787	0,021	-0,169	0,048	-0,263	-0,075
	Alumnos	46%	0,618	0,044				
CANARIAS	Alumnas	69%	0,835	0,07	-0,131	0,074	-0,277	0,014
	Alumnos	31%	0,703	0,025				
ESPAÑA	Alumnas	61%	0,502	0,028	-0,258	0,022	-0,301	-0,214
	Alumnos	39%	0,245	0,029				

Expresión escrita en Francés								
	Sexo	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (alumno-alumna)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Alumnas	55%	-0,916	0,078	-0,783	0,086	-0,952	-0,614
	Alumnos	45%	-1,699	0,138				
CANARIAS	Alumnas	61%	-1,166	0,116	-0,394	0,128	-0,645	-0,143
	Alumnos	39%	-1,56	0,131				
ESPAÑA	Alumnas	61%	-0,97	0,078	-0,619	0,077	-0,77	-0,468
	Alumnos	39%	-1,589	0,08				

Tabla A4.6. Diferencias en el rendimiento según el año de nacimiento en España y CC.AA en Inglés por destrezas

Comprensión oral en Inglés								
	Repeticiones	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (repetidor-no repetidor)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	No Repetidores	62%	-0,017	0,029	-0,609	0,067	-0,739	-0,478
	Repetidores	38%	-0,626	0,044				
CANARIAS	No Repetidores	64%	0,494	0,038	-0,87	0,039	-0,947	-0,793
	Repetidores	36%	-0,376	0,029				
C. FORAL DE NAVARRA	No Repetidores	76%	0,746	0,017	-0,794	0,023	-0,84	-0,748
	Repetidores	24%	-0,048	0,018				
ESPAÑA	No Repetidores	70%	0,468	0,011	-0,783	0,022	-0,826	-0,74
	Repetidores	30%	-0,315	0,025				

Comprensión lectora en Inglés								
	Repeticiones	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (repetidor-no repetidor)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	No Repetidores	66%	0,322	0,029	-0,851	0,039	-0,927	-0,775
	Repetidores	34%	-0,529	0,015				
CANARIAS	No Repetidores	65%	0,672	0,039	-1,041	0,061	-1,161	-0,921
	Repetidores	35%	-0,369	0,049				
C. FORAL DE NAVARRA	No Repetidores	75%	1,059	0,02	-1,111	0,033	-1,176	-1,046
	Repetidores	25%	-0,053	0,024				
ESPAÑA	No Repetidores	71%	0,692	0,03	-1,072	0,037	-1,145	-1
	Repetidores	29%	-0,38	0,026				

Expresión escrita en Inglés								
	Repeticiones	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (repetidor-no repetidor)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	No Repetidores	66%	-1,175	0,055	-2,419	0,077	-2,57	-2,268
	Repetidores	34%	-3,594	0,046				
CANARIAS	No Repetidores	69%	-0,595	0,062	-2,086	0,084	-2,25	-1,922
	Repetidores	31%	-2,681	0,095				
C. FORAL DE NAVARRA	No Repetidores	76%	0,393	0,066	-2,45	0,078	-2,603	-2,297
	Repetidores	24%	-2,057	0,08				
ESPAÑA	No Repetidores	71%	-0,458	0,041	-2,768	0,083	-2,93	-2,606
	Repetidores	29%	-3,226	0,055				

Tabla A4.7. Diferencias en el rendimiento según el año de nacimiento en España y CC.AA en Francés por destrezas

Comprensión oral en Francés								
	Repeticiones	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (repetidor-no repetidor)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	No Repetidores	89%	0,375	0,027	-0,37	0,063	-0,494	-0,247
	Repetidores	11%	0,005	0,068				
CANARIAS	No Repetidores	80%	0,462	0,042	-0,162	0,113	-0,383	0,059
	Repetidores	20%	0,3	0,096				
ESPAÑA	No Repetidores	88%	0,602	0,013	-0,314	0,028	-0,369	-0,259
	Repetidores	12%	0,288	0,036				
Comprensión lectora en Francés								
	Repeticiones	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (repetidor-no repetidor)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	No Repetidores	87%	0,766	0,024	-0,452	0,067	-0,585	-0,32
	Repetidores	13%	0,314	0,066				
CANARIAS	No Repetidores	84%	0,867	0,049	-0,406	0,089	-0,58	-0,231
	Repetidores	16%	0,462	0,101				
ESPAÑA	No Repetidores	89%	1,136	0,025	-0,576	0,059	-0,693	-0,46
	Repetidores	11%	0,56	0,042				
Expresión escrita en Francés								
	Repeticiones	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (repetidor-no repetidor)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia de medias	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	No Repetidores	88%	-1,078	0,085	-1,55	0,133	-1,811	-1,29
	Repetidores	12%	-2,628	0,16				
CANARIAS	No Repetidores	80%	-1,087	0,086	-1,018	0,214	-1,438	-0,598
	Repetidores	20%	-2,105	0,235				
ESPAÑA	No Repetidores	89%	-0,587	0,046	-1,597	0,142	-1,875	-1,318
	Repetidores	11%	-2,184	0,168				

Tabla A4.8. Diferencias en el rendimiento según el contexto de inmigración en España y CC.AA. en Inglés por destrezas

Comprensión oral en Inglés								
	Inmigración	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (Inmigrante-Español)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Español	95%	-0,267	0,013	0,392	0,039	0,315	0,469
	Inmigrante	5%	0,125	0,038				
CANARIAS	Español	86%	0,242	0,029	-0,444	0,041	-0,524	-0,363
	Inmigrante	14%	-0,201	0,042				
C. FORAL DE NAVARRA	Español	87%	0,644	0,017	-0,723	0,043	-0,808	-0,639
	Inmigrante	13%	-0,079	0,029				
ESPAÑA	Español	90%	0,243	0,012	-0,093	0,057	-0,206	0,019
	Inmigrante	10%	0,15	0,06				
Comprensión lectora en Inglés								
	Inmigración	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (Inmigrante-Español)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Español	95%	0,025	0,018	-0,047	0,121	-0,284	0,191
	Inmigrante	5%	-0,022	0,111				
CANARIAS	Español	86%	0,321	0,03	-0,179	0,051	-0,279	-0,079
	Inmigrante	14%	0,143	0,064				
C. FORAL DE NAVARRA	Español	87%	0,902	0,018	-0,977	0,042	-1,058	-0,895
	Inmigrante	13%	-0,074	0,031				
ESPAÑA	Español	90%	0,419	0,023	-0,409	0,04	-0,487	-0,331
	Inmigrante	10%	0,01	0,048				
Expresión escrita en Inglés								
	Inmigración	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (Inmigrante-Español)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Español	94%	-2,017	0,036	0,193	0,155	-0,111	0,497
	Inmigrante	6%	-1,823	0,174				
CANARIAS	Español	87%	-1,144	0,069	-0,887	0,135	-1,151	-0,623
	Inmigrante	13%	-2,031	0,13				
C. FORAL DE NAVARRA	Español	87%	0,08	0,049	-2,085	0,111	-2,303	-1,868
	Inmigrante	13%	-2,006	0,144				
ESPAÑA	Español	90%	-1,133	0,029	-1,266	0,096	-1,453	-1,078
	Inmigrante	10%	-2,399	0,093				

Tabla A4.9. Diferencias en el rendimiento según el contexto de inmigración en España y CC.AA. en Francés por destrezas

Comprensión oral en Francés								
	Inmigración	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (Inmigra-Español)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Español	96%	0,328	0,028	0,124	0,064	-0,001	0,249
	Inmigrante	4%	0,452	0,081				
CANARIAS	Español	88%	0,438	0,038	-0,11	0,062	-0,232	0,013
	Inmigrante	12%	0,328	0,038				
ESPAÑA	Español	95%	0,56	0,017	0,025	0,025	-0,023	0,073
	Inmigrante	5%	0,585	0,017				

Comprensión lectora en Francés								
	Inmigración	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (Inmigra-Español)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Español	96%	0,707	0,024	0,144	0,06	0,026	0,262
	Inmigrante	4%	0,851	0,055				
CANARIAS	Español	86%	0,846	0,05	-0,354	0,082	-0,515	-0,192
	Inmigrante	14%	0,492	0,089				
ESPAÑA	Español	94%	1,077	0,018	-0,086	0,059	-0,202	0,03
	Inmigrante	6%	0,991	0,065				

Expresión escrita en Francés								
	Inmigración	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (Inmigra-Español)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Español	96%	-1,256	0,091	-0,332	0,238	-0,799	0,135
	Inmigrante	4%	-1,588	0,2				
CANARIAS	Español	93%	-1,243	0,092	-0,916	0,082	-1,076	-0,756
	Inmigrante	7%	-2,159	0,107				
ESPAÑA	Español	95%	-0,733	0,052	-0,998	0,115	-1,224	-0,772
	Inmigrante	5%	-1,732	0,155				

Tabla A4.10. Diferencias en el rendimiento según la titularidad del centro en España y CC.AA. en Inglés por destrezas

Comprensión oral en Inglés								
	Titularidad	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (privado-público)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Público	76%	-0,365	0,021	0,483	0,047	0,39	0,576
	Privado	24%	0,118	0,033				
CANARIAS	Público	66%	-0,28	0,02	1,366	0,037	1,293	1,439
	Privado	34%	1,086	0,038				
C. FORAL DE NAVARRA	Público	58%	0,308	0,015	0,576	0,024	0,529	0,623
	Privado	42%	0,884	0,02				
ESPAÑA	Público	64%	0,082	0,019	0,426	0,037	0,353	0,499
	Privado	36%	0,508	0,029				
Comprensión lectora en Inglés								
	Titularidad	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (privado-público)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Público	76%	-0,102	0,016	0,51	0,037	0,438	0,582
	Privado	24%	0,408	0,034				
CANARIAS	Público	66%	-0,122	0,026	1,231	0,108	1,02	1,442
	Privado	34%	1,109	0,093				
C. FORAL DE NAVARRA	Público	58%	0,559	0,026	0,517	0,053	0,413	0,621
	Privado	42%	1,076	0,035				
ESPAÑA	Público	64%	0,225	0,025	0,427	0,022	0,385	0,469
	Privado	36%	0,652	0,027				
Expresión escrita en Inglés								
	Titularidad	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (privado-público)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Público	76%	-2,411	0,049	1,67	0,122	1,43	1,91
	Privado	24%	-0,741	0,104				
CANARIAS	Público	65%	-2,234	0,069	2,79	0,136	2,524	3,056
	Privado	35%	0,556	0,111				
C. FORAL DE NAVARRA	Público	58%	-0,758	0,058	1,289	0,032	1,226	1,352
	Privado	42%	0,531	0,066				
ESPAÑA	Público	64%	-1,695	0,054	1,178	0,124	0,935	1,421
	Privado	36%	-0,517	0,085				

Tabla A4.11. Diferencias en el rendimiento según la titularidad del centro en España y CC.AA. en Francés por destrezas

Comprensión oral en Francés								
	Titularidad	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (privado-público)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Público	66%	0,392	0,015	-0,173	0,067	-0,304	-0,042
	Privado	34%	0,219	0,07				
CANARIAS	Público	77%	0,353	0,045	0,307	0,061	0,187	0,427
	Privado	23%	0,66	0,025				
ESPAÑA	Público	57%	0,585	0,012	-0,055	0,043	-0,139	0,029
	Privado	43%	0,53	0,038				

Comprensión lectora en Francés								
	Titularidad	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (privado-público)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Público	66%	0,705	0,042	0,014	0,088	-0,158	0,186
	Privado	34%	0,719	0,058				
CANARIAS	Público	78%	0,713	0,052	0,366	0,043	0,281	0,451
	Privado	22%	1,079	0,053				
ESPAÑA	Público	57%	1,056	0,022	0,033	0,044	-0,054	0,12
	Privado	43%	1,089	0,036				

Expresión escrita en Francés								
	Titularidad	Porcentaje	Media	SE	Diferencia de medias (privado-público)	SE	Intervalo de confianza (95%) para la diferencia	
							Inferior	Superior
ANDALUCÍA	Público	67%	-1,151	0,125	-0,357	0,135	-0,622	-0,092
	Privado	33%	-1,508	0,062				
CANARIAS	Público	77%	-1,659	0,122	1,491	0,155	1,186	1,796
	Privado	23%	-0,168	0,086				
ESPAÑA	Público	57%	-0,831	0,061	0,117	0,055	0,01	0,224
	Privado	43%	-0,714	0,063				

