BRITISH COUNCIL

ENGLISH IMPACT

UNA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIAS EN INGLÉS

MADRID, ESPAÑA

OCTUBRE 2017

ELIZABETH SHEPHERD Y VICTORIA AINSWORTH

PRÓLOGO 02

COLABORADORES 05

1. RESUMEN EJECUTIVO 06

2. INTRODUCCIÓN 08

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 12
   - Diseño de la muestra 12
   - Método de implementación 16
   - Evaluación de lengua inglesa 16
   - Cuestionario de contexto de los alumnos 19

4. IMPLEMENTACIÓN EN MADRID 28

5. EL ENTORNO DE APRENDIZAJE DE UN IDIOMA 34

6. RESULTADOS DEL MUESTREO 40

7. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN 44

8. MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA 56
   - Conclusiones de la validación de los constructos 56
   - Motivación de las poblaciones de alumnos de sexo masculino y de sexo femenino 62
   - Motivación de las poblaciones de alumnos de los centros bilingües y no bilingües 65
   - Estatus socioeconómico (ESE) 68
   - Relación entre motivación y competencias 73

9. EN CONCLUSIÓN 86

REFERENCIAS 88

APÉNDICES 94

PRÓLOGO

Andy Mackay
Director de British Council España

«Nosotros, los españoles, nos pasamos la vida estudiando inglés pero nunca lo llegamos a dominar.» Si me dieran un euro por cada vez que escucho esta frase, sería rico. Y no estoy de acuerdo: después de volver a vivir a España tras un período de ausencia de quince años, mi experiencia es que el nivel de inglés ha mejorado considerablemente durante estos años. Sin embargo, hasta ahora no hemos tenido pruebas fiables para respaldar ninguna de las dos versiones.

España es un país líder en Europa por su compromiso en el desarrollo del AICLE y de la educación bilingüe. Este compromiso ha recibido, desde el inicio, el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de las consejerías de educación autonómicas. En colaboración con el Ministerio de Educación, el British Council empezó hace veinte años un programa nacional de bilingüismo en las escuelas. En la Comunidad de Madrid, el programa que empezó en 2004 con 26 centros de infantil y de primaria se ha llevado a cabo en 515 centros al inicio del curso 2017–18, convirtiéndolo así en el mayor programa bilingüe de España.

Nos sentimos privilegiados de que la Comunidad de Madrid sea nuestro colaborador en el desarrollo del proyecto English Impact. Este proyecto nos permite entender mejor el éxito del programa bilingüe de Madrid a lo largo de los trece años en los que se ha llevado a cabo, tanto en términos del progreso hecho por los alumnos como en la orientación y motivación de su aprendizaje. Lo que sobresale de los resultados es que los alumnos de los centros bilingües obtuvieron mejores resultados en todas las competencias que los alumnos de los centros no bilingües.

Esto es una prueba clara de que el acceso a la educación bilingüe de calidad ayuda a los jóvenes españoles a mejorar su inglés y la confianza en su habilidad lingüística.

Es más, los alumnos del programa bilingüe muestran unos niveles más altos de orientación internacional. Esto es especialmente importante para nosotros en el British Council. Nuestra misión es dar a los jóvenes de distintos países, culturas y contextos lingüísticos la oportunidad de desarrollar las destrezas necesarias para comprometerse en un ambiente global y para construir relaciones con personas y pueblos de todo el mundo.

Unos niveles más altos de logros en inglés sumados a una proyección más internacional significan que en España hay una demanda enorme de lengua inglesa, del sistema educativo británico y de titulaciones del Reino Unido. Y continúa creciendo: más y más españoles quieren empezar una educación internacional; en 2016, casi 11.000 españoles estudiaron en universidades del Reino Unido y en tan solo un año su número aumentó un 11%.

Desde el British Council esperamos que los resultados de la investigación English Impact contribuyan al éxito del programa de educación bilingüe en la Comunidad de Madrid ofreciendo información y pruebas para conformar su futuro desarrollo.

Y estos resultados significan que ahora podemos desmitificar, con pruebas, que el nivel de lengua inglesa en España no solo está mejorando, sino que está mejorando con rapidez.

Barry O'Sullivan
Jefe de investigación y desarrollo del
British Council

English Impact es, quizás, la investigación más ambiciosa en el campo de las lenguas realizada por el British Council hasta la fecha. Ofrece a los ministerios de educación un diagnóstico objetivo de las competencias lingüísticas de su país, región o ciudad. Nuestra metodología es particularmente potente, puesto que se basa en el diseño y análisis estadísticos realizados por expertos combinados con la interpretación contextualmente apropiada de datos de una muestra concreta de la población general para el grupo de edad examinado.

Hemos aprendido tanto en el proceso de diseño y ejecución de este proyecto que obviamente es imposible resaltarlo todo. La única excepción es el trabajo de muestreo realizado por Martin Murphy y su equipo del Australian Council of Educational Research (ACER). Su profesionalidad ayudó a llevar nuestra visión a un nuevo nivel. Sus consideraciones claras y reflexivas sobre cómo deberían estar definidas las unidades de comparación y cómo asegurarse de que el grupo de población finalmente sometido a la prueba era realmente representativo significaron un reto considerable pero también mejoraron considerablemente nuestra forma de entender los procesos implicados en el muestreo complejo. Los resultados descritos en este informe son un testimonio del impacto que han tenido las consideraciones de Martin en nuestro trabajo.

La realidad de implementar English Impact fue un reto que llevó al equipo del proyecto a sus límites. De hecho, sin las personas clave que realizaron el diseño e implementación de la investigación, es altamente improbable que ahora yo estuviera escribiendo esto. Tuvimos la enorme suerte de trabajar con la excepcional oficina local del British Council en Madrid y con los equipos de La Consejería de Educación e Investigación, que hicieron todo lo posible para asegurar el éxito de la recopilación de datos. La determinación de estos dos equipos para ejecutar el proyecto con la mejor calidad posible fue crucial para su éxito final.

Debo confesar que estoy realmente orgulloso de haber completado el proyecto English Impact en Madrid. Este informe muestra el más alto nivel de profesionalidad y llegará a ser reconocido como un gran éxito tanto dentro del British Council como en el mundo de la enseñanza de la lengua inglesa y de sus políticas. Espero que ayude a la Consejería a continuar concibiendo y buscando políticas de éxito durante muchos años más.

Martin Murphy
Investigador sénior | Australian Council for Educational Research

En el corazón de toda buena política y práctica educativa hay profesores, centros y sistemas escolares trabajando para mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos. Cada día, educadores y legisladores de todo el mundo se esfuerzan para lograr este objetivo en circunstancias muy diferentes.

Aprender de la experiencia es un método establecido para mejorar el rendimiento. Creo que los buenos profesores aprenden de sus compañeros de la misma forma que las buenas escuelas comparten sus experiencias con las otras escuelas del mismo sistema. Se puede decir lo mismo del desarrollo de políticas y prácticas a nivel sistémico. Aquí es donde English Impact pretende contribuir con datos de resultados comparativos internacionales de alta calidad sobre el aprendizaje del inglés para este propósito.

Los sistemas educativos son complejos. Hay muchos factores determinantes, como la ubicación geográfica y el contexto socioeconómico. English Impact tiene como objetivo identificar las políticas y prácticas educativas asociadas con el éxito de la enseñanza y el aprendizaje del inglés a través del mapeo de alcances de las evaluaciones de la prueba Aptis del British Council en el marco de la población general y a través de la cuantificación de las variaciones nacionales y autonómicas frente a ese marco internacional.

El Australian Council for Educational Research (ACER) ha disfrutado plenamente colaborando con el British Council en este proyecto, ayudando a aplicar a English Impact las mismas metodologías que tienen por base la mayoría de los informes internacionales como el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS | Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y el Programme for International Student Assessment (PISA | Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) en el desarrollo del marco, muestreo, ponderación y estimación de variantes de la población.

ACER felicita a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y al equipo español del British Council por el gran éxito de la implementación de English Impact. La calidad de la implementación de la investigación – que se puede comprobar con las elevadas tasas de participación y cobertura y los niveles de precisión que cumplen con los estándares de TIMSS o PISA – debería brindar confianza a todos los lectores de este informe y a todos los interesados en aprender de las experiencias de la Comunidad de Madrid en el campo cada vez más importante de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

COLABORADORES

Queremos agradecer la inestimable colaboración del personal de British Council en Madrid y la consultoría proporcionada por el Australian Council for Educational Research y la Universidad de Bath. English Impact Madrid no hubiera sido posible sin el arduo trabajo e implicación profesional de las siguientes personas:

British Council, España por la implementación de English Impact en Madrid:

- Diane Pozuelo, coordinadora de Aptis, British Council, España
- Maureen McAlinden, coordinadora de programas, British Council, España
- Mark Levy, jefe de programas de inglés, British Council, España

El **Australian Council for Educational Research** por su contribución en calidad de especialista en la metodología y análisis del muestreo:

- Martin Murphy, investigador sénior
- Clare Ozolins, investigadora
- Kate O'Malley, investigadora
- Jorge Fallas, investigador
- Tim Friedman, investigador
- Bethany Davies, coordinadora de la investigación

La **University of Bath** por la contribución en el diseño y análisis del cuestionario de escala motivacional:

- Dr Janina Iwaniec, profesora en TESOL, Universidad de Bath

Dr Karen Dunn, investigadora sénior, por su contribución al análisis estadísticos.

Muchas gracias también a las siguientes personas por su valioso apoyo y contribución:

Miembros de la junta de English Impact del British Council

Cherry Gough
Barry O'Sullivan
Rebecca Hughes
Anna Searle
John Knagg
Greg Selby
Maureen McDonagh
Duncan Wilson

Miembros del grupo de investigación del British Council

Vivien Berry
Judith Fairbairn
Victoria Clarke
Barry O'Sullivan
Jamie Dunlea
Mina Patel
Karen Dunn
Richard Spiby

Miembros clave del equipo de pruebas del British Council

Dan Elsworth
Jermaine Prince
Catherine Hughes

Finalmente, un agradecimiento especial para todos los centros participantes, para su personal entregado y para la Comunidad de Madrid por haber facilitado la investigación English Impact en su comunidad.

1. RESUMEN EJECUTIVO

English Impact pretende proporcionar datos sólidos y relevantes para la creación de políticas que evidencien las competencias en inglés en la Comunidad de Madrid.

English Impact tiene por objetivo evaluar competencias midiendo las capacidades de una muestra de la población escolar de los centros públicos y concertados de Madrid a partir de una evaluación de la lengua inglesa y determinando su potencial a través de un análisis en profundidad de las oportunidades que tienen los alumnos de aprender idiomas dentro y fuera de la clase, de las motivaciones para aprender idiomas y del entorno socioeconómico.

Para asegurarnos de que los datos compilados por English Impact Madrid servirían para informar y para apoyar el sistema educativo y las políticas de desarrollo, el British Council ha trabajado en colaboración con la Consejería de Educación de Madrid para hacer una investigación a medida que satisficiera las necesidades de la comunidad. Esto incluía una investigación detallada que comparara el rendimiento de los centros bilingües y el de los no bilingües.

El motivo para realizar esta investigación se respalda en la Carta Real fundacional del British Council y el objetivo benéfico de desarrollar un conocimiento más amplio de la lengua inglesa e incrementar el rico patrimonio de la organización por lo que refiere a investigación global de la lengua inglesa. El British Council, pionero en el estudio de la lengua inglesa, tiene una experiencia considerable en contribuir al análisis y a la orientación al tiempo que en avances en el conocimiento de este campo.

Mientras que investigaciones previas han explorado y expandido el conocimiento existente de cómo el aumento del uso de la lengua inglesa podría modificar la economía global, English Impact crea unos nuevos datos de referencia para medir el nivel de competencias en inglés.

La investigación fue llevada a cabo por el British Council con la participación del Australian Council for Educational Research y la Universidad de Bath. En 2016–17 se realizó una investigación piloto en cuatro sistemas educativos a nivel regional y nacional: en la Comunidad de Madrid, en España; en el distrito de Bogotá, en Colombia; en Sri Lanka y en Bangladesh.

English Impact Madrid

- English Impact utiliza un diseño de muestreo grupal en dos etapas, usado por otras reconocidas encuestas internacionales a gran escala. En la primera etapa, se realiza el muestreo de los centros y en la segunda, la de los estudiantes.
- Para participar en English Impact 2016–17, se muestrearon 170 centros públicos y concertados y 2028 alumnos. Finalmente participaron 169 centros y 1774 alumnos, después de exclusiones, alumnos que no se presentaron a la prueba o ausencias.
- Para poder comparar los resultados de centros bilingües y no bilingües, los centros bilingües fueron sobremuestreados para

lograr el número suficiente de alumnos que permitieran realizar comparaciones precisas. El resultado ha sido una muestra de 125 centros no bilingües y 45 centros bilingües.

- Los alumnos muestreados pertenecían al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este curso representa el décimo curso de escolarización contando desde el primer curso de la CINE nivel 1; el promedio de edad de los alumnos en el momento de las pruebas es de 15 años y seis meses.
- Los alumnos muestreados estaban estudiando inglés como parte de sus estudios en ese curso. Se requería un mínimo de 90 minutos de estudios formales de inglés a la semana como parte del programa escolar para la población objetivo.
- Los alumnos de Madrid realizaron el examen de inglés Aptis para jóvenes del British Council, en el que se evalúa la comprensión lectora, la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión auditiva y la gramática y vocabulario.
- Un cuestionario de 51 puntos, en castellano, captó las opiniones y datos de los alumnos sobre su entorno escolar y el contexto del aprendizaje de idiomas, sus motivaciones a la hora de aprender un idioma y su estatus socioeconómico.

Resultados clave

- La participación total de centros y de alumnos en Madrid excedió la participación del estándar de participación de English Impact internacional, que es de un mínimo del 85% de los alumnos muestreados en un 85% de los centros muestreados.
- Los alumnos de los centros bilingües obtuvieron mejores resultados en todas las competencias que los alumnos de los centros no bilingües
- El 34% de la población participante logró un nivel B2 o C del MCER en la evaluación de lengua inglesa.
- El 38,5% de toda la población participante logró un nivel B1 del MCER.
- En toda la comunidad, la comprensión auditiva fue la destreza con mejores resultados, seguida de la expresión escrita y la comprensión lectora; la expresión oral fue la destreza con los resultados más bajos.
- Las alumnas obtuvieron mejores resultados que los alumnos de sexo masculino en todas las destrezas.
- El 89,6% de los alumnos participantes empezó a estudiar inglés en preescolar o primero de primaria.
- La motivación está relacionada claramente con el dominio de la lengua. Se ha visto que la confianza en uno mismo a la hora de aprender un idioma es lo que más estrechamente relacionado está con los buenos resultados.
- Se ha visto que la motivación para aprender idiomas en los alumnos de sexo masculino depende más del ambiente externo que en las alumnas; en general, los chicos mostraron un menor nivel de motivación que las chicas.
- Los alumnos de centros no bilingües y provenientes de estratos socioeconómicos más bajos mostraron niveles más bajos de confianza en sí mismos.
- Los alumnos provenientes de estratos socioeconómicos más bajos mostraron unos niveles considerablemente más bajos de motivación en todas las escalas.

2. INTRODUCCIÓN

Aprender inglés tiene un papel importante en muchos sistemas educativos, tanto a nivel nacional como a nivel regional. Quienes toman decisiones han comprobado que el dominio de la lengua inglesa contribuye a la prosperidad económica. Por todo el mundo se pueden ver ejemplos de políticas gubernamentales que priorizan mejorar el nivel de inglés. La Comunidad de Madrid, en España, es un buen ejemplo desde hace tiempo. Se hace realmente difícil encontrar datos útiles que muestren de modo comparable el nivel de las competencias en inglés justo donde las políticas gubernamentales tienen efecto: en las clases de los centros públicos y centros sostenidos con fondos públicos.

Sí que existen fuentes de datos altamente influyentes que evalúan los logros académicos de los sistemas educativos públicos, como el PISA (Programme for International Student Assessment| Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), el TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study |Tendencias en Matemáticas y Ciencias) o el PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study | Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora)., Son conocidas en conjunto como encuestas internacionales a gran escala y se administran desde la OCDE y la IEA respectivamente. Sus resultados se esperan con impaciencia pero a la vez son duramente criticados por su impacto profundamente influyente en las prácticas educativas de muchos países. Hasta la fecha, ninguna ha incluido la evaluación de idiomas, pero se puede aprender mucho de los procesos diseñados para muestrear e implementar investigaciones a gran escala de este tipo después de décadas de experiencia.

A la hora de diseñar la metodología de English Impact, se emuló esta práctica global en investigación y la experiencia en compilación de datos; lo detallaremos en los próximos capítulos. Cuando se diseñó esta investigación, también intentamos aprender de los efectos potencialmente dañinos que pueden tener los informes a gran escala internacional. Identificando los mejores y, por defecto, peores sistemas educativos, los informes internacionales a gran escala a veces pueden tener un impacto negativo. Para anticiparnos a esta quizás inevitable «carrera de caballos», sustentamos el diseño de esta investigación con una adaptación del concepto de capacidad.

Las bases teóricas usadas para definir las competencias en inglés provienen de una adaptación del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. Sen, una eminencia en economía, filósofo y conductor de cambios sociales, hizo una contribución revolucionaria al desarrollo de la economía cuando definió el concepto de capacidad. Concebida por primera vez en la década de los 80 como un modo de enfocar la economía del bienestar, la teoría se convirtió en predominante como paradigma para el desarrollo humano e inspiró la creación del Índice de Desarrollo Humano de la ONU. Sen describe el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano como «la necesidad de examinar la libertad de realizar y realizarse en general, y las capacidades de funcionar en particular». Los conceptos clave de esta teoría giran alrededor de funcionamientos, que se explican en relación a los logros, capacidades como gente dentro de la sociedad que posee la oportunidad de realizar logros (Saito 2003).

La combinación de funcionamientos y capacidades, logros y oportunidades es esencial para el concepto de capacidades de Sen. Esta adaptación a las competencias en inglés puede, por lo tanto, ser descrita en términos de nivel de logros, o dominio, conseguidos por una población definida, y de las oportunidades que se les ofrecen para lograr un mejor dominio a través de la enseñanza y el aprendizaje provenientes de políticas o directrices nacionales.

Los logros, el dominio, el progreso o la aptitud de los alumnos de lengua inglesa se evalúan habitualmente con una prueba de lenguaje. Bachman (1990) sugiere que, como instrumentos de investigación, las pruebas de lengua pueden apoyar las investigaciones sobre la naturaleza de dominar un idioma y de enseñar un idioma, y desempeñar así un papel en la evaluación de un programa, aunque solo sea cuando se combinan con otros tipos de datos. Los teóricos críticos con las pruebas de lengua también creen que el conocimiento creado con una prueba es «estrecho y simplista [...] es monológico, basado en un único instrumento que se usó en una sola ocasión, separado de un contexto con sentido.» Sugieren que usar una prueba puede servir como «solución rápida» (Shohamy 1998) y como solución instantánea; sin embargo, el análisis de los datos compilados solo a través de este método pasa por alto las complejidades de un tema más amplio y no sirve para reformar las políticas de educación.

Por lo tanto, esta evaluación de las competencias en inglés, presentada aquí como una adaptación del enfoque de las capacidades de Sen, no solo implica la medición del dominio de la lengua inglesa registrado a partir de una prueba. Se registraron y combinaron otros datos para ofrecer un contexto completo para nuestro análisis: políticas lingüísticas, ambiente de aprendizaje del idioma, motivaciones para el dominio y el aprendizaje del idioma. La presentación de estos datos de apoyo pretende profundizar y comprender mejor los resultados de la evaluación de los estudiantes y, de alguna manera, mostrar el impacto de las políticas de lengua inglesa en Madrid.

Los objetivos de la investigación descritos e investigados fueron:

- Evaluar las competencias de inglés de estudiantes de centros públicos y concertados en la Comunidad de Madrid, España.
- Comparar los resultados de los centros que participan en el programa bilingüe de la región con aquellos que aún no lo hacen.
- Entender la relación entre la motivación en el aprendizaje de la lengua inglesa y la mejora de las competencias.

Para lograr estos objetivos de investigación, el British Council reunió a destacados especialistas internacionales en investigación en colaboración con nuestros propios expertos en la evaluación de la lengua inglesa, para crear una metodología de investigación para English Impact.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de English Impact fue diseñada como respuesta directa a los objetivos de investigación mencionados anteriormente para ofrecer la evaluación más fiable posible de las competencias en inglés en la Comunidad de Madrid, España. El concepto de competencias se caracteriza por la singular combinación de entender tanto el éxito actual como las futuras oportunidades, englobando, por su naturaleza, el análisis de datos múltiples que reflejan la capacidad actual del alumno y su futuro potencial de éxito. Para la evaluación de las competencias en inglés dentro de un sistema de educación regional o nacional, es fundamental que se utilice una metodología de muestreo apropiada que refleje fielmente la población de interés y que extraiga estimaciones suficientemente precisas de la encuesta. La metodología de la investigación incluye tres componentes centrales, que reflejan el marco teórico de las capacidades:

- El diseño de la muestra
- La evaluación de la lengua inglesa
- El cuestionario de contexto de los alumnos.

EL DISEÑO DE LA MUESTRA: UN DISEÑO DE LA MUESTRA ESTRATIFICADO EN DOS ETAPAS

La metodología de muestreo fue diseñada por el Australian Council for Educational Research (ACER), que se basó en su extensa experiencia en encuestas educativas internacionales a gran escala. Los procedimientos utilizados fueron extraídos, en gran parte, de las prácticas y experiencias de importantes encuestas educativas de carácter comparativo que se han realizado a nivel internacional durante más de una década; particularmente, de las encuestas realizadas por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), principalmente el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) y el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), así como de la encuesta de la OCDE Programme for International Student Assessment(PISA). Estas encuestas son reconocidas internacionalmente por su calidad y han llegado a contribuir de manera importante a la investigación educativa y al desarrollo de políticas educativas en todo el mundo.

El equipo del British Council en Madrid participó en un proceso minucioso de muestreo diseñado por ACER y modificado de forma local para asegurar que todos los procedimientos fueran viables. A continuación presentamos un resumen de las fases del muestreo en dos etapas:

- Preparación
  - Definir la unidad de comparación
  - Identificar las exclusiones
  - Determinar las variables de estratificación
  - Obtener bases de datos de centros y permisos de acceso
  - Coordinar el diseño de la muestra.
- Muestreo de centros
  - Seleccionar los centros para la muestra.
- Contacto con los centros y muestreo de alumnos
  - Obtener datos de los alumnos de los centros
  - Seleccionar los alumnos para la muestra
  - Informar a los centros de los alumnos seleccionados
  - Seleccionar las fechas para las pruebas de participación en English Impact.

- Monitorización de datos
  - Monitorización de la participación de los centros
  - Monitorización de la participación de los alumnos.

El equipo del British Council en Madrid trabajó directamente con la Comunidad de Madrid y el equipo de ACER en Melbourne para compilar los datos necesarios de centros y alumnos para completar el proceso de muestreo descrito anteriormente.

Estándares de participación

Un conjunto de estándares de participación extraídos de los que se usan en las consolidadas encuestas internacionales mencionadas anteriormente guiaron la investigación English Impact. El uso de estos estándares nos permitió ser precisos en las estimaciones más importantes de la investigación – concretamente en las competencias en inglés – y maximizar la comparabilidad de resultados entre países participantes.

Se aplicaron los siguientes estándares de participación a los procesos de análisis e implementación de las muestras:

Estándar 1.1 Son parte de la población objetivo internacional los alumnos de todos los centros dentro de la unidad de comparación – incluyendo todos los subsistemas educativos – que reúnan todos los criterios documentados a continuación. Los alumnos que forman parte de la población objetivo internacional se denominan alumnos aptos.

Estándar 1.2 La población objetivo debería ofrecer la cobertura más amplia posible de alumnos. Cualquier desviación de la cobertura total de unidades de comparación requiere ser descrita y cuantificada por avanzado.

Estándar 1.3 El total de exclusiones en el nivel de centros y en un mismo centro dentro de la unidad de comparación no puede superar el 5% de la población objetivo de la unidad de comparación.

Estándar 1.4 Solo los alumnos de la población objetivo de la unidad de comparación pueden participar en la prueba.

Estándar 1.5 La muestra de centros de English Impact Madrid se extraerá usando unos principios de muestreo científico establecidos y profesionalmente reconocidos.

Estándar 1.6 Se extraerán un mínimo de 150 centros de la unidad de comparación para English Impact Madrid.

Estándar 1.7 La tasa de respuestas de los centros de English Impact Madrid debe ser del 85% como mínimo. Si la tasa de respuestas es inferior al 85%, se implementará el uso predeterminado y sistemático de centros sustitutos.

Estándar 1.8 La tasa de respuestas de los alumnos de English Impact Madrid debe ser del 85%, como mínimo, del total de los alumnos muestreados en todos los centros participantes. Esta tasa de respuestas incluye los alumnos de los centros sustitutos.

Estándar 1.9 Los alumnos muestreados ausentes no se pueden sustituir por alumnos no muestreados.

La población objetivo internacional se describe así:

> Estudiantes de la unidad de comparación matriculados en el curso que representa diez años de escolarización contando desde el primer año de CINE nivel 1, siempre y cuando la media de edad en el momento de la muestra sea de al menos 15,5 años y que estén estudiando inglés en ese momento como parte del plan de estudios para ese nivel, al menos 90 minutos por semana de estudios formales como parte del programa del centro.

La población internacional objetivo de la encuesta está definida de modo que asegure la comparabilidad entre sistemas educativos. Es importante que los estudiantes que participen en la encuesta estén en niveles equivalentes de escolarización y que tengan edades comparables. El nombre de los cursos y la edad de inicio de la educación formal varían según el país; por eso, el curso objetivo se alineó entre países para ofrecer un informe riguroso.

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (CINE; ISCED en inglés) es una clasificación internacionalmente reconocida de los niveles de escolarización entre países, desde la educación preprimaria (CINE 0) hasta la educación terciaria (CINE 6). En los informes del IEA, como el TIMSS, el uso de esta clasificación alinea los niveles de educación de cada país en un marco común internacional. El CINE 1 se denomina comúnmente educación primaria.

Diez años desde el inicio del CINE nivel 1

Extraída directamente del TIMSS, esta parte de la definición de población sirve para reconocer que la edad en la que los alumnos empiezan el nivel CINE 1 varía: en algunos países los alumnos empiezan la escuela primaria antes que en otros países.

90 horas de estudios formales de inglés a la semana

Esta definición significa que la encuesta ofrece una estimación de las competencias en inglés de todos los alumnos de Madrid que entren en esta definición y que realicen un mínimo de 90 minutos de estudios formales de inglés a la semana, y no de toda la población de alumnos de Madrid.

Unidad de comparación

El término unidad de comparación, usado en la descripción del diseño de las muestras de la investigación English Impact, es una parte integral del concepto y medición de las competencias en inglés para conformar políticas de desarrollo más efectivas, tal y como se describe en la introducción de este informe.

Muchos aspectos del desarrollo de las políticas educativas, como el aprendizaje de la lengua inglesa, ocurren a menudo a nivel infranacional, por ejemplo en provincias y estados. Dentro de las provincias y estados puede haber más divisiones (por ejemplo, entre el sector público y el privado). Hay un reconocimiento creciente de que a nivel nacional el foco de las encuestas internacionales a gran escala puede resultar limitado en lo que se refiere a los aspectos exploratorios de provisión educativa, que pueden variar dentro de los países participantes.

En los lugares en los que la provisión educativa es principalmente responsabilidad de las provincias o estados, usar esas provincias o estados como unidad de comparación ofrece a las políticas locales unos resultados claramente pertinentes, mientras que los resultados nacionales quedarían diluidos por las variaciones en las condiciones entre estados o provincias, que pueden enmascarar estos efectos locales.

Como en la mayor parte de la metodología de muestras de English Impact, los precedentes sentados por el uso de regiones adjudicadas de PISA o el uso de entidades de referencia junto con unidades de comparación a nivel nacional de TIMSS han conformado la política de unidades de comparación implementada en la investigación. La fidelidad a los estándares de participación y a la definición de población anteriormente descritos, combinada con las unidades de comparación minuciosamente detalladas e internacionalmente reconocibles, conformaron la decisión de permitir participar en el proyecto de investigación a unidades de comparación tanto nacionales como infranacionales.

Exactitud de las estimaciones

La base principal para determinar el tamaño de las muestras es la exactitud que se desea para los grandes resultados de la encuesta. Es habitual presentar estas mediciones en forma de errores estándar y/o intervalos de confianza alrededor de las estimaciones de las encuestas, tal como precederá a la presentación de los resultados de la investigación English Impact. Se recomendó el siguiente tamaño mínimo de muestra para cada unidad comparativa participante:

- Un mínimo de 150 centros
- Un objetivo de 12 estudiantes por cada centro muestreado
- Un objetivo de 1800 estudiantes en total.

A partir de los estándares establecidos utilizados en encuestas internacionales a gran escala, como TIMMS o PIRLS, se establecieron los errores estándar deseados. TIMSS y PIRLS indicaron calificaciones en una escala con un promedio de 500 y una desviación estándar de 100. Para lograr este nivel de precisión, estas encuestas hacen que los países logren un tamaño de muestra tal que el error estándar no sea superior a ,035 unidades de desviación. Esto equivale a un error estándar no superior a 3,5 puntos de calificación. Este error estándar significa un intervalo de confianza del 95% de +7,0 puntos de calificación del promedio estimado.

Para las estimaciones de los porcentajes, como el porcentaje de alumnos en cada nivel MCER de English Impact, se estableció el máximo del error estándar deseado en el 1,75% del porcentaje estimado. Esto significa que el intervalo de confianza de las estimaciones de porcentaje de población debería ser de menos del +3,5%.

Cobertura y exclusiones

Todos los alumnos matriculados en el curso objetivo que realizan un mínimo de 90 horas de inglés a la semana y que forman parte de la unidad de comparación pertenecen a la población objetivo. La población objetivo pretende ofrecer una cobertura total de todos los alumnos aptos dentro de la unidad de comparación. Cualquier desviación de la cobertura total de la unidad de comparación se describió y cuantificó antes de la fase de compilación de datos. Se hizo todo lo posible para asegurar la cobertura total de toda la población, aunque en todos los ejercicios de muestras de este tipo suelen existir razones prácticas esgrimidas para excluir centros y alumnos:

- Es posible que las exclusiones a nivel escolar incluyan centros muy remotos o pequeños
- Las exclusiones de alumnos incluyen alumnos con discapacidades físicas o intelectuales que no les permiten tomar parte en la evaluación, según los criterios predefinidos.

Para asegurar la comparabilidad y la cobertura máxima de la población apta, según los estándares de English Impact es imprescindible que las exclusiones de centros y alumnos no superen el 5%.

Estratificación

En toda la metodología de muestreo de English Impact se implementó un proceso de estratificación implícita. La estratificación implícita tiene el efecto de clasificar la estructura de muestreo de los centros con un conjunto de variables de estratificación implícita. Es una forma efectiva de asegurar una asignación proporcional de centros a lo largo de todos los estratos implícitos de la muestra. Las variables de estratificación habituales incluyen estatus de centros urbanos o rurales, regiones geográficas o tipo de financiación del centro. La estratificación puede llevar a una confianza mejorada en las estimaciones de las encuestas, siempre que las variables de estratificación estén relacionadas con los resultados de la encuesta.

MÉTODO DE IMPLEMENTACIÓN

Para realizar las evaluaciones en cada centro de la muestra en Madrid, se desarrolló un método pionero de implementación digital. Los alumnos realizaron las evaluaciones y los cuestionarios a través de una tableta sin conexión a Internet. Otras evaluaciones a gran escala como PISA o TIMSS han dado los primeros pasos hacia las evaluaciones por ordenador; English Impact ha sido pionero en la realización de una evaluación a gran escala a través de una implementación 100 por cien por ordenador.

Los datos se recopilaron mediante dos aplicaciones (apps) en cada tableta en unas condiciones de supervisión absoluta. Se utilizó un teclado para el módulo de escritura con el fin de hacer el proceso lo más fácil posible. Para los módulos de expresión oral y comprensión auditiva se utilizaron auriculares individuales con un micrófono. Este método de recopilación buscaba asegurar que a todos los alumnos se les evaluara de la forma más rigurosa posible a pesar de su ubicación, el acceso a Internet o las instalaciones disponibles en su centro. La recopilación basada completamente en ordenadores permite comparar los datos de igual a igual y proporciona unos resultados de la investigación sólidos, fiables y consistentes.

A continuación describimos las dos herramientas de investigación utilizadas para registrar datos a través de las aplicaciones de las tabletas: la evaluación de lengua inglesa y el cuestionario de contexto del alumno.

LA EVALUACIÓN DE LENGUA INGLESA

El instrumento de evaluación de la lengua inglesa utilizado para medir las competencias de los participantes en la investigación de English Impact fue el examen Aptis para jóvenes del British Council, que evalúa cuatro destrezas: comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva, así como la gramática y el vocabulario.

El sistema de evaluación Aptis

Aptis es un examen por ordenador del nivel de inglés y actualmente tiene cuatro variantes principales:

- Aptis General
- Aptis Advanced
- Aptis para profesores
- Aptis para jóvenes.

No se requiere ninguna cultura o primera lengua específicas y el contenido del examen se desarrolla para que sea apropiado para los alumnos de lengua inglesa en una variedad de contextos. Aptis General, Aptis para profesores y Aptis Advanced están diseñados para adultos y jóvenes de 16 años o más. Aptis para jóvenes es para alumnos de 13 a 17 años. Una característica importante de las pruebas desarrolladas en el sistema de evaluación Aptis es que se ajusta al Marco Común Europeo de Referencia (MCER, o CEFR en inglés), un marco internacional de competencias lingüísticas ampliamente utilizado, que proporciona descripciones detalladas de lo que los estudiantes de lenguas son capaces de hacer en seis niveles diferentes de competencias (Council of Europe, 2001). Incorporar el MCER al desarrollo del sistema de evaluación Aptis ayuda a interpretar los resultados enlazando el examen con un conjunto de estándares de competencias internacionalmente reconocidos.

Todas las variantes de los exámenes Aptis se diseñaron para proporcionar información sobre la capacidad de los alumnos a la hora de participar en una gran variedad de situaciones de usos generales de la lengua. El sistema de evaluación Aptis es una aproximación al diseño, desarrollo y ejecución de pruebas trazado por el British Council para ofrecer a los alumnos opciones flexibles de evaluación de la lengua inglesa. Hay cinco componentes: El núcleo (conocimientos de gramática y vocabulario), comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Aunque el

componente núcleo es obligatorio, las organizaciones pueden elegir cualquier combinación posible de los otros componentes según sus necesidades. Para English Impact Madrid, se usaron los cinco componentes.

El modelo teórico que respalda el sistema de evaluación

El modelo teórico de desarrollo y validación de las pruebas que respalda el sistema de evaluación Aptis se basa en el modelo sociocognitivo propuesto por O'Sullivan (2011, 2015), O'Sullivan y Weir (2011), y Weir (2005). Tal y como apuntó O'Sullivan (2015): «La fuerza real de este modelo de validación es que define exhaustivamente cada uno de los elementos con detalles suficientes para hacer que el modelo sea operacional». El modelo sociocognitivo se basa en tres elementos:

- Quién realiza la prueba
- El sistema de evaluación
- El sistema de puntuación.

El modelo impulsa decisiones de diseño especificando cómo se combinan estos tres elementos para resultar en una medición del rendimiento del candidato que sea significativa en términos de la capacidad en lengua inglesa que se evalúa. Eso a la vez permite que quienes conducen los exámenes puedan recopilar pruebas de forma sistemática creando un argumento de validación que respalde las afirmaciones sobre el examen. En la imagen 1, tomada de O'Sullivan (2015), se puede ver cómo los tres elementos alimentan el rendimiento de los alumnos.

Imagen 1: El modelo sociocognitivo para el diseño y desarrollo del examen

Evidencias en la investigación que respaldan la validez del sistema de evaluación

El compromiso del British Council de apoyar una investigación de validación activa y sólida, ha sido imprescindible para un robusto sistema de evaluación (Aptis) y su posterior divulgación. Un dedicado equipo lleva a cabo investigaciones y análisis estadísticos en la fase de diseño y desarrollo. Los datos de recopilación de las pruebas operacionales se analizan regularmente para asegurar que las evaluaciones se realizan según los exigentes criterios técnicos de rendimiento. El programa Assessment Research Awards and Grants financia activamente la investigación de evaluaciones por parte de destacados investigadores internacionales. Un impresionante conjunto de documentación publicada que abarca una enorme variedad de proyectos de validación proporciona importantes pruebas respecto al argumento de validez que apoya el uso del sistema de evaluación Aptis.

Localización: Adaptar exámenes a usos particulares

El término localización se usa dentro del sistema de evaluación Aptis para referirse a las formas en las que las evaluaciones Aptis se adaptan al uso en contextos particulares con poblaciones particulares y que permiten tomar decisiones particulares. El modelo identifica diferentes niveles de localización dependiendo del grado de cambio respecto al marco original que se produce en el desarrollo de Aptis y en la cantidad de recursos requeridos para realizar el cambio. Se considera que Aptis para jóvenes es un nivel cuatro de localización basado en el modelo de cinco niveles descrito por O'Sullivan y Dunlea (2015). La descripción del nivel cuatro se puede ver a continuación, en el cuadro 1.

Cuadro 1: Nivel de localización de Aptis para jóvenes (de O'Sullivan y Dunlea, 2015)

Nivel 4	Redefinición parcial del objetivo construida a partir de variantes existentes. Implicará el desarrollo de diferentes tipos de tareas para obtener información de diferentes aspectos del rendimiento.	Desarrollar nuevos tipos de tareas que sean más relevantes para una población específica de alumnos y seguir, a la vez, en el marco global del sistema de evaluación Aptis (por ejemplo, Aptis para jóvenes).

La evaluación Aptis para jóvenes

La variante de evaluación Aptis para jóvenes usada en el proyecto English Impact fue específicamente diseñada para cubrir las necesidades de los estudiantes de idiomas más jóvenes evaluando sus destrezas en inglés a través de situaciones habituales. Los parámetros de trabajo como el tema, el género y la audiencia prevista, son relevantes para el dominio de uso objetivo de un adolescente. Las preguntas reflejan temas que encontramos en la vida cotidiana, como las redes sociales, los deberes, los acontecimientos escolares y el deporte. Por ejemplo, en vez de escribir una carta de queja a una empresa – ejercicio que se puede encontrar en Aptis General para adultos, pero que es una experiencia que un adolescente quizás aún no ha vivido – es posible que se les pida que escriban sobre las ventajas y desventajas de un asunto social importante para los adolescentes que posiblemente ya hayan debatido en clase. También se toman en consideración las competencias cognitivas del grupo de edad.

Se crean los ejercicios a medida para ofrecer el apoyo necesario para este grupo de edad con el fin de darles la oportunidad de hacerlo lo mejor posible. En el Apéndice A, se puede ver el resumen de la estructura de cada componente del examen Aptis para jóvenes.

Aptis para jóvenes fue diseñado para un grupo de edad específico: jóvenes de 13 a 17 años. Al igual que con el resto de variantes del sistema de evaluación Aptis, el examen está diseñado para ser usado con alumnos de cualquier cultura, país de origen o residencia, género o primera lengua. Eso significa que no se evalúa el conocimiento previo, el margen de error se reduce y las destrezas de lengua quedan aisladas para su evaluación.

Una parte importante de las características que afectan al sistema de evaluación se relaciona también con el ambiente de realización del examen. Los exámenes llevados a cabo para el proyecto English Impact fueron supervisados por un empleado del British Council, que visitó cada centro para realizar las evaluaciones. Este nivel adicional de garantía de calidad aseguró la seguridad y uniformidad de la realización del examen.

Puntuación e informes

El sistema de puntuación es la última área de validación. Los componentes núcleo, comprensión lectora y comprensión auditiva se puntúan automáticamente a través del sistema implementado por ordenador. Personas formadas califican los componentes de expresión oral y escrita a través de un sistema de calificación en línea.

Los resultados del examen Aptis para jóvenes se muestran a través de una escala numérica (0–50) y de un nivel MCER para cada componente. También se muestra un nivel MCER global si el alumno completa todos los componentes. El nivel MCER describe el nivel de dominio del inglés a partir de seis niveles (A1 – C2). En Aptis para jóvenes, se muestran los resultados para los niveles de A1 a B2. Si un estudiante demuestra una habilidad más alta que B2, se muestra una C (no se hacen distinciones entre C1 y C2 en Aptis para jóvenes).

Los componentes núcleo, comprensión lectora y comprensión auditiva utilizan formatos de respuestas seleccionadas, como los ejercicios de elección múltiple, de rellenar espacios o de relacionar elementos. En los componentes de expresión oral y expresión escrita se requiere que los alumnos ofrezcan muestras de su rendimiento oral y escrito. El examen oral es un examen semidirecto en el que los alumnos graban respuestas a unos enunciados pregrabados. El examen de expresión escrita se aproxima a la comunicación escrita en internet. Las escalas de resultados de expresión oral y expresión escrita se centran en las competencias comunicativas del alumno y las evalúa una persona formada. Véase el Apéndice A para un resumen detallado del tipo de ejercicios que contiene cada componente.

EL CUESTIONARIO DE CONTEXTO DE LOS ALUMNOS

Los cuestionarios de contexto forman una parte integral de la mayoría de las encuestas a gran escala. Mientras que la información detallada sobre el rendimiento de los estudiantes es de vital importancia para las evaluaciones, los factores que están relacionados con su rendimiento son de especial interés, no solamente para los investigadores, sino también para los profesionales de la educación y para quienes elaboran las políticas educativas.

Junto con la evaluación de las cuatro destrezas en lengua inglesa, los estudiantes completan un cuestionario relativo a su entorno para recoger información contextual que apoye los datos de competencias en inglés.

El cuestionario para estudiantes consiste en 51 preguntas divididas en tres secciones:

Entorno demográfico, que incluye variables del estatus socioeconómico

Las preguntas en esta sección del cuestionario incluyen: curso, sexo, edad, escolarización previa, lengua hablada en casa y país de nacimiento. Cierto número de preguntas del cuestionario se usan para medir la variable latente del estatus socioeconómico (SES en inglés). En el capítulo 8 vamos a explicar y a explorar este apartado.

Aprendizaje de la lengua inglesa dentro y fuera del centro

Las preguntas en esta sección del cuestionario incluyen: el curso en el que los alumnos comenzaron a estudiar inglés, el tiempo empleado en las clases de inglés y si se estudia inglés fuera del centro.

Motivación en el aprendizaje de la lengua inglesa

Esta sección del cuestionario del entorno del alumno fue diseñada por la doctora Janina Iwaniec, de la Universidad de Bath, una especialista en la motivación del aprendizaje de una segunda lengua que llevó a cabo un análisis de las teorías y constructos más relevantes e influyentes usados en la medición de la motivación a la hora de aprender idiomas. La motivación es una de las diferencias individuales más influyentes y, a la hora de explicar los avances en el dominio de una lengua en ciertos contextos, sobrepasa factores como la aptitud de aprender idiomas (Gardner & Lambert, 1972). Hace poco se descubrió que la motivación es más importante que la edad de inicio. Los alumnos que empiezan más tarde desarrollan unos niveles más altos de motivación y enseguida llegan al nivel de los alumnos que empezaron a estudiar inglés antes (Pfenninger & Singleton, 2016). Se considera que la motivación también responde a las intervenciones apropiadas (Taylor & Marsden, 2014) y que puede aumentar o disminuir como resultado del entorno de aprendizaje de idiomas (Ushioda, 2009). Esta influencia relativamente fuerte a la hora de aprender idiomas, sumada a su maleabilidad, hacen de la motivación un factor crucial para las políticas de aprendizaje de idiomas.

Desde que se empezó a investigar sobre la motivación a la hora de aprender idiomas en la década de los 50 (Gardner & Lambert, 1959), ha habido un gran número de teorías sobre la motivación a la hora de aprender idiomas. Las teorías e investigaciones más actuales sobre la motivación a la hora de estudiar idiomas nos guiaron a la hora de elegir constructos para English Impact. Esto incluía el Sistema de Automotivación en la L2 (Dörnyei & Ushioda, 2009), que consiste en tres constructos: yo ideal en la L2 (Ideal L2 Self), yo deóntico [1] en la L2 (Ought-to L2 Self) y la experiencia de aprender idiomas, orientación internacional (Yashima, 2009), y autoconcepto respecto al inglés (Bong & Skaalvik, 2003).

Las escalas se midieron a través de 32 preguntas sobre ocho áreas diferentes de la motivación a la hora de aprender idiomas. Estas hipotéticas escalas motivacionales se basan en unas fuertes nociones teóricas y empíricas, descritas en el cuadro 2. Incluir cuatro preguntas para cada escala aumenta el valor de la información reunida para cada área, algo que se explota en el enfoque analítico, también descrito a continuación. Se les pidió a los alumnos que respondieran a los enunciados – agrupados en una sección del cuestionario y en orden aleatorio – utilizando una escala de Likert de seis puntos.

1. N. de T. *Deóntico* es un cultismo que significa “que debe ser, que es necesario que sea”. El yo deóntico, por lo tanto, es el yo que debería ser.

Cuadro 2: Cuadro de referencia de escalas motivacionales y sus descripciones

Escala de motivación (Variable latente)	Nombre descriptivo	Descripciones de la escala de motivación	Ref. preguntas	Detalles preguntas
Yo ideal en la L2 (IDEAL)	*Objetivos personales respecto al idioma*	El **yo ideal** (o *Ideal L2 Self*) es la imagen de uno mismo como hablante competente de una segunda lengua (Dörnyei's 2005). Aunque se relaciona con el *futuro yo*, el yo *ideal en la L2* tiene que ser realista para mantener sus propiedades motivacionales. English Impact empleó la escala Iwaniec (2014), puesto que abarca las cuatro destrezas del aprendizaje de idiomas.	I1	Me imagino hablando inglés de forma fluida
			I2	Me imagino leyendo sin dificultades en inglés por Internet
			I3	Me imagino siguiendo sin problemas lo que otras personas me dicen en inglés
			I4	Me imagino escribiendo correos electrónicos en inglés con facilidad
Yo deóntico en la L2 (OUGHT)	*Expectativas sociales*	El **yo deóntico** (o *Ought-to L2 Self*) se basa en las expectativas externas que se ponen en los alumnos y se relaciona con los «atributos que uno cree que debería poseer para evitar posibles resultados negativos» (Dörnyei, 2005, pp. 105–106).	O1	Considero que es importante aprender inglés porque las personas que respeto piensan que debería hacerlo.
			O2	Estudiar inglés es importante para mí porque otra gente va a respetarme más si tengo conocimientos de inglés.
			O3	Estudiar inglés es importante para mí porque se supone que una persona con estudios tiene que ser capaz de hablar inglés.
			O4	Aprender inglés es necesario porque la gente de mi entorno espera que lo haga.

Escala de motivación (Variable latente)	Nombre descriptivo	Descripciones de la escala de motivación	Ref. preguntas	Detalles preguntas
La experiencia de aprender idiomas (EXPER)	*Interés en aprender inglés*	La **experiencia de aprender idiomas** se relaciona con la influencia del entorno inmediato del aprendizaje del idioma (Dörnyei, 2005) e implica centrarse plenamente en las actitudes a la hora de aprender idiomas.	EX1	Aprender inglés es genial.
			EX2	Espero con impaciencia mis clases de inglés.
			EX3	Creo que aprender inglés es realmente interesante.
			EX4	Disfruto mucho aprendiendo inglés.
Instrumentalidad (INSTR)	*Oportunidades futuras*	La **Instrumentalidad** representa la raíz de la motivación desde los beneficios prácticos del lenguaje (Gardner & Lambert, 1972). Esta escala mide las percepciones de la utilidad del inglés en mercados de trabajo y perspectivas de futuro.	INSTR1	Necesito el inglés para mi futuro profesional.
			INSTR2	Las cosas que quiero hacer en el futuro requieren el uso del inglés.
			INSTR3	Estudio inglés porque me facilitará la búsqueda de trabajo en el futuro.
			INSTR4	Estudio inglés porque me ayudará a ganarme bien la vida.
Orientación internacional (INTER)	*Comunicación global*	La **orientación internacional** es un constructo desarrollado recientemente como respuesta al papel cambiante del inglés. Denota un «interés en los asuntos exteriores o internacionales... disposición para interactuar con compañeros interculturales» (Yashima, 2000, p. 57). La escala utilizada de Iwaniec (2014) se presta a adaptaciones que tienen en cuenta el crecimiento de la interacción a través de internet en vez del hecho de viajar al extranjero.	INTOR1	Estudiar inglés me ayudará a entender a personas de otros países.
			INTOR2	En el futuro, me encantaría poder comunicarme con gente de otros países.
			INTOR3	En el futuro, me encantaría poder comunicarme con gente de otros países a través de internet.
			INTOR4	Si pudiera hablar inglés bien, podría conocer a más gente de otros países a través de internet.

Escala de motivación (Variable latente)	Nombre descriptivo	Descripciones de la escala de motivación	Ref. preguntas	Detalles preguntas
Autoconcepto respecto al inglés (SELF)	*Autoconfianza en inglés*	El **autoconcepto** es la «percepción de una persona sobre sí misma» (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976) y esta escala se relaciona con la autoevaluación de la capacidad de los alumnos de estudiar inglés. La medición de autoconcepto más común es el cuestionario de autodescripción de Marsh (Marsh, 1990), adaptado al aprendizaje de idiomas por Iwaniec (2014).	SELF1	Normalmente saco buenas notas en inglés.
			SELF2	En comparación con otros estudiantes, soy bueno en inglés.
			SELF3	Siempre se me ha dado bien el inglés.
			SELF4	Me es fácil estudiar inglés.
Apoyo de los padres (PAREN)	*Expectativas familiares*	Como en el yo deóntico en la L2, el **apoyo de los padres** se centra en las expectativas externas. Puesto que los participantes de English Impact tienen tan solo 15,5 años, hay una alta probabilidad de que su motivación esté influenciada por sus padres o tutores. Se considera que los padres son uno de los tres grupos de otras personas importantes, junto con los profesores y los compañeros (Williams & Burden, 1997).	PAR1	Mis padres piensan que necesito saber inglés para ser una persona culta.
			PAR2	Mis padres recalcan lo importante que será el inglés para mí en el futuro.
			PAR3	Mis padres piensan que aprender inglés es muy importante para mí.
			PAR4	Mis padres me animan a practicar el máximo de inglés posible.
Comportamiento motivado de aprendizaje (MOTIV)	*Nivel de esfuerzo*	El **comportamiento motivado de aprendizaje** trata de medir el componente conductual de la motivación, esto es, el esfuerzo que un alumno invierte en el aprendizaje del inglés.	MB1	Trabajo mucho para aprender inglés.
			MB2	Pienso que hago todo lo que puedo para aprender inglés.
			MB3	Me esfuerzo mucho para aprender inglés.
			MB4	Dedico mucho tiempo a estudiar inglés.

Análisis de la escala motivacional

Las respuestas del cuestionario fueron analizadas utilizando el análisis factorial confirmatorio (AFC, o CFA en inglés) en Mplus 7 (Muthén y Muthén, 1998–2017). Las técnicas de análisis factorial tienen un gran valor en la investigación motivacional, ya que abordan explícitamente el requisito de obtener conocimientos sobre constructos que no son observables directamente. Estos conceptos abstractos se denominan variables latentes. Algunos ejemplos incluyen la depresión en psicología, las expectativas del consumidor en economía o la anomia en sociología. El estatus socioeconómico también se trata a menudo como una variable latente.

En los análisis factoriales, un número de variables o mediciones observadas son, hipotéticamente, indicadores de la existencia de variables latentes subyacentes. Nunca se considera que una variable observada individualmente pueda dar una medición exacta de una hipotética variable latente, puesto que siempre habrá un cierto número de errores en la medición de cualquier variable observada. Así como, por ejemplo, un psiquiatra esperaría ver altos niveles de una serie de indicadores antes de diagnosticar a un paciente, el análisis factorial combinará la información de una serie de variables observadas para dar información sobre los niveles de una hipotética variable latente.

El objetivo del cuestionario motivacional empleado en el presente estudio era registrar información de los niveles de motivación de los alumnos en ocho áreas a través de 32 preguntas (véase el cuadro 2 anterior para más información). Cada bloque de cuatro preguntas tenía por objetivo aumentar el conocimiento de un constructo motivacional subyacente distinto. A los alumnos se les presentaron las preguntas en orden aleatorio para que no percibieran inmediatamente el foco común de cada grupo de preguntas. Utilizar técnicas de AFC significa que la información de las cuatro variables observadas se puede combinar para dar un conocimiento más sólido de las características motivacionales de interés que el que se obtendría al realizar un modelo sobre las respuestas individuales observadas.

Hay dos estadios distintos de análisis en la investigación y ambos emplean técnicas de análisis factorial:

- A. *Validación del constructo* – implica comprobar que el cuestionario funciona según lo previsto en relación al hecho de ganar conocimiento sobre diferentes áreas de motivación.
- B. *Análisis multigrupo* – para los propósitos del presente informe, se examinaron tres grupos comparativos de alumnos: chicos/chicas, centros bilingües/no bilingües y nivel socioeconómico (basado en la situación de empleo de los padres y el patrimonio familiar, según la información dada por los alumnos).

El ámbito de análisis en estos dos puntos se limita a la investigación de las escalas motivacionales en sus propios términos. Los hallazgos de este análisis inicial se toman como punto de partida para investigar las relaciones entre las escalas motivacionales y el dominio de la lengua según lo que se midió en el examen Aptis, como se describe en la siguiente sección.

Validación de los constructos

El objetivo principal en la validación de los constructos era establecer si tiene sentido entender las respuestas de los alumnos

observados en relación a las ocho hipotéticas escalas motivacionales. Con el AFC, el modelo de medición hace referencia a esta relación entre las respuestas dadas a las preguntas por los participantes (los datos observados) y las escalas motivacionales (variables latentes) que reflejan cada uno de los constructos motivacionales. La técnica de AFC se puede emplear para evaluar la cantidad de variación en el conjunto original de datos observado que se puede explicar en referencia a la estructura latente predefinida. Esto implica dar cuenta de la variación compartida (o correlaciones) entre las mediciones observadas.

Las estimaciones extraídas del modelo de medición (conocidas como cargas de factores) indican la cantidad de variación que el constructo latente representa en la variable observada. Algunas variables tendrán relaciones más fuertes que otras. Si hay una relación estrecha entre todas las variables observadas y las variables latentes asociadas, hay una fuerte consistencia interna en la escala. No obstante, vale la pena remarcar que una variable latente nunca representará a todas las variaciones en ninguna variable observada: siempre habrá algún error de medición. Esto refleja el principio inherente del análisis factorial, en el sentido de que cualquier variable observada está impulsada por un rasgo subyacente (en el caso de la motivación) y no ofrecerá una medición precisa. El error de medición tiene en cuenta, por ejemplo, las respuestas idiosincrásicas a las preguntas formuladas de una forma concreta.

El AFC es una técnica de reducción de datos que recurre a un número reducido de variables para replicar patrones en los datos observados.

Se emplea una serie de estadísticas de ajuste para evaluar si los hipotéticos modelos de medición tienen éxito. Estos índices representan diferentes medios para indicar hasta qué punto se puede usar satisfactoriamente la estructura latente para replicar la variación en el conjunto de datos observados. Básicamente, si la estructura supuesta por el modelo es capaz de registrar bien los patrones de respuesta a las preguntas, se considera entonces que el modelo está bien ajustado. Para los índices de ajuste indicados aquí, normalmente se espera que, para un buen ajuste del modelo, las estadísticas del CFI (índice de ajuste comparativo) y del TLI (índice Tucker-Lewis) estén por encima de 0,9 (idealmente 0,95) y que la RMSEA (raíz del error cuadrático medio de aproximación) esté por debajo de 0,052. [2] Cuando se realizan alteraciones en el modelo inicialmente hipotetizado, las comparaciones se realizan usando la prueba de diferencia chi-cuadrado ajustada (Satorra & Bentler, 2010). Este es el medio recomendado de comparación de modelos AFC estimados utilizando la máxima probabilidad con el enfoque de errores estándares sólidos (MLR) [3] empleado en el análisis actual (Muthén & Muthén, 2011). La comparación de modelos se realiza de forma sistemática para asegurar que cualquier parámetro adicional incluido en el modelo ocasiona una mejora global al ajuste de modelos.

El primer paso del análisis al que hace referencia este informe es, por consiguiente, establecer un modelo de medición que refleje los datos correctamente. Esto se lleva a cabo para todos los casos en el conjunto de datos antes de proceder a las comparaciones de grupos.

2. Véase Byrne (2012, pp. 69–77) para una descripción de lo que estos índices representan y de los valores aceptados para mostrar un buen ajuste.
3. MLR son las siglas en ingles para Maximum Likelihood Parameter (o parámetro máximo de probabilidad, en castellano), que son unas «estimaciones con errores estándar y una estadística de prueba chi-cuadrado (cuando sea aplicable) que son sólidas respecto a la no normalidad y no independencia de la observación» (Muthén & Muthén, 2011, p.533).

Análisis multigrupo

Hay un número de enfoques que se pueden utilizar para realizar comparaciones multigrupo dentro del enfoque de modelos AFC (véase, por ejemplo, Byrne, 2012, pp. 193–281). Para los propósitos actuales, nos centramos en dos áreas:

A. Comparar los niveles relativos de motivación expresados en cada escala

B. Comparar las relaciones entre las diferentes áreas de motivación.

Dentro del punto a), el modelo se usa para derivar lo que se conoce como puntos factoriales para cada alumno dentro de cada escala motivacional. En otras palabras, por cada una de las áreas motivacionales listadas en el cuadro 2, a cada alumno participante se le asigna un valor (punto factorial) dependiendo de sus respuestas a las preguntas relevantes. Esto es más complejo que simplemente promediar las respuestas, puesto que se tienen en cuenta las relaciones compensadas estimadas en el modelo. Los puntos factoriales se expresan en una escala estandarizada, que no sostiene ninguna relación fácilmente perceptible con la escala de medición original. No obstante, lo que es interesante aquí es la comparación de los niveles, así que la escala no es imprescindible.

Para el punto b), las relaciones examinadas son entre las variables latentes. Estas relaciones se denominan modelo estructural. En terminología de AFC, esto se restringe a las covarianzas, que no presuponen ninguna direccionalidad en la relación entre variables. El valor de investigar estas relaciones como parte de este análisis multigrupo es que nos dicen si el equilibrio entre las escalas motivacionales es estable entre grupos. El modelo se establece de tal forma que el modelo de medición se mantiene consistente entre los grupos, pero las relaciones entre las variables latentes pueden variar donde se encuentren diferencias significativas.

Esto se logra creando dos modelos: uno en el que se asume que todos los parámetros estimados son igual entre grupos (el modelo restringido) y uno en el que se estiman libremente todos los parámetros entre grupos (el modelo configuracional). Si hay diferencias significativas entre estos dos modelos, tal y como se evalúa comparando modelos chi-cuadrados, eso indica diferencias grupales. El objetivo es entonces el de aproximar el modelo restringido al modelo configuracional liberando parámetros de interés, en este caso covarianzas entre variables latentes. Los índices de modificación (MIs en inglés) obtenidos a través del software muestran dónde se pueden lograr las mayores mejoras en el ajuste del modelo. Donde haya una diferencia significativa entre grupos, mejorará el modelo para estimar las covarianzas indicadas por el índice de modificación en los grupos de forma separada, en vez de obligarlas a ser igual. Los parámetros se liberan paso a paso y solo se incorporan en el modelo si han significado una mejora considerable en el modelo chi-cuadrado ajustado.

Este proceso resultará en un modelo que tiene la misma estructura latente en todos los grupos pero en el que algunos parámetros (en este caso, covarianzas entre variables latentes) se estimarán por separado. Esto permite explorar diferencias clave entre grupos.

Relación entre motivación y dominio de la lengua

Para explorar la relación entre variables motivacionales y dominio de la lengua, se utilizaron dos piezas clave de información para realizar un análisis de perfil y correlación con SPSS 22 (IBM Corp., 2013):[4]

- Los puntos del examen Aptis: en total y para cada componente de la prueba.
- Puntos factoriales (fscores) para cada participante en cada escala motivacional

Los resultados del examen Aptis se muestran como niveles MCER y con una calificación por escala para cada componente por separado y en el total del examen. Los niveles MCER asignan a los participantes una calificación general sobre el dominio de la lengua mientras que la calificación por escala ofrece una visión más detallada del rendimiento en el examen. En el análisis que se ha llevado a cabo, los niveles MCER se han usado para establecer grupos comparativos de alumnos, mientras que la calificación por escala ha servido para análisis correlacionales más detallados.

Entretanto, se han extraído los fscores del AFC multigrupo descrito anteriormente y se ha asignado un nivel para cada escala motivacional a cada persona que responde al cuestionario. Básicamente, una vez se establece el modelo AFC de forma satisfactoria, se calcula un valor para reflejar los niveles de los participantes para cada variable latente. Así que, por ejemplo, si un participante dio unas respuestas muy positivas a las preguntas sobre autoconcepto, tendrá un fscore más alto para esta escala motivacional que el participante que ha proporcionado respuestas negativas o mezcladas para la misma pregunta. El equilibrio exacto entre las respuestas observadas y los fscores se determina por las cargas de factores estimadas en el modelo. Los fscores se ejecutan en una escala continua estandarizada centrada en cero (es decir entre -1 y 1).

4. Los valores p provienen de la comparación de los coeficientes de correlación posteriores a una transformación Z de Fisher. Se realizaron los cálculos a través de este recurso de internet: http://vassarstats.net/rdiff.html

4. IMPLEMENTACIÓN EN MADRID

El principal objetivo del diseño de la muestra de English Impact es presentar los resultados más exactos posibles basándolos en la unidad de comparación seleccionada: los centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid, España. Para cumplir con los estándares de participación establecidos descritos en el capítulo 3, se trazó y aceptó una unidad de comparación definida con precisión.

El sistema educativo en Madrid

La Comunidad Autónoma de Madrid, España, tiene una población aproximada de 6,5 millones. La educación es obligatoria durante diez años y es gratuita en los centros públicos. Se divide en tres etapas:

- Preescolar (educación infantil): es la educación de los 3 a los 6 años. No es obligatoria en la Comunidad de Madrid, aunque casi el 100% de los alumnos realizan el preescolar. Lo más habitual es que la educación preescolar se ofrezca en los centros de primaria, que actúan como centros de educación infantil y primaria.
- Educación primaria: se ofrece en los centros de primaria, abarca seis años, de los 6 a los 12.
- Educación secundaria obligatoria: se ofrece en los centros de secundaria, abarca cuatro años, de los 12 a los 16.

Tipos de centros

Hay 702 centros educativos, de los cuales 392 son concertados y 310 son públicos.

Los centros públicos son centros no confesionales totalmente financiados por el gobierno regional.

Los centros concertados son centros privados que reciben una subvención del gobierno regional para ofrecer servicios educativos.

En este año académico, el número de alumnos matriculados en la ESO fue de 258.891. El 42% de los alumnos madrileños se matriculó en centros de la ciudad y el 58% en centros de localidades provinciales. Todos los alumnos de 4º de ESO estudian inglés como segunda lengua. Además, los alumnos de centros bilingües realizan un tercio de las asignaturas en inglés.

Los centros bilingües son centros financiados por el gobierno que ofrecen una educación bilingüe. Hay dos modalidades: Sección, en la que los alumnos estudian tres o más asignaturas en inglés, y Programa, en la que los alumnos estudian una o dos asignaturas en inglés.

La organización y gobernación de la educación es una responsabilidad colectiva del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) a nivel nacional y de las autoridades educativas españolas de las 17 comunidades autónomas (ministerios o consejerías de educación).

El MECD ejecuta las directrices generales del Gobierno referentes a políticas educativas y regula los elementos o aspectos básicos del sistema. Las autoridades regionales de las comunidades autónomas – en este caso, Madrid – siguen las regulaciones nacionales y tienen responsabilidades ejecutivas y administrativas para gestionar los sistemas educativos en sus propios territorios, junto con las autoridades locales y las mismas instituciones educativas.

El programa bilingüe en Madrid

Aunque el gobierno central tiene responsabilidad total respecto al sistema educativo y regula el contenido del plan de estudios, el tiempo mínimo de docencia de las asignaturas troncales, la descentralización y el traspaso de funciones administrativas a las comunidades autónomas respecto a la educación significa que estas tienen libertad a la hora de tomar decisiones sobre la educación en general, y más concretamente sobre el aprendizaje de idiomas.

En 2004, la Comunidad de Madrid introdujo el programa bilingüe español-inglés en 26 centros públicos de primaria de la región. Las estadísticas más recientes disponibles muestran que, desde el año académico 2015–16, el modelo bilingüe se ha implementado en 353 centros públicos de primaria y en 110 institutos públicos, con expectativas de aumento para 2016–17. Además, hay 181 centros de primaria financiados por el estado más que también ofrecen una educación bilingüe a nivel de secundaria en 33 centros.

El programa bilingüe está formado por componentes clave que incluyen:

- Apoyo del personal – No solo los profesores, sino también los coordinadores de programas, directores y auxiliares de conversación deben colaborar para asegurar que el programa bilingüe se implementa en los centros públicos de Madrid según los estándares definidos.
- Formación del profesorado – Invertir en formación para el profesorado era un compromiso clave del ministerio de educación regional. Se ofrecieron los programas Immersive English Language Teacher Training Programme y Professional Development of Teaching Competences junto con otros cursos para mantener la categoría docente esperada.
- Certificados – Los profesores, tanto de los centros públicos de primaria como de los centros públicos de secundaria, deben conseguir un certificado lingüístico para desempeñar funciones docentes bilingües. También deben dedicar un número específico de horas a la docencia para mantener el certificado.
- Evaluación – Para asegurar una calidad continuada, los alumnos del programa bilingüe realizan evaluaciones externas en el cuarto y el sexto curso de educación primaria y en el cuarto curso de educación secundaria obligatoria.

El inicio del programa bilingüe fue la respuesta directa de la Comunidad de Madrid a llamada de la Unión Europea a los estados miembro para que priorizaran las lenguas extranjeras, alentando a los alumnos a saber dos lenguas extranjeras en cuanto terminaran la educación obligatoria. El objetivo de usar el inglés como medio de instrucción a lo largo del plan de estudios es aumentar las oportunidades de los alumnos de adquirir el idioma a través de un proceso más comunicativo y natural.

Durante más de una década, la importancia y reconocimiento del programa bilingüe han aumentado y, a través de English Impact, se ha utilizado la oportunidad de establecer un punto de referencia de rendimiento y de comparar las capacidades de lengua entre los centros bilingües y no bilingües.

Muestrear los centros bilingües para permitir la comparación

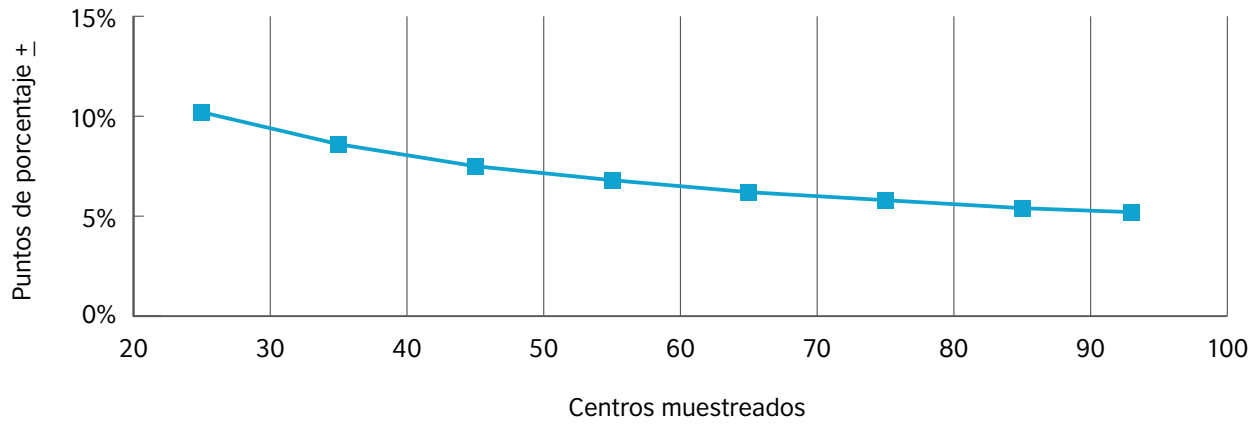
Para comparar con exactitud las competencias en inglés de los alumnos de los centros bilingües y no bilingües de Madrid, se aumentó el tamaño de la muestra de centros de 150 a 170 para poder incluir una sobremuestra de centros bilingües. El número de centros de los que se tomaron muestras en el estrato de los centros bilingües se calculó en base a las expectativas del tamaño de muestra y a los resultados del informe PISA sobre España en 2009.

Sin un sobremuestreo, una subpoblación como la de los alumnos bilingües estaría normalmente representada en proporción a su presencia en el total de la población de Madrid. Sin embargo, esto resultaría en un número más pequeño de centros bilingües del que se requeriría para lograr el nivel deseado de precisión para las estimaciones sobre esta subpoblación. Antes del sobremuestreo, se estimó el ancho del intervalo de confianza para toda la región de Madrid en ±4,1%. Esto resultó en anchos de intervalos de confianza para los grupos bilingües de ±10,1% y para los grupos no bilingües, de ±4,5%. Normalmente, se evitan los intervalos de confianza más anchos de ±10% porque las estimaciones de la muestra se vuelven notablemente menos significativas.

Aumento del tamaño de la muestra de los alumnos del programa bilingüe

La imagen 2 muestra el efecto estimado de aumentar el tamaño de la muestra sobre el tamaño del intervalo de confianza que se tiene que lograr alrededor de las estimaciones de alumnos bilingües, usando el tamaño mínimo esperado de muestras, de 25 centros, hasta el total del censo de centros bilingües (93 centros).

Imagen 2: Efecto del tamaño de la muestra en las estimaciones del intervalo de confianza



Estimaciones del 95% del intervalo de confianza según el tamaño de la muestra de los centros bilingües en la región de Madrid – Centros públicos

Cuadro 3: Los efectos del tamaño de las muestras de centros y alumnos en las estimaciones del intervalo de confianza

Centros muestreados	25	35	45	55	65	75	85	93
Alumnos muestreados	250	350	450	550	650	750	850	930
95% CI	10,2	8,6	7,5	6,8	6,2	5,8	5,4	5,2

Tal y como se muestra en el cuadro 3 anterior, la precisión de las estimaciones del intervalo de confianza aumenta con el aumento del tamaño de la muestra. Muestrear 45 centros bilingües y aumentar el tamaño total de muestras de centros a 170 reduce el ancho del intervalo de confianza para esta subpoblación a ±7,5%, similar a los que se esperan, por ejemplo, en los resultados de encuestas a gran escala en estados más grandes de Australia.

La unidad de comparación

- Los centros financiados por el gobierno en la Comunidad de Madrid.
- Se realizó un sobremuestreo de los centros bilingües para permitir la comparación de las competencias en inglés entre centros que participan en el Programa bilingüe y centros no bilingües.
- Se muestrearon 170 centros y 2.040 alumnos, divididos en 125 centros no bilingües y 45 centros bilingües.

Todos los centros bilingües participantes en la evaluación son centros públicos, puesto que en el curso académico 2016–17 el grupo de edad de 4º de ESO de los centros concertados no participó en el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid.

Los centros bilingües se identificaron como una variable de estratificación explícita y se utilizaron para seleccionar la muestra de centros, como se describe arriba, junto con las variables de estratificación implícita elegidas. Todas fueron usadas para asegurar una distribución proporcional de la muestra entre los estratos implícitos. Las variables de estratificación aplicadas al marco de muestras de Madrid se resumen a continuación, en el cuadro 4.

Cuadro 4: Variables de estratificación elegidas

Nombre de la variable de estratificación	Etiquetas de las variables
Educación bilingüe	Centros bilingües/centros no bilingües*
Tipo de centro	Centro concertado/Centro público
Zona geográfica	Norte/Sur/Este/Oeste/Capital

* No bilingües: centros públicos y concertados

ENGLISH

MADRID, WESPAÑA

5. EL ENTORNO DE APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

Los 1.774 alumnos que participaron en English Impact Madrid contestaron el cuestionario de 51 preguntas en castellano, tal y como se describe en el capítulo 3. En el cuadro 5 se presentan las respuestas a los 12 puntos del cuestionario a modo de perfil demográfico.

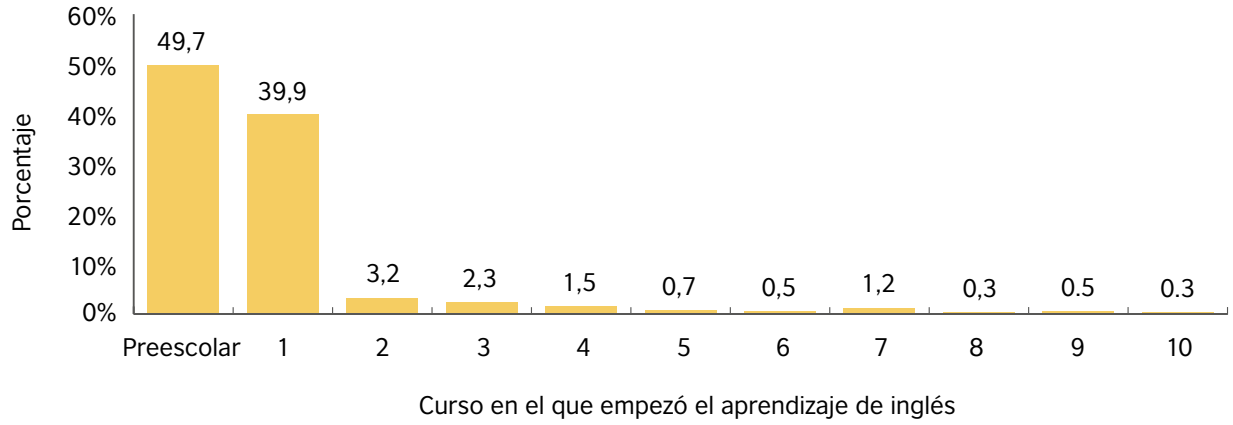
La ratio de sexo masculino y femenino de los alumnos quedó en dos grupos casi iguales: 49,1% y 50,9% respectivamente. Tal y como se describe en el capítulo 3, la media de edad de la población objetivo era de 15 años y seis meses. La media de edad de los alumnos participantes fue de 15 años y seis meses, lo que muestra la precisión de las muestras de alumnos de la población objetivo. El mayor porcentaje de alumnos, un 93,6%, indicó que hablaba castellano en casa habitualmente. Cuando se les pidió que indicaran su país de nacimiento, el 84,4% seleccionó España. Casi el 15% registró otras ubicaciones como país de nacimiento, aunque un porcentaje significativo eran países hispanohablantes: Ecuador, Perú, Colombia, etc. Un pequeño número de alumnos (0,7%), que indicó que hablaban inglés en casa de forma habitual, marcó como país de origen España, Canadá y Reino Unido.

Se les pidió a todos los alumnos participantes que indicaran cuándo empezaron a estudiar inglés. El 49,7% señaló que empezó a aprender inglés en preescolar, el 39,9% señaló que empezó a estudiar inglés en primero de primaria. Estos datos combinados muestran que el 89,6% de los alumnos participantes empezó a estudiar inglés antes de segundo – antes de los 9 años de edad aproximadamente.

Cuadro 5: Variables demográficas de los alumnos participantes en la región de Madrid

Variables demográficas	Información sobre los alumnos participantes en Madrid
Sexo	50,9% femenino, 49,1% masculino
Edad	Media de edad de 15,6 años
Lengua hablada en casa habitualmente	93,6% castellano, 5,6% otras, 0,7% inglés
País de nacimiento	84,4% España, 2,3% Ecuador, 1,9% Rumanía, 1,2% Perú, 1% Colombia, 1% Marruecos, 0,8% China, 0,7% Venezuela, 0,6% Argentina, 6,1% otros (individualmente menos del 0,5%)
Asistencia a la educación preescolar	El 90,6% cursó preescolar, el 9,4% no cursó preescolar

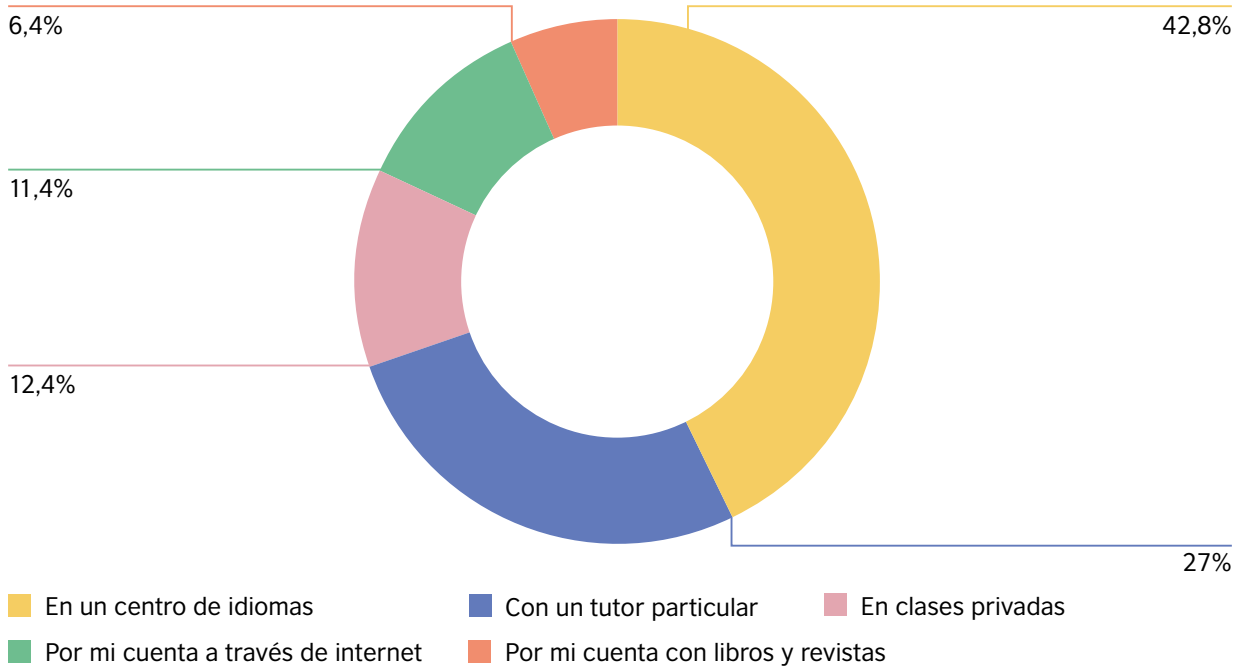
Imagen 3: Curso en el que los alumnos participantes de Madrid empezaron a estudiar inglés



También se pidió a los alumnos participantes que informaran sobre sus estudios de inglés fuera del centro. El 70% dijo que no estudiaba inglés fuera del centro; el 30% dijo que sí, que había elegido estudiar inglés fuera del centro. Del 30% de los alumnos de la población total que dijo que había elegido estudiar inglés fuera del centro, el 76,5% iba a centros no bilingües.

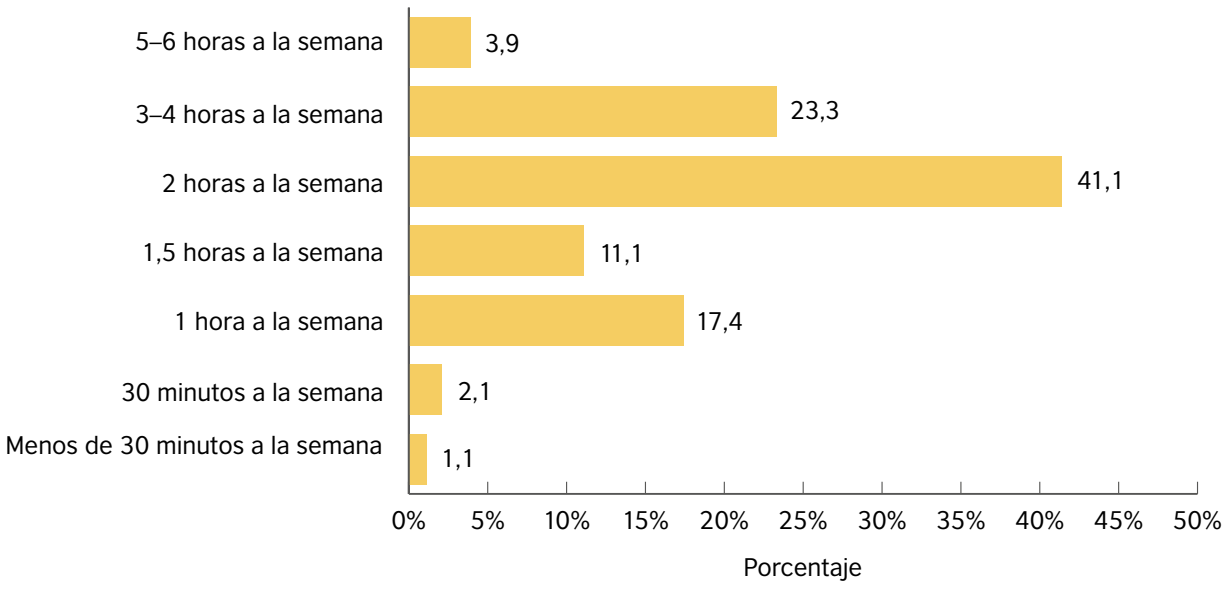
A los alumnos que indicaron que habían elegido estudiar inglés fuera del centro se les pidió que indicaran también qué actividad describía mejor su aprendizaje de inglés extraescolar. El porcentaje más alto (43%) sugirió que aprendía inglés en un centro de idiomas; el 27% con un tutor particular; el 12% en clases privadas; el 12% por su cuenta a través de internet; y el 6% por su cuenta con libros y revistas.

Imagen 4: Actividades que realizan los alumnos cuando estudian inglés fuera del centro escolar



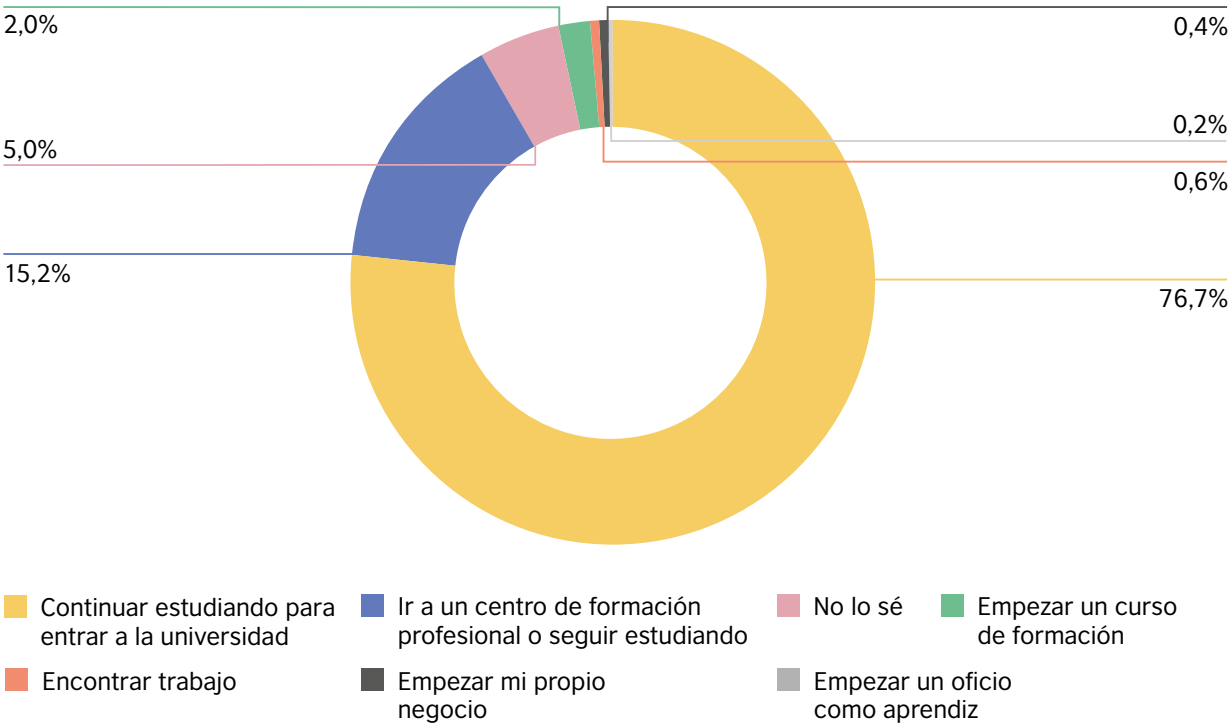
Se pidió al mismo segmento de la población de alumnos participantes que indicara cuánto tiempo dedicaba a aprender inglés fuera del centro. De promedio, los alumnos sugirieron que dedicaban entre 2 y 4 horas a la semana a aprender inglés aparte de las horas de clase en el centro escolar. El mayor porcentaje, 41,4%, indicó que estudiaba 2 horas extras a la semana.

Imagen 5: Tiempo dedicado a aprender inglés fuera del centro escolar



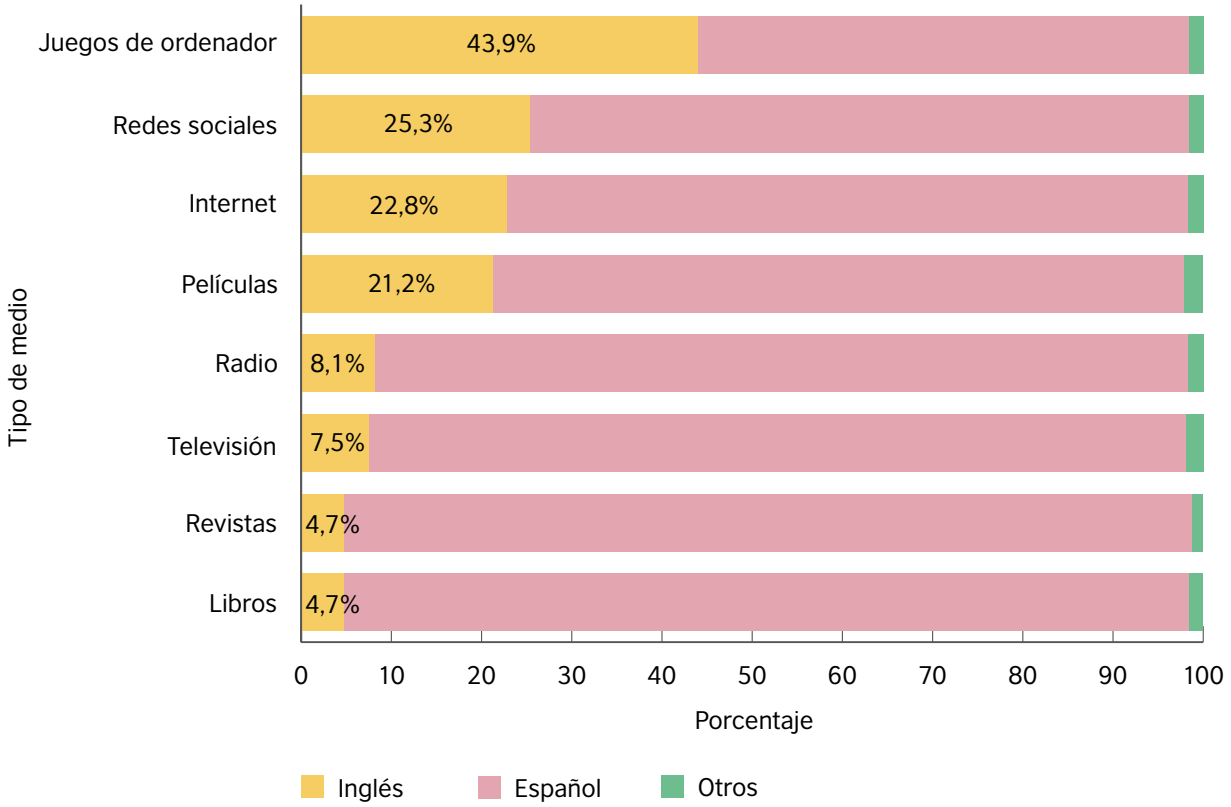
Para entender mejor las posibles trayectorias futuras de los alumnos de Madrid, se les pidió a todos los alumnos participantes que indicaran qué les gustaría hacer una vez terminaran los estudios. Más de tres cuartos (76,7%) sugirió que quería continuar estudiando para entrar en la universidad, el 15,2% quería ir a un centro de formación profesional o seguir estudiando, el 5% no lo sabía, el 2% dijo que le gustaría empezar un curso de formación, el 0,6% dijo que le gustaría encontrar trabajo cuando acabe los estudios, el 0,4% quería empezar su propio negocio y el 0,2% empezar un oficio como aprendiz.

Imagen 6: Futuras trayectorias una vez terminada la educación obligatoria



Los profesores y creadores de políticas educativas suelen identificar de forma anecdótica el efecto del uso de los medios de comunicación en el aprendizaje de idiomas como catalizador para acelerar las competencias, especialmente si hablamos de la generación de nativos digitales, los alumnos millennial, que forman parte de la población objetivo de English Impact Madrid. Para medir y entender su uso del lenguaje cuando interactúan con los distintos tipos de medios de comunicación, se les pidió que indicaran cómo ven, leen o escuchan normalmente las cosas nombradas a continuación, en inglés, castellano u otra lengua.

Imagen 7: Lengua más usada para ver, leer o escuchar los distintos tipos de medios de comunicación



Conviene remarcar que el 43,9% de los alumnos participantes sugirió que interactúan con juegos de ordenador en inglés. Del porcentaje de la población total que indicó que jugaba a juegos de ordenador en inglés, el 56,4% era de sexo masculino y el 43,6% de sexo femenino. Del 54,5% de la población total que indicó que jugaba a juegos de ordenador en castellano, el 56,9% era de sexo femenino y el 43,1% de sexo masculino.

De los alumnos que sugirieron que utilizaban las redes sociales en inglés, el 56,9% era de sexo femenino. Un porcentaje ligeramente más elevado de alumnas, el 53%, sugirió que utilizaba internet en inglés; el 66,2% de los alumnos que indicó que veía películas en inglés era de sexo femenino.

happy
chocolate
bravery
vegetable

6. RESULTADOS DEL MUESTREO

El proceso de implementación del muestreo se llevó a cabo por un equipo conjunto de colaboradores del Australian Council for Educational Research, de representantes de La Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y del British Council España y Reino Unido. A continuación, en el cuadro 6, se describen todos los alumnos que cumplen con los criterios de la población objetivo detallados en el capítulo 3, centrándonos específicamente en la unidad de comparación de la Comunidad de Madrid, España.

Cuadro 6: Definición de la población objetivo de Madrid, España

Curso 10° en la Comunidad de Madrid	Años de educación formal	Media de edad en el momento del estudio	Información sobre edad de inicio, promoción y repetición
4° de E.S.O.	10	15,6	Los niños deben tener 6 años para entrar en educación primaria. La educación primaria es gratuita y obligatoria para todos los niños. Los alumnos que suspenden el examen de fin de curso tienen que repetir el curso

La población objetivo de los centros de la región fue del 100% de todos los centros con financiación pública de Madrid. No hubo exclusiones de centros escolares. Se clasificó a un pequeño número de alumnos con una discapacidad funcional o intelectual y, por lo tanto, se les eximió de participar en la evaluación, tal y como se muestra en el cuadro 7 a continuación. La tasa total de exclusiones de centros y de alumnos dentro de los centros estuvo dentro del 5% descrito en el estándar de participación 1.3; por lo tanto, se logró un alto nivel de participación.

Cuadro 7: Cobertura y exclusiones

Cobertura	Notas sobre la cobertura	Exclusiones de centros	Exclusiones/rechazos dentro de la muestra	Exclusiones/rechazos totales
100%	Todos los centros en Madrid financiados públicamente	0,0%	4,5%	4,5%

Tal y como se describe en el capítulo 4, se utilizó un proceso de estratificación implícita para asegurar una distribución proporcional de muestras en todos los estratos implícitos. Las variables de estratificación aplicadas al marco muestral de Madrid fueron: educación bilingüe, tipo de centro y región geográfica.

La primera etapa del proceso de muestreo grupal en dos etapas fue extraer la muestra de centros escolares del marco completo de muestras de centros. Se extrajeron un total de 170 centros, tal y como se muestra en el cuadro 8. El proceso de muestreo implica la selección de dos centros sustitutos que se puedan utilizar en caso de que el primer centro muestreado no pueda participar. No se utilizó ninguno de los centros sustitutos en la Comunidad de Madrid. Uno de los centros del muestreo original no participó debido a una complicación administrativa.

Cuadro 8: Tamaño del muestreo de centros

Número de centros en el muestreo original	Número de centros aptos en el muestreo original	Número de centros en el muestreo original que participaron	Número de centros sustitutos que participaron	Número total de centros que participaron
170	170	169	0	169

La segunda etapa del proceso de muestreo grupal en dos etapas fue la selección aleatoria de alumnos elegibles del curso objetivo y dentro de cada centro participante para que participaran en la evaluación. El cuadro 9 muestra el número total de alumnos de todos los centros muestreados y el número total de retirados, excluidos, aptos y ausentes en el día de la evaluación. El número total de alumnos que realizaron la evaluación en toda la región fue de 1.774.

Cuadro 9: Tamaño del muestreo de alumnos

Participación de los alumnos dentro de un mismo centro (porcentaje ponderado)	Número de alumnos muestreados en los centros participantes	Número de alumnos retirados del centro	Número de alumnos excluidos	Número de alumnos aptos	Número de alumnos ausentes	Número de alumnos evaluados
90%	2.028	78	14	1.936	162	1.774

Se llevó a cabo una comparación entre la población de centros escolares y la población de alumnos y una estimación calculada de la muestra extraída para comprobar la precisión del proceso de muestreo, tal y como se muestra en el cuadro 10 a continuación. El cuadro muestra el número real de centros y alumnos en la Comunidad de Madrid y el número de centros y alumnos participantes muestreados, y una estimación del tamaño de la población de alumnos basada en los datos de la muestra. Las cifras de la población provienen del marco de muestreo utilizado para seleccionar las muestras, mientras que las cifras de muestras alcanzadas hacen referencia al número de centros y alumnos muestreados que participaron en la evaluación. Las cifras de muestras logradas se calcularon usando ponderaciones de las muestras y se utilizaron para comprobar la precisión del proceso de muestreo. Tal y como se puede comprobar, el tamaño de la población estimado de la muestra estaba estrechamente relacionado con el tamaño de la población del marco muestral.

Cuadro 10: Tamaño de la población y de la muestra

Población de Madrid		Población muestreada alcanzada		
Centros escolares	Alumnos	Centros escolares	Alumnos	Tamaño de la población de alumnos estimada a partir de la muestra
707	51.947	169	1.936	51.580

El índice de respuesta de English Impact Madrid constituye un notable estándar de participación y un indicador del éxito de la implementación del proceso de muestreo de centros y alumnos. El cuadro 11 muestra los índices ponderados de participación de centros y alumnos. La ponderación aplicada a cada centro corresponde al número de centros y alumnos que representan en el total de la población. En el caso de Madrid, la población se dividió en dos estratos: centros bilingües y centros no bilingües Cada alumno en su centro tenía una ponderación igual a:

$$\frac{\text{Población total de alumnos en el estrato}}{\text{Número total de alumnos que participaron en la evaluación}}$$

Cuadro 11: Índices ponderados de participación de centros y alumnos

Participación de los centros		Participación de los alumnos	Participación total	
Antes de la sustitución	Después de la sustitución		Antes de la sustitución	Después de la sustitución
99,3%	99,3%	87,3%	86,7%	86,7%

La ponderación aplicada puede variar de centro a centro . De media, cada alumno participante en el estrato 1 representa a 20 alumnos de la población total de alumnos de los centros bilingües. No obstante, cada alumno participante de un centro no bilingüe representa, de media, a 34 alumnos del total de la población de alumnos de centros no bilingües. Los índices de respuesta ponderados tienen en cuenta la ponderación que cada centro tiene en la muestra total, que es el número de alumnos que representa. Tal y como se destaca en el estándar de participación 1.7, el principal índice de respuestas del cuestionario debía llegar al 85% de todos los alumnos muestreados de todas las escuelas participantes; con un índice de participación total después de la sustitución del 86,7%, la Comunidad de Madrid excedió este estándar.

7. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

34% De los alumnos de la unidad de comparación de Madrid lograron un nivel B2 o C de la escala del MCER

La evaluación de lengua inglesa que realizaron todos los alumnos participantes contenía cinco componentes; incluía gramática y vocabulario y la evaluación de las cuatro destrezas en el aprendizaje de idiomas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Más de un tercio de la población de la unidad de comparación de Madrid (un 34%), logró un nivel B2 o C como resultado general en el examen de lengua inglesa. El 38,5% de la población participante logró un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), el 23,4% un nivel A2 y un 4,2% un nivel A1, tal y como se muestra en el cuadro 12 a continuación.

Cuadro 12: Distribución de la población de alumnos según su nivel MCER en el resultado total del examen

	Resultado total en el examen de lengua inglesa		
Nivel MCER	Porcentaje (%)	Error Estándar (%)	95% CI
C	11,1	0,8	[9,4 , 12,7]
B2	22,9	1,2	[20,4 , 25,3]
B1	38,5	1,3	[35,9 , 41,1]
A2	23,4	1,3	[20,8 , 26,0]
A1	4,2	0,6	[2,8 , 5,5]
A0	0	-	-
Total	100		

Tal y como se muestra en el cuadro 13 a continuación, el error estándar de la media de las estimaciones para las cuatro destrezas es pequeño, lo que indica un nivel alto de precisión de dichas estimaciones.

Cuadro 13: Puntuación media de la población y niveles MCER de las destrezas y del resultado total

Puntuación total	Gramática Vocab	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita	General	Casos ponderados	Casos no-ponderados	Centros escolares
Media	24,38	35,39	29,44	28,31	30,14	123,28	51.580	1.774	169
MCER	-	B1	B1	B1	B1	B1			
Error estándar	0,28	0,30	0,40	0,48	0,43	1,48			
95% CI	[23,83 - 24,93]	[34,80 - 35,99]	[28,65 - 30,24]	[27,36 - 29,25]	[29,29 - 30,98]	[120,37 - 126,19]			

Comprensión auditiva

La escala media mas alta obtenida con 35,39%

Destrezas receptivas

Las destrezas receptivas de los alumnos participantes – comprensión auditiva y comprensión lectora – se evaluaron con un examen por ordenador realizado a través de una tableta y con unos auriculares individuales para el componente de comprensión auditiva.

La media más alta de calificación por escala fue para la destreza de comprensión auditiva, un 35,39, tal y como se muestra en el cuadro 13. La distribución estimada de los resultados de la destreza de comprensión auditiva muestra que el 44,6% de los alumnos participantes logró un nivel B1, mientras que un alto porcentaje, un 39,9%, logró un nivel B2 o C en la destreza de comprensión auditiva.

Cuadro 14: Distribución estimada de la población de alumnos para las destrezas de comprensión auditiva y comprensión lectora según nivel MCER

	Componente de comprensión auditiva			Componente de comprensión lectora		
Nivel MCER	Porcentaje (%)	Error Estándar (%)	95% IC	Porcentaje (%)	Error Estándar (%)	95% IC
C	19,4	1,0	[17,4 , 21,4]	17,3	1,06	[15,2 , 19,4]
B2	20,5	1,1	[18,4 , 22,7]	15,5	0,93	[13,7 , 17,3]
B1	44,6	1,2	[42,1 , 47,1]	31,2	1,17	[28,9 , 33,4]
A2	15,3	1,01	[13,3 , 17,3]	32	1,25	[29,6 , 34,5]
A1	0,1	0,06	[0,0 , 0,2]	4	0,62	[2,8 , 5,2]
A0	0,1	0,08	[0,0 , 0,3]	0	-	-
Total	100			100		

El resultado medio para la población de Madrid en la destreza de comprensión lectora es del 29,44, el tercer resultado más elevado de los cuatro componentes evaluados. Tal y como se muestra en el cuadro 14, el 31,2% de los alumnos participantes logró un nivel B1 del MCER. Una proporción más pequeña sobrepasó el nivel B1 – 32,8% –, si observamos la distribución de los resultados de la comprensión lectora entre la población.

Destrezas productivas

Las destrezas productivas – expresión oral y expresión escrita – también se evaluaron utilizando el examen de inglés por ordenador a través de una tableta con auriculares individuales, un micrófono para grabar las respuestas orales y un teclado que permitiera a los alumnos participantes escribir con la mayor comodidad posible.

Las destrezas en expresión oral obtuvieron los resultados medios más bajos de la calificación por escala, un 28,3%, tal y como se muestra en el cuadro 15. La distribución de las destrezas de expresión oral según el MCER resalta una tendencia interesante: a pesar de tener la puntuación media más baja de las cuatro destrezas lingüísticas, el porcentaje más grande de alumnos logró obtener aquí un nivel B1 – un 47,7%. El porcentaje más bajo de alumnos, si comparamos la distribución estimada entre las cuatro destrezas, logró un nivel superior al B1 – un B2 o C – : un 17,9%.

Cuadro 15: Distribución estimada de la población de estudiantes para las destrezas de expresión oral y expresión escrita según nivel MCER.

	Expresión oral			Expresión escrita		
CEFR level	Porcentaje (%)	Error Estándar (%)	95% IC	Porcentaje (%)	Error Estándar (%)	95% IC
C	2,3	0,37	[1,6 , 3,0]	4,7	0,58	[3,6 , 5,9]
B2	15,6	1,12	[13,4 , 17,8]	25,7	1,46	[22,9 , 28,6]
B1	47,7	1,49	[44,7 , 50,6]	35,5	1,25	[33,1 , 38,0]
A2	19,1	1,23	[16,7 , 21,5]	17,5	1,07	[15,4 , 19,6]
A1	10,1	0,93	[8,3 , 11,9]	14,3	0,99	[12,3 , 16,2]
A0	5,2	0,78	[3,7 , 6,8]	2,3	0,51	[1,3 , 3,3]
Total	100			100		

La destreza de expresión escrita obtuvo la segunda puntuación más elevada: un 30,14% (véase el cuadro 13). La distribución estimada de los resultados de expresión escrita según el MCER muestra que el 35,5% de los alumnos logró un nivel B1. La distribución estimada muestra que un alto porcentaje de alumnos, un 30,4%, logró un nivel B2 o C en la destreza de expresión escrita.

Las alumnas logran, indudablemente, puntuaciones medias más altas en todas las destrezas que los alumnos

Comparación de los resultados según sexo

El porcentaje de alumnos de sexo masculino y de sexo femenino se distribuyó equitativamente en 49,1% y 50,9% respectivamente.

Tal y como se muestra en el cuadro 16 a continuación, las alumnas lograron resultados medios claramente superiores en todos los componentes del examen, en las destrezas y en la puntuación total. De media, las chicas obtienen unos resultados 1,28 puntos más altos que los chicos para cada destreza y componente del examen.

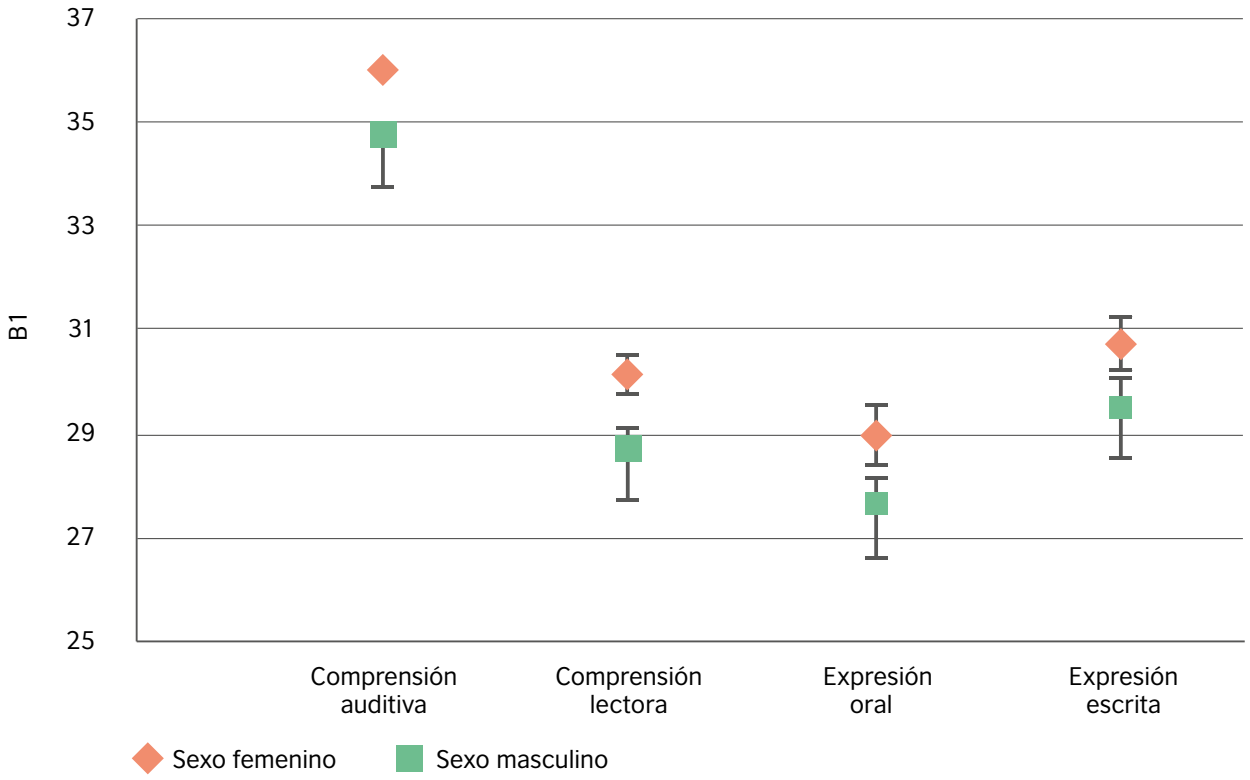
Cuadro 16: Media de los resultados según sexo, destreza y puntuación total

	Gramática Vocab	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita	General	Casos ponderados	Casos no-ponderados	Centros escolares
Sexo femenino	24,92	36,01	30,15	28,98	30,74	125,88	26.222	903	168
Sexo masculino	23,82	34,76	28,72	27,61	29,51	120,60	25.358	871	168
Diferencia (F-M)	1.10	1.25	1.43	1.37	1.23	5.28			
Error Estándar	0,336	0,369	0,574	0,534	0,493	1,673			
Comparación (fiabilidad 95%)	▲	▲	▲	▲	▲	▲			

Clave: Diferencia Positiva ▲ No hay diferencia ▶ Diferencia negativa ▼

El análisis comparativo de los resultados según el MCER entre alumnos de sexo masculino y de sexo femenino, tal y como se muestra en la imagen 8 a continuación, muestra que el perfil de resultados según sexo es igual en las cuatro destrezas: la comprensión auditiva es la destreza más fuerte, seguida de la expresión escrita, la comprensión lectora y la expresión oral. Tanto los alumnos de sexo masculino como los de sexo femenino lograron de media un nivel B1.

Imagen 8: Resultados MCER medios comparando alumnos de sexo masculino y sexo femenino según destrezas y resultado total



Los alumnos de centros bilingües obtienen un promedio de 6,9 puntos más que los alumnos de centros no bilingües en las cuatro destrezas

Comparación de resultados según asistencia a centro bilingüe o centro no bilingüe

Uno de los principales objetivos de la investigación English Impact Madrid era poder comparar las competencias de los alumnos que participan en el Programa Bilingüe con las de aquellos centros que no participan en esta iniciativa a nivel regional. El sobremuestreo activo de centros bilingües – descrito en el capítulo 4 – se diseñó para poder realizar esta comparación.

Cuando se compararon los resultados entre los alumnos de centros bilingües y no bilingües, se vio una diferencia considerable. Los alumnos de centros bilingües lograron de media 6,9 puntos más en la calificación por escala que los alumnos que no participan en un programa bilingüe.

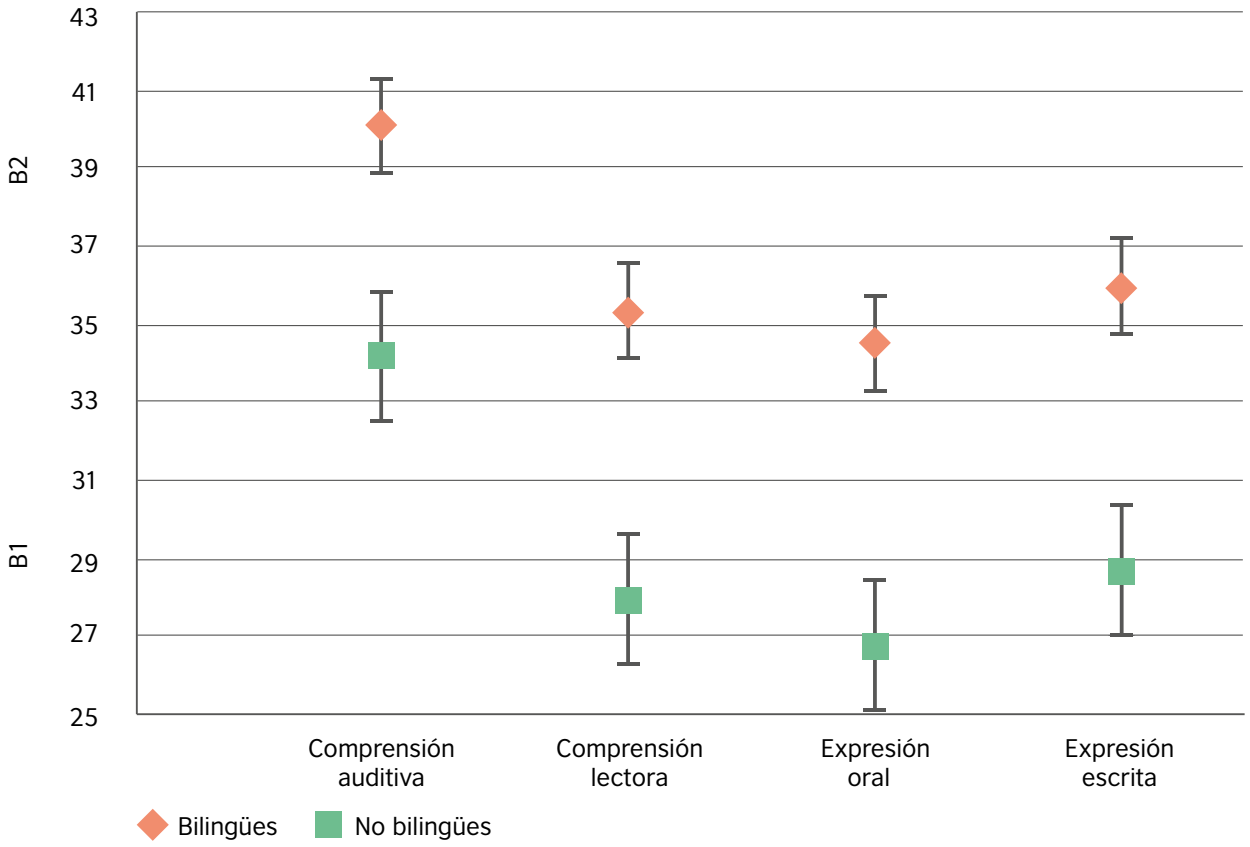
Cuadro 17: Puntuación media de los resultados de centros bilingües y no bilingües por destrezas y resultado total

	Gramática Vocab	Comprensión oral	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita	Total	Casos ponderados	Casos no-ponderados	Centros escolares
Bilingüe	29,19	40,09	35,33	34,52	35,95	145,88	10.514	543	50
No Bilingüe	23,15	34,19	27,94	26,72	28,65	117,50	41.066	1.231	119
Diferencia (B-NB)	6,05	5,89	7,39	7,80	7,30	28,38			
Error Estándar	0,599	0,526	0,752	0,855	0,800	2,678			
Comparison (95% confidence)	▲	▲	▲	▲	▲	▲			

Clave: Diferencia Positiva ▲ No hay diferencia ▶ Diferencia negativa ▼

El perfil de destrezas lingüísticas de los alumnos de centros bilingües y no bilingües reflejó el del total de la población de Madrid. La comprensión auditiva es la destreza más fuerte, seguida de la expresión escrita, la comprensión lectora y la expresión oral. No obstante, si observamos la comparación de las medias de los resultados MCER de los alumnos de los dos tipos de centros, los alumnos que participaron en el programa bilingüe obtuvieron de promedio un nivel B2 del MCER en la destreza de comprensión auditiva.

Imagen 9: Comparativa de las medias de los resultados MCER de los alumnos de centros bilingües y no bilingües por destrezas y resultado total



Hay dos modalidades en los centros bilingües en la Comunidad de Madrid: Sección, en la que los estudiantes estudian tres o más asignaturas en inglés, y Programa, en la que los alumnos estudian una o dos asignaturas en inglés. Para medir los resultados de los alumnos participantes en estas dos modalidades, se agruparon las respuestas a la siguiente pregunta del cuestionario para crear las variables correspondientes: ¿cuántas asignaturas realizas en inglés, aparte de la asignatura de lengua inglesa?

Cuadro 18: Recuento y porcentaje de alumnos participantes en las modalidades bilingües Programa y Sección, según los resultados MCER

Bilingual stream		Overall CEFR level				
		A1	A2	B1	B2	C
Programa	Recuento	5	53	124	62	42
	% dentro de Programa	1,7%	18,5%	43,4%	21,7%	14,7%
Sección	Recuento	0	4	28	105	101
	% dentro de Sección	0%	1,7%	11,8%	44,1%	42,4%

Las modalidades Programa y Sección del Programa Bilingüe no se incluyeron en el proceso original de estratificación y, por lo tanto, las cifras anteriores se muestran como recuentos básicos de los alumnos y porcentajes básicos a los que no se ha aplicado ninguna ponderación. Estas cifras sí que ofrecen unas indicaciones preliminares de que los niveles de competencias son diferentes entre estos grupos. Los alumnos de la corriente Sección realizan más clases en inglés y logran un porcentaje significativo en los niveles B2 y C – un 86,5%. Estas conclusiones preliminares sugieren que se requiere más investigación específica para evaluar si estas diferencias son reales y significativas para toda la población de alumnos bilingües.

85%

El 85% de los alumnos participantes en la modalidad Sección lograron un nivel B2 o C según el MCER.

Comparación de resultados según la población de centros concertados y públicos

Tal y como se detalla en el cuadro 4 (véase página 31), las variables de estratificación implícita incluidas en el diseño de la muestra incluían una referencia al tipo de centros según fueran concertados o públicos. Los centros públicos se describen como centros no confesionales completamente financiados por el gobierno regional. Los centros concertados se describen como centros privados que reciben una subvención del gobierno regional para ofrecer servicios educativos.

El cuadro 19 a continuación muestra la puntuación media de los resultados tanto para los centros concertados como públicos para cada componente del examen y para cada destreza lingüística, y muestra también el resultado en la calificación por escala de ambos grupos. Los centros concertados logran claramente unos resultados medios más altos para todas las destrezas, 2,8 puntos de media en la calificación por escala por encima de los centros públicos. Aun es más evidente en la estimación del resultado medio logrado en la destreza de expresión oral entre la población de alumnos de los centros concertados, 4,63 puntos de la calificación por escala por encima de las estimaciones de los centros públicos.

Cuadro 19: Puntuación media de los resultados de centros concertados y públicos por destrezas y resultado total

	Gramática Vocab	Comprensión oral	Comprensión lectora	Expresión oral	Expresión escrita	Total	Casos ponderados	Casos no-ponderados	Centros escolares
Centros concertados	25,33	36,54	31,01	30,98	31,91	130,45	21.741	673	63
Centros públicos	23,69	34,56	28,30	26,36	28,85	118,06	29.839	1.101	106
Diferencia (C-P)	1,64	1,98	2,71	4,63	3,07	12,38			
Error Estándar	0,607	0,665	0,873	0,993	0,915	3,186			
Comparación (fiabilidad 95%)	▲	▲	▲	▲	▲	▲			

Clave: Diferencia Positiva ▲ No hay diferencia ▶ Diferencia negativa ▼

Para poder entender de forma más global los resultados de los alumnos de los centros concertados y públicos, el análisis del cuadro 20 a continuación muestra el recuento y el porcentaje de alumnos de ambos tipos de centros según los resultados MCER.

Cuadro 20: Recuento y porcentaje de alumnos de centros concertados y públicos no bilingües según total resultados MCER

Tipo de centro		Total nivel MCER				
		A1	A2	B1	B2	C
Públicos	Recuento	40	218	232	66	21
	% en centros públicos	6,90%	37,80%	40,20%	11,40%	3,60%
Concertados	Recuento	21	112	275	194	71
	% en centros concertados	3,10%	16,60%	40,90%	28,80%	10,50%

De modo similar al análisis del cuadro 18, la ponderación de las muestras no se aplicó a estas cifras y, por consiguiente, no se ha indicado la precisión de estas estimaciones. No obstante, se pueden extraer algunas conclusiones preliminares de la distribución de los resultados en los centros concertados y públicos.

Una comparación adicional de los resultados generales según el MCER entre los alumnos de centros concertados (N= 673), que no participan actualmente en el programa bilingüe, y los centros públicos bilingües (N = 524) y no bilingües (577) muestra que el mayor porcentaje de alumnos de centros públicos participantes en el programa bilingüe logró un nivel mucho más alto. En términos reales, 143 alumnos, o el 8,1% del número total de participantes, lograron un nivel C según el MCER.

Cuadro 21: Count and percentage of students from charter and state bilingual and non-bilingual schools

Nivel MCER						
Tipo de centro	A1	A2	B1	B2	C	Total participantes
Centro público bilingüe	5	57	152	167	143	N = 524
% total	0,3	3,2	8,6	9,4	8,1	
Centro público no bilingüe	40	218	232	66	21	N = 577
% total	2,3	12,3	13,1	3,7	1,2	
Centro concertado no bilingüe	21	112	275	194	71	N = 673
% total	1,2	6,3	15,5	10,9	4	

Comparación de resultados según regiones geográficas de Madrid

La última variable de estratificación implícita fue la región administrativa, que permitió un nivel de análisis de comparación de los resultados de las poblaciones escolares en: la capital, el este, el norte, el oeste y el sur de la región de Madrid.

Tal y como se muestra en el cuadro 22 a continuación, las regiones occidentales tienen de promedio unos resultados medios más altos que el resto de regiones. Las regiones meridionales tienen unos resultados más bajos comparados con la capital y las regiones occidentales, pero los resultados son similares a los de las regiones septentrionales y orientales.

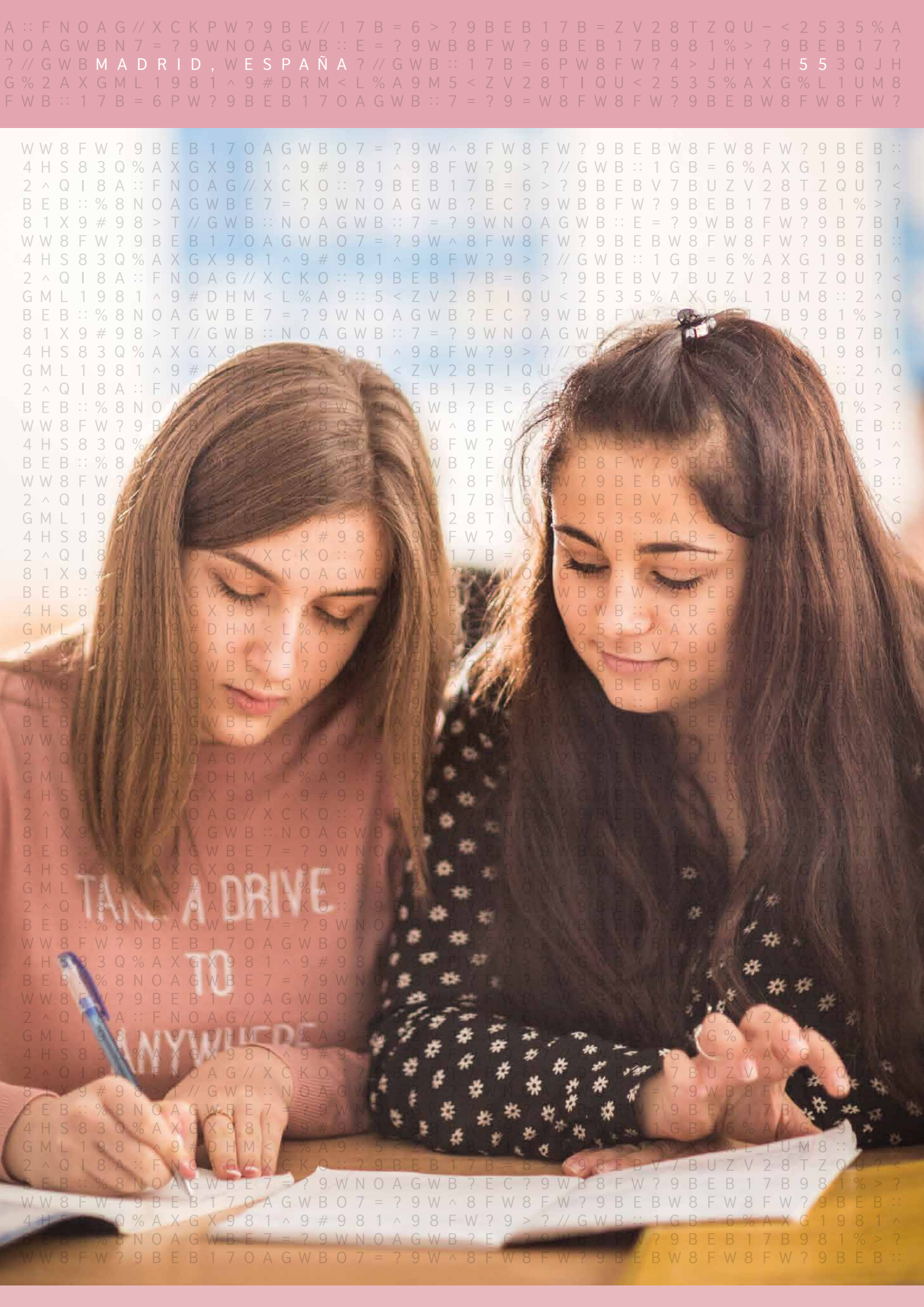
Cuadro 22: Comparación en pares de los resultados medios de las regiones administrativas de Madrid

	Puntuación total (error estándar)	Capital	Este	Norte	Oeste	Sur
Capital	126,0 (2,48)	-	0	0	q	p
Este	120,2 (4,05)	0	-	0	q	0
Norte	120,3 (3,58)	0	0	-	q	0
Oeste	135,3 (3,84)	p	p	p	-	p
Sur	115,5 (2,80)	q	0	0	q	-

p Región de la izquierda resultados más altos que región superior

q Región de la izquierda resultados más bajos que región superior

0 No hay diferencias entre las dos regiones


MADRID, ESPAÑA

8. MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA

El análisis presentado en este capítulo explora dos áreas clave:

1. Los niveles y tipos de motivación de diferentes grupos de alumnos para aprender lenguas – divididos por sexo, centros bilingües y no bilingües, y estatus socioeconómico (ESE)
2. Relaciones entre cada una de las escalas motivacionales y las competencias en inglés.

El cuestionario de contexto del alumno obtuvo un índice de respuesta absoluto, en su mayor parte debido al hecho de que los alumnos no podían proceder al siguiente paso en la aplicación del examen si no respondían a todas las preguntas. No obstante, se registró una gran cantidad de respuestas, que indica que los participantes se tomaron la encuesta en serio y le prestaron atención y consideración. Esto es importante, puesto que el análisis descrito en la presente sección explica diferentes matices en los patrones de respuestas de esta parte del cuestionario.

CONCLUSIONES DE LA VALIDACIÓN DE LOS CONSTRUCTOS

El modelo de medición

Tal y como se describe en el capítulo 3, el objetivo del ejercicio de validación del constructo era establecer un modelo de medición que reflejara de forma satisfactoria los patrones de las respuestas observadas. El valor de un modelo de medición bien ajustado es que ofrece unos promedios correctos de niveles de motivación estimados en cada escala para todos los alumnos participantes. Esto, a la vez, permite que se obtengan comparaciones entre los grupos de alumnos utilizando las técnicas de modelado de AFC.

El hipotético modelo de medición tiene la estructura que se muestra en azul en la imagen 10 más abajo. Se puede realizar una referencia cruzada con los términos del cuadro 2. Este modelo inicial mostró que esta estructura estaba razonablemente ajustada a los datos según los umbrales aceptados de los modelos de AFC (IAC= 0,930; ITL= 0,920; RMSEA = 0,051). Se vio que se podía mejorar ligeramente el modelo permitiendo algunos términos de error (o errores residuales) en preguntas individuales para que se correlacionaran entre sí. Estas relaciones se muestran en rojo en la imagen 10.[5] En el ejercicio de modelado actual, se vio que la inclusión de las cuatro covarianzas entre los términos de error mejoraba sustancialmente el modelo. Se puede ver la lista en el cuadro 23 a continuación. Las covarianzas de error se añadieron en el orden de su efecto estimado en el ajuste del modelo utilizando cálculos del modelo chi-cuadrado ajustado (Satorra y Bentler, 2010). Aunque posiblemente se podrían incluir nuevas covarianzas, se vio que tenían un efecto mínimo en los valores de chi-cuadrado ajustados y en el ajuste global del modelo.

5. Las decisiones referentes a la inclusión de las covarianzas mencionadas en el cuadro 22 se realizaron en relación a los índices de modificación generados por el software Mplus. No obstante, no se incluyó ninguna covarianza que no tuviera sentido de forma sustancial. Por eso se restringieron a covarianzas entre errores para preguntas en la misma escala motivacional.

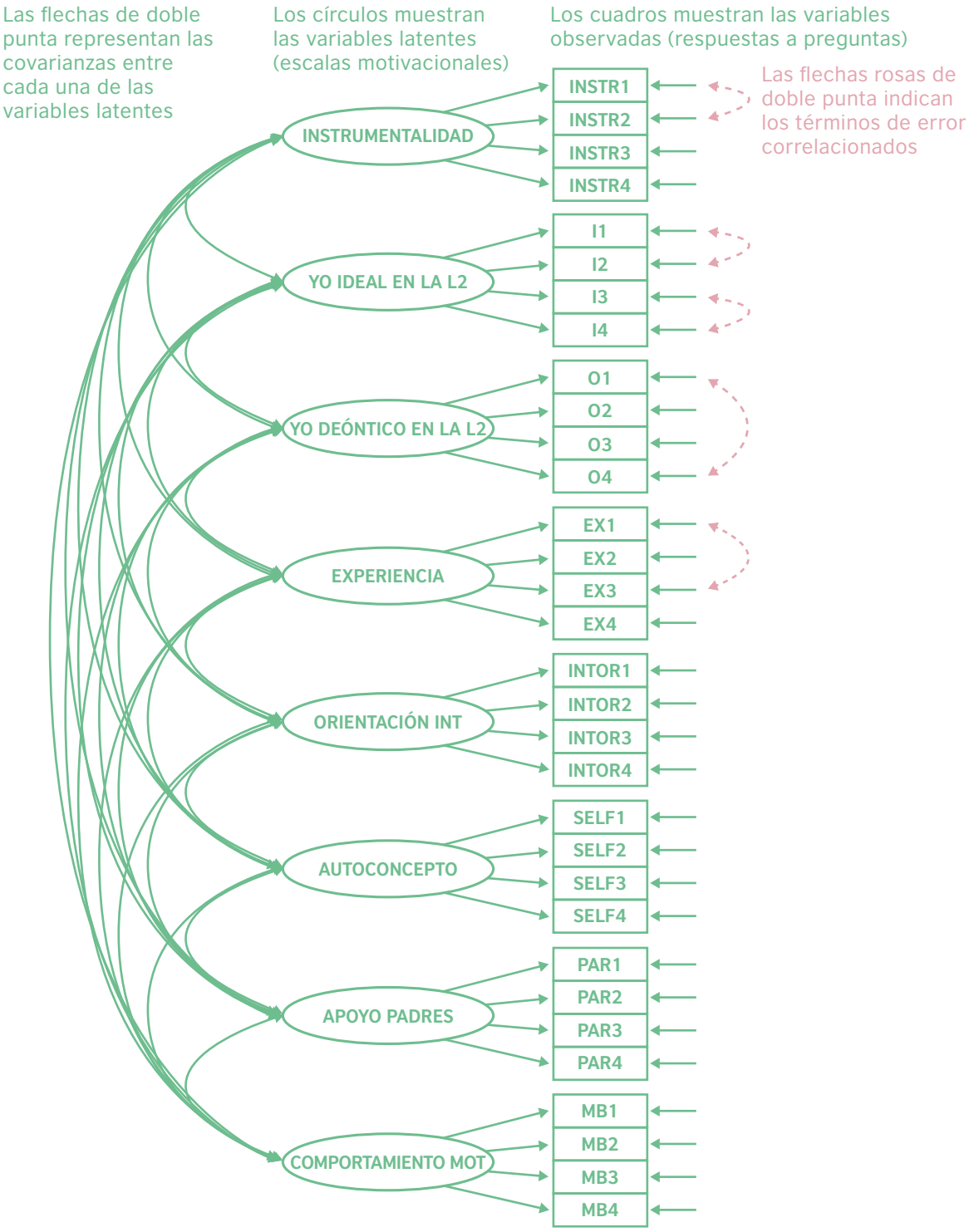
Cuadro 23: Mejoras en los valores chi-cuadrado ajustados siguiendo la incorporación de covarianzas entre los términos de error

Covarianza	Mejora en el X^2 ajustado con 1 g.l.	Valor *p*
INSTRU2 con INSTRU1	197,127	<,001
IO4 con IO3	83,636	<,001
O4 con O1	53,070	<,001
EX3 with EX1	40,904	<,001

Incluir estas covarianzas permite al modelo tener en cuenta los puntos en común entre dos variables observadas además de lo que se ha explicado en referencia a la variable latente, quizás revelando algo en la redacción de las dos preguntas que provoca una respuesta compartida particular.[6] El modelo de medición final incluyó, por consiguiente, las cuatro variaciones correlacionadas de error listadas en el cuadro 23. El modelo ofrece un buen ajuste para los datos (IAC= 0,945; ITL= 0,937; RMSEA = 0,045). Las estimaciones finales del modelo se muestran en el Apéndice B.

6. Véase Brown (2015, pp.157–162) para una explicación más amplia sobre el error de medición correlacionado y las implicaciones en el AFC.

Imagen 10: Modelo de medición



Cuadro 24: Las covarianzas de error incluidas en el modelo de medición

Ref de covarianza	Ref de pregunta	Detalles de la pregunta	Reducción en el valor chi-cuadrado ajustado	Significación
1	INSTR1	Necesito el inglés para mi futuro profesional.	163,005	*p*<,001
	INSTR2	Las cosas que quiero hacer en el futuro requieren el uso del inglés.		
2	I3	En un futuro, me encantaría poder comunicarme con gente de otros países a través de internet.	90,492	*p*<,001
	I4	Si pudiera hablar inglés bien, podría conocer a más gente de otros países a través de internet		
3	EX1	Aprender inglés es genial.	47,477	*p*<,001
	EX3	Creo que aprender inglés es realmente interesante.		
4	O1	Considero que es importante aprender inglés porque las personas a las que respeto piensan que debería hacerlo.	43,169	*p*<,001
	O4	Aprender inglés es necesario porque la gente de mi entorno espera que lo haga.		

El modelo estructural

Habiendo establecido la viabilidad del modelo de medición, es revelador examinar la asociación entre las variables latentes tal y como las estimó el modelo. Las covarianzas estandarizados (correlaciones) estimados or modelo se dan en el cuadro 23. Los valores dados varían desde aquellos clasificados como correlaciones bajas a los clasificados como correlaciones fuertes (Cohen, 1988), lo que sugiere que la fuerza de las relaciones entre variables difiere.

Dos variables latentes en particular están claramente menos relacionadas con otras áreas de motivación. Son el apoyo de los padres y el yo deóntico en la L2. Esto se podría atribuir al hecho de que, a diferencia de las otras variables latentes, estas se centran en presiones externas relacionadas con estudiar inglés. La primera hace referencia a los niveles de apoyo de los padres y la segunda hace referencia a las presiones de un ambiente más extenso y representa lo que se espera de los participantes a la hora de estudiar inglés. En este sentido, se pueden ver como motivos más externos para estudiar inglés (Ryan & Deci, 2000).

Lo más importante es que tanto la escala de apoyo de los padres como la de yo deóntico en la L2 están menos relacionadas con el comportamiento de aprendizaje motivado, la variable latente que tiene como objetivo registrar los niveles de esfuerzo invertidos en el aprendizaje de idiomas. Esta conclusión sigue en la línea de los resultados presentados previamente, que indican que la influencia del apoyo de los padres y del yo deóntico en la L2 en el comportamiento motivado es limitada (Csizér & Kormos, 2009; Iwaniec & Ullakonoja, 2016; Taguchi, Magid, & Papi, 2009).

Cuadro 25: Las correlaciones estandarizadas (estandarización STDYX) entre variables en el modelo final

Variables latentes (Ref corta)		Dos dimensiones			
		Estimado	E.E.	Est./E.E.	Valor *p*
EXPER	INTER	0,673	0,020	34,042	0,000
IDEAL	EXPER	0,694	0,016	42,484	0,000
IDEAL	INTER	0,706	0,021	33,552	0,000
INSTR	EXPER	0,563	0,025	22,361	0,000
INSTR	IDEAL	0,623	0,024	25,928	0,000
INSTR	INTER	0,712	0,025	28,055	0,000
MOTIV	INTER	0,468	0,023	20,552	0,000
MOTIV	IDEAL	0,478	0,021	22,421	0,000
MOTIV	INSTR	0,531	0,024	22,057	0,000
MOTIV	EXPER	0,735	0,016	44,839	0,000
OUGHT	IDEAL	0,206	0,026	7,811	0,000
OUGHT	EXPER	0,258	0,027	9,479	0,000
OUGHT	MOTIV	0,280	0,027	10,526	0,000
OUGHT	INTER	0,324	0,027	11,936	0,000
OUGHT	INSTR	0,504	0,028	18,204	0,000
PAREN	EXPER	0,271	0,027	10,055	0,000
PAREN	MOTIV	0,310	0,025	12,191	0,000
PAREN	IDEAL	0,351	0,025	13,803	0,000
PAREN	OUGHT	0,468	0,025	18,514	0,000
PAREN	INTER	0,474	0,028	17,025	0,000
PAREN	INSTR	0,687	0,026	26,635	0,000
SELF	OUGHT	0,189	0,026	7,257	0,000
SELF	PAREN	0,255	0,025	10,203	0,000
SELF	INTER	0,451	0,024	18,641	0,000
SELF	MOTIV	0,476	0,022	21,601	0,000
SELF	INSTR	0,509	0,025	20,499	0,000
SELF	EXPER	0,666	0,017	38,714	0,000
SELF	IDEAL	0,724	0,015	49,657	0,000

Conclusiones del análisis multigrupo

Los análisis comparativos se llevaron a cabo en tres grupos diferentes de datos:

- Sexo
- Tipo de escolarización (bilingüe/no bilingüe)
- Estatus socioeconómico (ESE).

La muestra final incluía 1.774 alumnos y estaba bien compensada en términos de sexo, con 870 alumnos de sexo masculino y 903 de sexo femenino. 524 alumnos estaban matriculados en centros bilingües (261 alumnos de sexo masculino y 263 de sexo femenino) y 1249 (609 alumnos de sexo masculino y 640 de sexo femenino) estaban matriculados en centros no bilingües. Basándonos en los cálculos descritos en las posteriores secciones de este informe, los alumnos se categorizaron en dos grupos de ESE: grupo de ESE más bajo (886 alumnos) y grupo de ESE más elevado (887 alumnos).

Se evaluaron las distintas separaciones entre los grupos, en especial las referentes al tipo de escolarización y grupo ESE. Se intentó que todo el espectro socioeconómico estuviera disponible en los centros bilingües; la información derivada de los datos lo respalda hasta cierto punto. El análisis chi-cuadrado indicó que, aunque hay una ligera ponderación hacia los alumnos del grupo de ESE más elevado que asisten a los centros bilingües (X^2 = 4,274 con 1 g.l., p=,039), la diferencia entre ambos es suficiente para justificar el hecho de observar a cada grupo por separado. El cuadro 26 muestra el desglose de alumnos en cada grupo de ESE de los centros bilingües y no bilingües.

Cuadro 26: Desglose de alumnos de centros bilingües/no bilingües según grupo de ESE

	Escolarización	
Grupo de ESE	Bilingüe	No Bilingüe
Más bajo	242 (46,2%)	644 (51,6%)
Más elevado	282 (53,8%)	605 (48,4%)
Total	524 (100%)	1249 (100%)

MOTIVACIÓN DE LAS POBLACIONES DE ALUMNOS DE SEXO MASCULINO Y DE SEXO FEMENINO

La primera comparación de grupos es entre alumnos de sexo masculino y de sexo femenino. Es mejor ser prudente y no asumir que hay motivaciones idénticas para estos grupos, ya que los estudios empíricos sugieren notoriamente que las alumnas tienden a estar más motivadas a la hora de estudiar inglés que sus compañeros masculinos (véase Iwaniec [2015] para un análisis sobre el tema). Los estudios indican mejores resultados en lengua entre las chicas que entre los chicos (Fernandez Fontecha, 2010; Jimenez Catalan, 2010). Considerando que la motivación afecta los resultados en el aprendizaje de idiomas (Hsieh & Kang, 2010; Kim & Kim, 2014; Marsh & Martin, 2011), entender dónde residen las diferencias respecto a las características motivacionales subyacentes ayudará a formular políticas específicas para el aprendizaje y docencia de idiomas.

Niveles de motivación

Se encontraron diferencias significativas en los grupos divididos por sexo entre los niveles de motivación indicados en seis de las ocho escalas motivacionales. En cinco de ellas, las alumnas mostraron unos niveles más elevados de motivación que sus compañeros masculinos (nivel significativo del test-*T* indicado entre paréntesis):

- Comportamiento motivado (p<,001)
- Orientación internacional (p<,001)
- Yo ideal en la L2 (p=,018)
- Experiencia en el aprendizaje de idiomas (p<,001)
- Instrumentalidad (p=,015).

Cuadro 27: Desglose de alumnos de centros bilingües/no bilingües según grupo ESE

	Comparaciones de grupos				Estadísticas del test-*T*		
Variable motivacional	Sexo	N	Media	Desviación std.	t	Grados de libertad	Sig. (2 dimensiones)
Orientación internacional	Sexo femenino	903	,03306	,335924	4,470	1771	,000
	Sexo masculino	870	-,03855	,338546			
Yo ideal en la L2	Sexo femenino	903	,04621	,902136	2,374	1771	,018
	Sexo masculino	870	-,05210	,838797			
Apoyo de los padres	Sexo femenino	903	,02099	,617192	1,207	1771	,227
	Sexo masculino	870	-,01402	,603217			
Autoconcepto respecto al inglés	Sexo femenino	903	,03812	1,051489	1,644	1771	,100
	Sexo masculino	870	-,04211	1,001915			
La experiencia de aprender idiomas	Sexo femenino	903	,12767	,826413	6,922	1771	,000
	Sexo masculino	870	-,14172	,811605			
Instrumentalidad	Sexo femenino	903	,03796	,633502	2,435	1771	,015
	Sexo masculino	870	-,03640	,652269			
Comportamiento motivado	Sexo femenino	903	,19608	,874410	9,193	1771	,000
	Sexo masculino	870	-,18369	,864653			
Yo deóntico en la L2	Sexo femenino	903	-,03003	,676285	-1,971	1771	,049
	Sexo masculino	870	,03594	,732774			

Los resultados indican que las alumnas, comparadas con los alumnos de sexo masculino, mostraron:

- Invertir un mayor esfuerzo en aprender idiomas
- Estar encarecidamente orientadas a aprender inglés con el fin de comunicarse con otros hablantes de esta lengua global
- Tener una visión más sólida de ellas mismas como usuarias competentes del inglés en el futuro
- Tener una experiencia del aprendizaje de idiomas más positiva, conceptualizada como actitudes del aprendizaje de idiomas
- Tener más probabilidades de aprender inglés con vistas a utilizarlo para progresar en sus futuras carreras profesionales.

Estos resultados son coherentes con las conclusiones de estudios empíricos previos (véase Iwaniec [2015] para un análisis sobre el tema). Las investigaciones previas en esta área indican que puede haber varias razones por las que las alumnas expresan una motivación más elevada que los de sexo masculino.

- Las percepciones generales de que el aprendizaje de idiomas es de dominio femenino fomentan la construcción de la feminidad entre las mujeres que aprenden idiomas, pero tienen el efecto contrario para las percepciones de masculinidad de los hombres que aprenden una lengua extrajera (Carr & Pauwels, 2005b).
- La competencias lingüísticas se perciben como más directamente relevantes para las futuras carreras profesionales de las mujeres que de los hombres (Clark, 1998), una percepción que se eleva más aun debido a que la elección de carreras profesionales para las mujeres se percibe como limitada (Norton & Pavlenko, 2004).
- Existe la percepción de que las alumnas tienen una predilección más fuerte por la comunicación y la valoran más que los alumnos de sexo masculino (Chavez, 2000).
- Las alumnas prefieren unos estilos de aprendizaje y un uso de estrategias de aprendizaje de idiomas (aprendizaje visual y auditivo) que es más convergente con los requerimientos de las clases de idiomas, al contrario de los alumnos de sexo masculino, que suelen ser alumnos kinestésicos (Oxford, 1993).

En el caso del atributo motivacional yo deóntico en la L2 (p=,049), los alumnos de sexo masculino obtuvieron una puntuación más elevada que los de sexo femenino. Puesto que el valor p es muy próximo al umbral del ,05, es imprescindible tener precaución adicional cuando se considere este resultado. No obstante, las conclusiones sugieren que es más probable que sean los alumnos de sexo masculino – y no los de sexo femenino – los que perciban que las competencias en inglés son un requisito que les impone la sociedad en general.

No hubo una diferencia estadísticamente significativa entre las dos escalas motivacionales autoconcepto respecto al inglés y apoyo de los padres. Los últimos resultados indican que tanto los alumnos de sexo masculino como los de sexo femenino mostraron tener el mismo apoyo y ánimos por parte de sus padres para estudiar inglés.

En cuanto al autoconcepto respecto al inglés, se puede interpretar como indicador de algo sobre la confianza en sí mismas de las alumnas respecto a su capacidad para aprender inglés. A pesar de las múltiples razones por las que las alumnas tienen una motivación respecto al aprendizaje de idiomas más elevada que los alumnos de sexo masculino, las alumnas madrileñas no se consideraron mejores aprendiendo inglés que sus compañeros masculinos. Esto es coherente con las conclusiones de estudios previos, que mostraron que las mujeres tienden a ser más conservadoras que los hombres cuando valoran sus capacidades (Bandura, 1997; Edele, Seuring, Kristen, & Stanat, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2004).

Relaciones entre escalas motivacionales

Los análisis muestran que liberar tres covarianzas lleva a una mejora significativa en el modelo chi-cuadrado ajustado (Satorra y Bentler, 2010). Esto significa que estas relaciones son significativamente diferentes entre los alumnos de sexo masculino y femenino:

- Apoyo de los padres con Yo ideal en la L2 (X^2 ajustado: 10,658 con 1 g.l., p<,001)
- La experiencia de aprender idiomas con Orientación internacional (X^2 ajustado: 10,527 con 1 g.l., p<,001)
- Instrumentalidad con Yo ideal en la L2(X^2 ajustado: 3,925 con 1 g.l., p=,0475)

Esto resulta en un modelo con unas buenas estadísticas de ajuste globales (IAC=0,938, ITL= 0,935; RMSEA = 0,046). Las covarianzas estimadas para este modelo específico de sexos se muestran en el cuadro 28.

Cuadro 28: Desglose de alumnos de centros bilingües/no bilingües según grupo ESE

Covarianza (utilizando ref corta)	Estimación	E.E.	Est./E.E.	Valor *p* en dos dimensiones
PAREN con IDEAL				
Modelo femenino	0,280	0,030	9,363	0,000
Modelo masculino	0,433	0,028	15,273	0,000
EXPER con INTER				
Modelo femenino	0,639	0,024	26,242	0,000
Modelo masculino	0,707	0,022	31,566	0,000
INSTR con IDEAL				
Modelo femenino	0,581	0,028	20,436	0,000
Modelo masculino	0,671	0,028	23,686	0,000

Tal y como se observa en el cuadro 28, en todos los casos de covarianzas en los que se vio que eran significativamente diferentes, la fuerza de la covarianza es más elevada para los alumnos de sexo masculino que para los de sexo femenino. Estas conclusiones implican que:

- El apoyo de los padres está más estrechamente relacionado con crear una visión de uno mismo como alumno de idiomas competente para los alumnos de sexo masculino que para los de sexo femenino.
- La experiencia positiva de aprender idiomas está más estrechamente relacionada con las percepciones del inglés como lengua franca para los alumnos de sexo masculino que para los de sexo femenino.
- La visión de los alumnos de sexo masculino de ellos mismos como alumnos de idiomas competentes es posible que esté más relacionada con sus futuros planes profesionales que la de las alumnas.

En general, estas conclusiones tienden a sugerir que la motivación de los alumnos de sexo masculino depende más del ámbito externo (apoyo de los padres, experiencias positivas en el aprendizaje de idiomas y demanda de futuras carreras profesionales) que en el caso de las alumnas de lengua.

LA MOTIVACIÓN DE LAS POBLACIONES DE ALUMNOS DE LOS CENTROS BILINGÜES Y NO BILINGÜES

El segundo grupo de comparación se extrajo de los alumnos matriculados en centros bilingües y no bilingües. En los centros bilingües, los alumnos no solo estudian inglés como una asignatura escolar sino que estudian en un ambiente de lengua inglesa, mientras que en los centros no bilingües se estudia inglés solo como asignatura. Por eso hay una diferencia sustancial entre los entornos de aprendizaje de idiomas y el uso y compromiso con la lengua inglesa, lo que puede llevar a diferencias tanto en la motivación como en el éxito a la hora de aprender idiomas.

Niveles de motivación

Se vieron diferencias significativas entre los niveles de motivación de los alumnos de centros bilingües y los de los no bilingües en siete de las ocho escalas.

La escala en la que no hubo diferencias estadísticas significativas entre alumnos bilingües y no bilingües fue la de instrumentalidad (p=,069). Esto indica que los alumnos de ambos grupos señalaron que el inglés sería igualmente importante en sus futuras carreras profesionales. La falta de diferencias significativas en esta escala puede reflejar la percepción de que las competencias en inglés se perciben cada vez más como una destreza básica (Erling & Seargeant, 2013), sin la cual los jóvenes no son capaces de competir en el mercado laboral (Graddol, 2006).

En cinco escalas motivacionales, los alumnos de centros bilingües mostraron niveles más elevados de motivación (el nivel significativo del test-*T* indicado entre paréntesis):

- Orientación internacional (p=,001)
- Yo ideal en la L2 (p<,001)
- Autoconcepto respecto al inglés (p<,001)
- Experiencia en el aprendizaje de idiomas (p<,001)
- Comportamiento de aprendizaje motivado (p=,018).

Cuadro 29: Tests-*T* para comprobar las diferencias entre los puntos medios factoriales para grupos de centros bilingües y no bilingües

	Comparaciones de grupos				Estadísticas del test-*T*		
Variable motivacional	Escolarización	N	Media	Desviación std.	*t*	Grados de libertad	Sig. (2 dimensiones)
Comportamiento motivado de aprendizaje	Bilingüe	524	,0719	,81470	2,250	1771	,025
	No bilingüe	1249	-,0321	,91761			
Orientación internacional	Bilingüe	524	,0383	,29077	2,960	1771	,003
	No bilingüe	1249	-,0133	,35227			
Yo ideal en la L2	Bilingüe	524	,1982	,78953	6,367	1771	,000
	No bilingüe	1249	-,0878	,89175			
Orientación parental	Bilingüe	524	-,0532	,62902	-2,252	1771	,024
	No bilingüe	1249	,0179	,59722			
Autoconcepto respecto al inglés	Bilingüe	524	,2201	,93283	5,983	1771	,000
	No bilingüe	1249	-,0966	,04994			
La experiencia de aprender idiomas	Bilingüe	524	,1054	,78905	3,525	1771	,000
	No bilingüe	1249	-,0460	,83984			
Instrumentalidad	Bilingüe	524	,0435	,61478	1,819	1771	,069
	No bilingüe	1249	-,0174	,65471			
Yo deóntico en la L2	Bilingüe	524	-,0890	,71637	-3,395	1771	,001
	No bilingüe	1249	,0347	,69307			

Esto implica que, comparados con sus compañeros no bilingües, los alumnos de los centros bilingües mostraron:

- Estar encarecidamente orientados a aprender inglés con el fin de comunicarse con otros hablantes de esta lengua global
- Tener una visión más sólida de ellos mismos como usuarios competentes del inglés en el futuro
- Tener más confianza en sí mismos a la hora de aprender inglés
- Tener una experiencia del aprendizaje de idiomas más positiva, conceptualizada como actitudes del aprendizaje de idiomas
- Invertir más esfuerzo en aprender idiomas.

Estas conclusiones se pueden explicar si se observan las diferencias en el ambiente de aprendizaje de idiomas en ambos tipos de centros. Puesto que los alumnos de los centros bilingües ya usan el inglés como medio de comunicación, es más probable que perciban los beneficios de las competencias en inglés y que interioricen estas competencias como parte de su futuro yo, a diferencia de los alumnos de centros no bilingües, para quienes el inglés es otra asignatura más que estudiar. De manera similar, la vida cotidiana de los alumnos bilingües puede proporcionarles un retorno positivo sobre su capacidad de aprendizaje, puesto que son capaces de seguir las clases y responder a los profesores en inglés, mientras que los alumnos de centros no bilingües no tienen esa oportunidad.

Los alumnos de centros no bilingües mostraron niveles más altos de motivación que los de sus compañeros bilingües en dos escalas:

- Apoyo de los padres (p=,024)
- Yo deóntico en la L2 (p<,001).

Estos resultados pueden implicar que los alumnos de los centros no bilingües creen que reciben más apoyo de los padres y sienten más presión de la gente a su alrededor para que estudien inglés que los alumnos de centros bilingües. Esto puede indicar que, comparados con los alumnos de centros bilingües, los alumnos de centros no bilingües han interiorizado la necesidad de estudiar inglés en un grado menor y es probable que confíen más en los estímulos del ambiente externo para motivarles (Ryan & Deci, 2000).

Relaciones entre escalas motivacionales

El análisis muestra que liberar una covarianza conlleva una mejora significativa en el modelo chi-cuadrado ajustado (Satorra y Bentler, 2010):

- Apoyo de los padres con Orientación internacional (X^2 ajustado: 12,43 con 1 g.l., p<,01).
- En el cuadro 30 se pueden ver las estimaciones de la covarianza para este modelo específico de centro:

Cuadro 30: Covarianzas latentes con posibilidad de variación entre grupos según tipo de centro (estimaciones estandarizadas)

Covarianza (utilizando ref corta)	Estimación	E.E.	Est./E.E.	Valor *p* en dos dimensiones
PAREN con INTER				
Modelo bilingüe	0,403	0,039	10,307	0,000
Modelo no bilingüe	0,503	0,030	16,760	0,000

La covarianza entre apoyo de los padres y orientación internacional es significativamente más fuerte para el grupo no bilingüe que para el grupo bilingüe. Esto significa que los niveles de apoyo de los padres están más estrechamente relacionados con la percepción de los alumnos del inglés como lengua franca si asisten a centros no bilingües que si asisten a centros bilingües. Si bien esta conclusión no se ha presentado nunca en la literatura erudita, una explicación plausible detrás de esta diferencia podría ser que los alumnos de centros bilingües experimentan la comunicación en inglés en el día a día, lo que les da una evidencia inmediata sobre el papel del inglés con un propósito comunicativo. Esta experiencia directa puede reemplazar la participación parental respecto a este punto.

ESTATUS SOCIOECONÓMICO (ESE)

La comparación de grupos final se realizó entre alumnos de distintos estatus socioeconómicos (ESE). La investigación sugiere que el éxito educativo tiende a diferir según el ESE de los alumnos; los alumnos con un ESE más bajo obtienen peores resultados que sus compañeros con un ESE más elevado (OECD, 2013). Los estudios sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas muestran unas conclusiones similares: concretamente, los niveles de motivación tienden a caer paralelamente con el ESE de los alumnos (Iwaniec, 2015; Kormos & Kiddle, 2013; Lamb, 2012, 2013). Por lo tanto, es vital examinar dónde se encuentran las diferencias en la motivación en el aprendizaje de idiomas de los alumnos con diferentes entornos socioeconómicos.

Este análisis se basa en las mediciones del ESE creadas con la información dada por los alumnos a las preguntas relacionadas en el cuadro 31.[7]

7. Se tomó la decisión de no utilizar en el análisis la información que describía el trabajo concreto del progenitor. Se vio que algunas categorías estaban sobrerrepresentadas (profesión general, por ejemplo), mientras que otras estaban infra presentadas. Esto podría deberse a la edad de los participantes, que puede resultar en seleccionar la descripción de trabajo más genérica. Por el contrario, nos hemos centrado en la información referente a la categoría general de ese trabajo.

Cuadro 31: Preguntas empleadas en la creación de la variable ESE

¿Cuál es el nivel de estudios más alto completado por el progenitor que ha llegado al nivel más alto de estudios?	- Pre-primaria [1] - Primaria [2] - Secundaria inferior [3] - Secundaria superior [4] - Postsecundaria no terciaria [5] - Universitario [6] - Postgraduado [7]
¿Qué categoría tiene ese trabajo†?	- Auxiliar de nivel bajo [1] - Trabajador cualificado de nivel medio [2] - Profesional de nivel medio [3] - Director de nivel sénior [4]
¿Tienes algo de lo siguiente en casa?	[Formato de respuesta de cuadro, SÍ o NO] - Una tableta [1] - Un coche [2] - Mi propia habitación [3] - Aire acondicionado [4] - Una televisión inteligente [5] - Mi propio teléfono inteligente [6]

† Esto hace referencia a la respuesta de la pregunta 49 («¿Qué tipo de trabajo realiza este progenitor (el mismo que en la pregunta 48)?»)

Los puntos ESE se calculan utilizando una técnica de reducción de datos llamada Análisis de Componentes Principales (ACP, o PCA en inglés), con la que cada una de las variables relevantes se utiliza para crear una única escala ponderada (siguiendo a Caro y Cortés, 2012). A partir de aquí, es posible calcular la puntuación ESE de cada participante. Las ponderaciones asignadas a cada variable se determinan a partir de los datos, puesto que el ACP tiene en cuenta las variaciones comunes de las variables especificadas como de valor a la hora de describir el ESE. Basándonos en la inspección de frecuencias y la distribución de la puntuación ESE, se tomó la decisión de dividir la muestra en dos grupos, posteriormente nombrados alumnos de ESE más bajo y más elevado. Conviene resaltar que, puesto que la distribución de datos fue normal, la diferencia en la puntuación de la variable continua entre los alumnos que están en el punto más alto de la categoría de ESE más bajo y los que están en el punto más bajo del ESE más elevado es, en algunos casos, mínima. Por eso, se debe tener cuidado a la hora de analizar los resultados. No obstante, para la comodidad del proceso, se decidió que la división en dos grupos era una solución factible.

Asimismo, cabe resaltar que este enfoque significa que no se emplea ninguna medición absoluta del ESE. Esto se considera una ventaja, puesto que el enfoque permite el desarrollo de una medición que registra de forma muy precisa el ESE en un contexto dado. La descripción de la técnica como «formativa» por Caro y Cortés (2012, p. 17) se relaciona con el hecho de que las variables que contribuyen a la escala se fijan durante el análisis y no de antemano.

Niveles de motivación

Se encontraron diferencias significativas en todas las variables latentes. Los alumnos con puntuaciones más altas de ESE obtuvieron puntuaciones más altas en todas las escalas que los alumnos con un ESE más bajo (nivel significativo del test-*T* indicado entre paréntesis):

- Orientación internacional (*p*<,001)
- Yo ideal en la L2 (*p*<,001)
- Autoconcepto respecto al inglés (*p*<,001)
- La experiencia de aprender idiomas (*p*=,002)
- Comportamiento motivado de aprendizaje (*p*=,007)
- Apoyo de los padres (*p*<,001)
- Yo deóntico en la L2 (*p*<,001)
- Instrumentalidad (*p*<,001).

Cuadro 32: Test-*T* para comprobar las diferencias entre los puntos factoriales medios para los grupos de ESE

	Comparaciones de grupos				Estadísticas del test-*T*		
Variable motivacional	ESE	N	Media	Desviación std.	t	Grados de libertad	Sig. (2 dimensiones)
Comportamiento motivado de aprendizaje	Más bajo	886	-,0577	,91287	-2,683	1771	,007
	Más elevado	887	,0557	,86598			
Orientación internacional	Más bajo	886	-,0332	,35338	-4,214	1771	,000
	Más elevado	887	,0344	,32135			
Yo ideal en la L2	Más bajo	886	-,1503	,89370	-7,207	1771	,000
	Más elevado	887	,1445	,82775			
Orientación parental	Más bajo	886	-,1048	,64651	-6,830	1771	,000
	Más elevado	887	,0909	,55681			
Autoconcepto respecto al inglés	Más bajo	886	-,2247	1,03572	-8,829	1771	,000
	Más elevado	887	,1975	,97717			
La experiencia de aprender idiomas	Más bajo	886	-,0647	,81130	-3,144	1771	,002
	Más elevado	887	,0587	,84070			
Instrumentalidad	Más bajo	886	-,1081	,65146	-7,136	1771	,000
	Más elevado	887	,1076	,62069			
Yo deóntico en la L2	Más bajo	886	-,0837	,71336	-4,916	1771	,000
	Más elevado	887	,0796	,68418			

Comparados con los alumnos con un ESE más bajo, los alumnos con un ESE más elevado mostraron:

- Tener una orientación más marcada a aprender inglés con el propósito de comunicarse con otros hablantes de esta lengua global
- Tener una visión más sólida de ellos mismos como usuarios competentes del inglés en el futuro
- Tener más confianza en sus habilidades para estudiar inglés
- Tener una experiencia del aprendizaje de idiomas más positiva, conceptualizada como actitudes del aprendizaje de idiomas
- Invertir un mayor esfuerzo en aprender lenguas
- Recibir más apoyo de sus padres para que estudien inglés
- Sentir más presión porque deberían saber inglés
- Tener más probabilidades de aprender inglés con vistas a utilizarlo para progresar en su futura carrera profesional.

Estas conclusiones uniformes muestran claramente que los alumnos con un ESE más elevado tienen más ventajas que los alumnos con un ESE más bajo en términos de motivación en el aprendizaje de idiomas. Los miembros del grupo más elevado no solo tienen más probabilidades de tener objetivos de aprendizaje de idiomas que impliquen el inglés sino que también invierten más esfuerzo en el aprendizaje de idiomas. También se ven a ellos mismos más capaces de aprender inglés y tienen actitudes más positivas hacia el aprendizaje de idiomas. Estas conclusiones están en la línea de estudios previos en el campo de la motivación del aprendizaje de idiomas (Iwaniec, 2015; Kormos & Kiddle, 2013; Lamb, 2012). Con niveles más altos de motivación en el aprendizaje de idiomas, los alumnos con un ESE más elevado tienen más posibilidades de lograr mejores competencias en inglés que los alumnos con un ESE más bajo, lo que en un futuro pueden llevar a recrear e incluso aumentar las desigualdades existentes entre los dos grupos.

Investigaciones previas muestran que puede haber una serie de explicaciones de por qué los alumnos con un ESE más elevado muestran unos niveles más elevados de motivación en el aprendizaje de idiomas que sus compañeros con un nivel ESE más bajo.

- Es posible que los alumnos con un ESE más elevado tengan un acceso más fácil a modelos positivos que seguir. Sus padres tienden a tener un nivel educativo más elevado, con un nivel de competencias en inglés más elevado y con una profesión mejor en la que es posible que se utilice el inglés. Esta experiencia indirecta refuerza la confianza de estos alumnos respecto a sus capacidades a la hora de aprender inglés y les muestra que el inglés es útil en el mercado laboral (véase Iwaniec, 2015, para un análisis sobre el tema).
- Un estatus económico más elevado permite a los alumnos con un ESE más elevado viajar al extranjero con más libertad y tener acceso a la educación privada, clases extra y materiales para el aprendizaje de idiomas, cosas que son más difíciles de lograr para sus compañeros con un ESE más bajo.
- Los padres con un nivel educativo universitario tienden a tener aspiraciones más elevadas para sus hijos, participar más en actividades que promueven el aprendizaje (Davis-Kean, 2005; Eccles, 1994) y proporcionar un ambiente de aprendizaje con más apoyo para sus hijos (Klebanov, Brooks-Gunn, & Duncan, 1994) que los padres con un nivel de educación más bajo.

Relaciones entre escalas motivacionales

El análisis muestra que liberar una covarianza conduce a una mejora significativa en el modelo chi-cuadrado ajustado al ESE (Satorra y Bentler, 2010):

- Comportamiento motivado con Orientación internacional (X^2 ajustado: 5.844 con 1 g.l., *p*=,002).

Las estimaciones de la covarianza estimadas para este modelo específico según ESE se muestran en el cuadro 33.

Cuadro 33: Covarianzas latentes que pueden variar entre los grupos ESE (estimaciones estandarizadas)

Covarianza (utilizando ref corta)	Estimación	E.E.	Est./E.E	Valor *p* en dos dimensiones
MOTIV con INTER				
Modelo grupal ESE más bajo	0,405	0,027	15,086	0,000
Modelo grupal ESE más elevado	0,543	0,029	18,800	0,000

La relación entre el comportamiento motivado de aprendizaje y la orientación internacional es mucho más fuerte para los alumnos con un ESE más elevado que los que tienen un ESE más bajo. Esto implica que entre los alumnos con un ESE más elevado haya una relación más estrecha entre la inversión de esfuerzo en el aprendizaje de idiomas y la orientación para aprender inglés con el propósito de comunicarse en el futuro que entre los alumnos con un ESE más bajo.

Mientras que ambos grupos consideran que el inglés es una herramienta importante que permite la comunicación, es más probable que esta percepción se traduzca en un esfuerzo en el aprendizaje de idiomas para los componentes del grupo del nivel ESE más elevado. Se puede deducir, quizás, que los miembros de los grupos con un ESE más bajo no asocian este objetivo comunicativo a algo que sea relevante para ellos.

RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN Y COMPETENCIAS

En esta sección, se examina la relación entre la motivación en el aprendizaje de idiomas de los alumnos españoles y sus competencias en inglés. Mientras que esto es obviamente interesante en el plano de las políticas educativas, es importante ir con cuidado al interpretar las conclusiones de este tipo de análisis en el contexto actual. En primer lugar, el lector necesita tener en cuenta que el aprendizaje de idiomas puede estar afectado por una plétora de factores (Ortega, 2009), y solo uno de ellos es la motivación. Algunos de ellos son específicos para cada individuo; por ejemplo, la aptitud o don de lenguas, la ansiedad, las estrategias en el aprendizaje de idiomas, la cognición o los rasgos de personalidad. Otros son específicos para la lengua estudiada; por ejemplo, hasta qué punto esta es similar a o diferente del primer idioma de los alumnos, o el rol que esta lengua juega en un contexto dado. La cantidad de exposición a la lengua y las oportunidades para usar esta lengua son cruciales también. Además, debería remarcarse que en este estudio la motivación en el aprendizaje de idiomas de los alumnos de Madrid se midió cuando realizaron el examen de competencias. No obstante, la motivación es dinámica y cambia a lo largo del tiempo. Por lo tanto, mientras la medición de las competencias es una medición acumulativa de lo que los alumnos han logrado a lo largo de años de aprendizaje, los datos sobre la motivación presentan tan solo una única instantánea. Si se tienen en cuenta estas consideraciones, se espera que la motivación pueda explicar solo algunas variaciones en las competencias. No obstante, un foco en los valores comparativos con lleva a algunas percepciones interesantes.

La presentación de los resultados muestra primero un resumen de los perfiles motivacionales de los alumnos que logran distintos niveles en la escala general del MCER, seguido de las correlaciones entre la puntuación de los exámenes Aptis y las escalas motivacionales según sexo, tipo de centro y grupo ESE. Finalmente se comentan las implicaciones de los resultados.

Competencias de los alumnos y perfiles motivacionales

Este análisis agrupa a los alumnos según su nivel MCER y compara los perfiles motivacionales para cada grupo basado en el cálculo de los puntos factoriales (fscores) derivados del AFC descrito anteriormente. Puesto que el número de alumnos que logró el nivel A1 de competencias fue bajo, este grupo se fusionó con los que lograron un nivel A2. Se compararon cuatro grupos en total: A (A1 y A2), B1, B2 y C.

La imagen 11 (véase página 74) muestra los patrones relativos de la media de puntos factoriales para los alumnos de cada grupo, mientras que la imagen 12 (véase página 74) resume los puntos en los que se encontraron las diferencias significativas entre grupos.

Tal y como se ve en ambas imágenes, los alumnos del nivel C de competencias tienen las puntuaciones más altas en todas las escalas motivacionales a excepción deapoyo de los padres. Estas diferencias aumentan significativamente en el grupo B2 en las cuatro escalas: autoconcepto respecto al inglés, Yo ideal en la L2, la experiencia de aprender idiomas y comportamiento motivado. Por consiguiente, lo que distingue particularmente a estos alumnos, comparados con los de otros grupos, es que están más seguros sobre su capacidadde aprender inglés, tienen una visión de ellos mismos más elaborada y realista como usuarios competentes del inglés en el futuro, muestran una actitud más positiva en el aprendizaje de idiomas e invierten más esfuerzo en el aprendizaje de idiomas.

Imagen 11: Perfiles motivacionales para alumnos en diferentes niveles de competencias

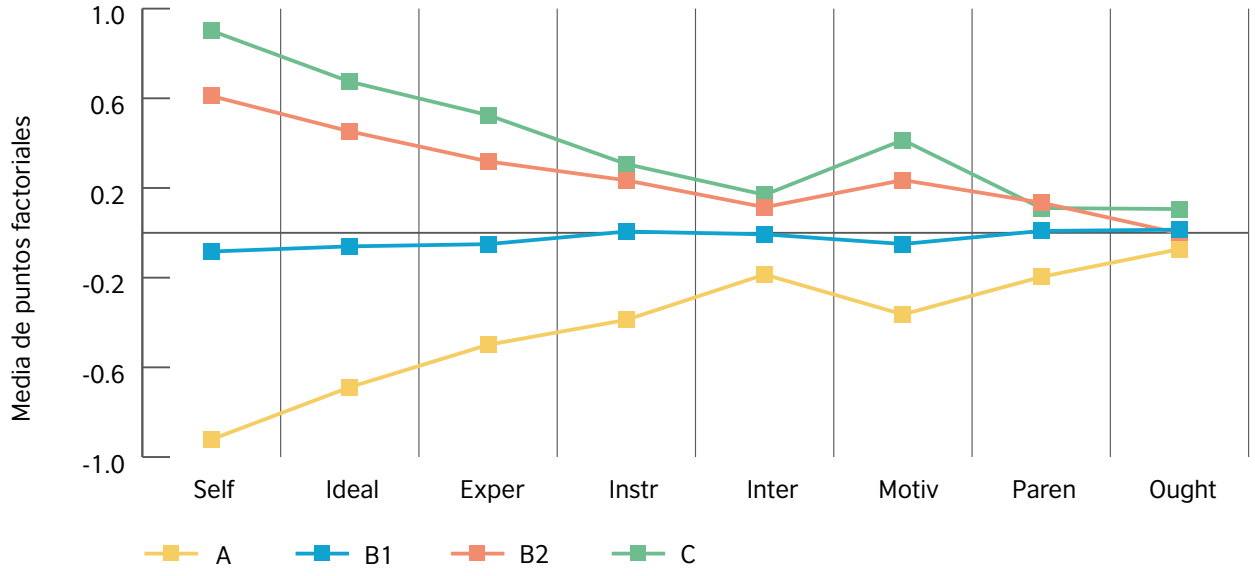


Imagen 12: Representación visual de las diferencias significativas en las escalas motivacionales de los alumnos según nivel de competencias

	Escala motivacional							
Nivel MCER	Autoconcepto respecto al inglés	Yo ideal en la L2	La experiencia de aprender idiomas	Instrumentalidad	Orientación internacional	Comportamiento motivado de aprendizaje	Apoyo de los padres	Yo deóntico en la L2
C								
B2								
B1								
A								

Clave: Color oscuro = punto factorial más elevado; Sombras = diferencia estadísticamente significativa

El patrón general de rasgos motivacionales para alumnos del nivel B2 de competencias visto en la imagen 12 refleja el de los alumnos del nivel C. De hecho, los valores no difieren significativamente de los de los alumnos del nivel C en las escalas de instrumentalidad, orientación internacional y apoyo de los padres. Esto significa que ellos ven el inglés igual de útil tanto para la comunicación en el futuro como para sus vidas profesionales y muestra una cantidad similar de apoyo de los padres que la de los alumnos del nivel C. Paralelamente, los alumnos con un nivel de competencias B1 obtuvieron unos resultados significativamente

más bajos en todas las escalas que los alumnos del nivel B2, excepto en la de yo deóntico en la L2, y unos resultados más altos en todas las escalas que los alumnos del nivel A, excepto en la de yo deóntico en la L2. Los patrones de motivación entre los alumnos del nivel B1 se pueden describir entre bajos y moderados en todos los aspectos. Les falta el pico visto en los alumnos de niveles más elevados en las escalas de autoconcepto y de yo ideal en la L2.

Los alumnos con un nivel de competencias A tienen una puntuación más baja en todas las variables. Análisis posteriores confirman que estas diferencias son significativas en todas las escalas excepto una (la de yo deóntico en la L2).

Un punto que hay que resaltar es que no se ha visto que la escala del yo deóntico en la L2 juegue un papel decisivo a la hora de determinar los perfiles de los alumnos. Solo hubo una diferencia significativa entre alumnos del nivel C y del nivel A, siendo el segundo grupo más resistente a las expectativas que les impone el entorno externo que los alumnos del grupo del nivel C. Esto sigue en la línea de los resultados presentados aquí anteriormente, que muestran que la relación entre el yo deóntico en la L2 y las competencias es débil o inexistente.

En general, sin embargo, la puntuación motivacional en todas las escalas excepto esta sigue los patrones de las competencias. Una motivación más elevada se asocia a unas competencias más elevadas: cuanto más domino del idioma tengan los alumnos, más seguros y orientados a objetivos están, más actitudes positivas tienen, más esfuerzo invierten en el aprendizaje de idiomas y más apoyo de los padres afirman recibir.

Análisis correlacional

Los resultados presentados en el cuadro 34 muestran la intensidad de las correlaciones entre la calificación general por escala[8] y los puntos factoriales en las escalas motivacionales. Las correlaciones aparecen en orden descendente de intensidad.

Cuadro 34: Correlaciones entre las variables motivacionales y la puntuación total general

Variables motivacionales	Puntuación total
Autoconcepto respecto al inglés	,652**
Ideal L2 self	,567**
La experiencia de aprender idiomas	,421**
Instrumentalidad	,412**
Orientación internacional	,375**
Comportamiento motivado de aprendizaje	,303**
Apoyo de los padres	,216**
Yo deóntico en la L2	,050*

*p<,05 ** p<,01

8. La puntuación total lograda por los participantes en las cuatro aéreas de destrezas, de un total de 200 puntos (50 por componente). En este conjunto de datos, la calificación por escala oscilaba entre 22 y 196.

Tal y como se puede ver, todas las variables motivacionales están relacionadas positivamente con las competencias, aunque la correlación entre yo deóntico en la L2 y la escala general es muy débil. Hay grandes diferencias en la intensidad de correlación. Esto se observa claramente cuando se comparan los diagramas de dispersión que muestran la relación bivariable entre los puntos factoriales para la escala que más relación tiene con el dominio de la lengua (autoconcepto respecto al inglés, en el gráfico 8.2) y la que menos relación tiene con las competencias (yo deóntico en la L2 en el gráfico 8.3). En el primer caso, es perfectamente visible que la puntuación en el autoconcepto respecto al inglés aumenta paralelamente con la puntuación general de las competencias, mientras que en el caso del yo deóntico en la L2 los puntos son mucho más dispersos.

En términos de valoración de las fuerzas de correlación, hay dos correlaciones fuertes con el dominio de la lengua (autoconcepto respecto al inglés, yo ideal en la L2), cuatro correlaciones medias (la experiencia de aprender idiomas, instrumentalidad, orientación internacional y comportamiento motivado) y una correlación débil (apoyo de los padres) (interpretación según Cohen [1988]). El orden de las fuerzas de correlación refleja los resultados de las covarianzas entre las variables latentes estimadas en el análisis factorial confirmatorio descrito arriba, donde las variables que muestran las relaciones más fuertes con el dominio de la lengua representan los motivos más interiorizados para estudiar inglés, y las que tienen las relaciones más débiles, los de carácter más externo.

Imagen 13: Correlación entre el dominio de la lengua en general y el autoconcepto respecto al inglés

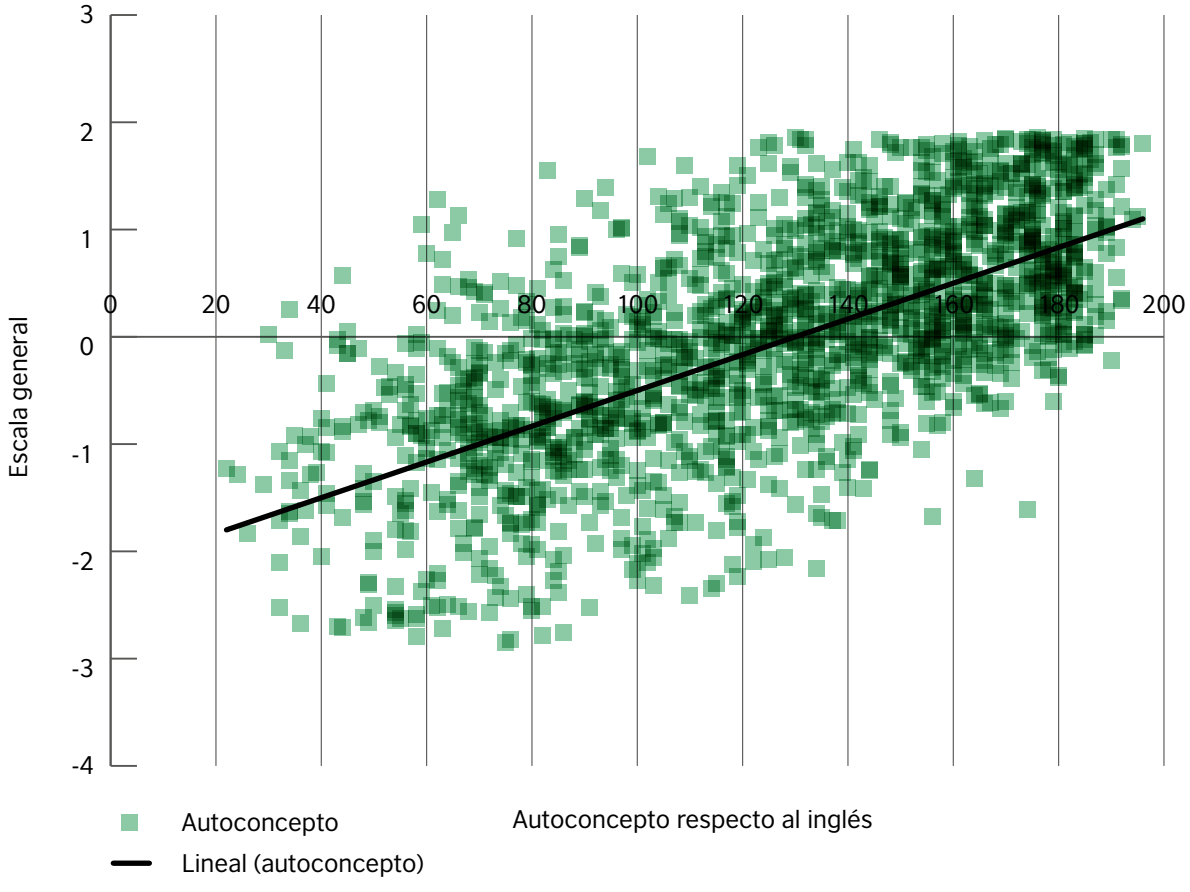
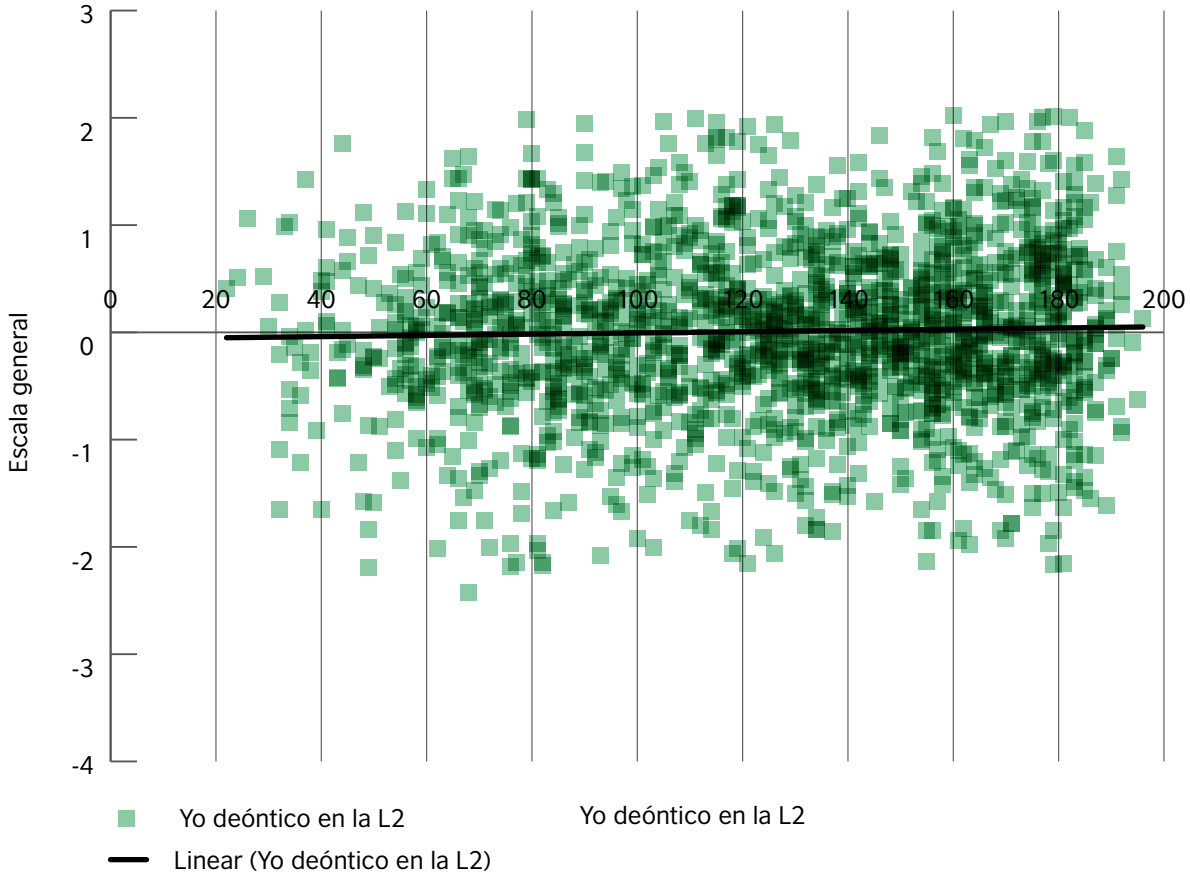


Imagen 14: Correlación entre el dominio de la lengua en general y el yo deóntico en la L2



El cuadro 35 (véase página 78) muestra las correlaciones entre las variables motivacionales y los distintos componentes de los exámenes de dominio de la lengua. Comparadas con las puntuaciones generales de dominio de la lengua, las correlaciones con las puntuaciones de los componentes individuales son ligeramente más débiles. Esto se debe al hecho de que la medición del dominio de la lengua en general es un compuesto de destrezas y, por consiguiente, representa una escala más amplia.

Las correlaciones con la expresión oral y la gramática y vocabulario tienden a ser ligeramente más elevadas que con las otras partes del examen, mientras que las correlaciones con la comprensión lectora tienden a ser las más bajas. Estas diferencias son, no obstante, pequeñas y el orden de la fuerza de las correlaciones se mantiene igual en todas las partes de la prueba. En el caso de yo deóntico en la L2, las correlaciones con la comprensión lectora y la comprensión auditiva no son estadísticamente significativas. Esto sugiere que la presión del entorno exterior para aprender inglés no presenta relación con la puntuación de las partes de comprensión lectora y comprensión auditiva del examen.

Cuadro 35: Correlaciones entre las variables motivacionales y las calificaciones por escala para los componentes individuales del Aptis

Escalas motivacionales	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita	Gramática y vocabulario
Autoconcepto respecto al inglés	,569**	,598**	,570**	,596**	,620**
Ideal L2 self	,514**	,504**	,509**	,505**	,533**
La experiencia de aprender idiomas	,365**	,374**	,388**	,379**	,388**
Instrumentalidad	,363**	,338**	,397**	,376**	,352**
Orientación internacional	,344**	,309**	,359**	,335**	,329**
Comportamiento motivado	,257**	,256**	,288**	,283**	,281**
Apoyo de los padres	,187**	,162**	,230**	,194**	,172**
Yo deóntico en la L2	,025	,017	,075**	,060*	,024

*p<.05 ** p<.01

A continuación presentamos la interpretación de los resultados escala a escala:

- Autoconcepto respecto al inglés. Está más estrechamente relacionado con las mediciones del grado del dominio del inglés. Esto significa que los alumnos de Madrid realizan generalmente una evaluación correcta de su propia capacidad para aprender y hablar inglés. Estas conclusiones no son sorprendentes, puesto que estudios previos (Hsieh & Kang, 2010; Hsieh & Schallert, 2008; Mills, Pajares, & Herron, 2007) mostraron una relación entre el autoconcepto y el éxito. Además de reflejar el rendimiento, también se entiende que asegurarse de que el autoconcepto de inglés de los alumnos es positivo puede ser un primer paso hacia un nivel de competencias más elevado en una relación de causa-efecto circular (Bandura, 1997).
- Yo ideal en la L2. El yo ideal en L2 también está fuertemente correlacionado con el dominio del inglés. Esto significa que los alumnos que tienen una visión sólida de ellos mismos como futuros usuarios competentes del inglés tienden a tener unos niveles de dominio del inglés más elevados que los compañeros que no tienen esta visión. A fin de crear esta visión, es vital que los alumnos tengan tiempo de reflexionar sobre para qué van a usar el inglés en el futuro. En realidad, esta conclusión es opuesta a la conclusión presentada por Moskovsky, Racheva, Assulaimani, & Harkins (2016).No obstante, sigue sin ser sorprendente, puesto que varios estudios presentan una relación entre inversión de esfuerzo y yo ideal en la L2(Iwaniec, 2014; Kormos, Kiddle, & Csizér, 2011; Taguchi et al., 2009).

- La experiencia de aprender idiomas. Una experiencia de aprender idiomas positiva, medida por la actitud hacia el aprendizaje de idiomas, es propicia para el dominio del inglés. Una posible explicación para esto puede ser que las experiencias interesantes y gratificantes pueden ayudar a sostener la inversión del esfuerzo a corto plazo (Ford, 1992) y a crear una actitud positiva para las actividades futuras. Por lo tanto, es vital que las clases de inglés sean una fuente de estas experiencias positivas.
- La instrumentalidad y la orientación internacional. Tener objetivos claros en el aprendizaje de idiomas, como poder utilizar el inglés en una futura carrera profesional (instrumentalidad) o ser capaz de comunicarse con otros hablantes del inglés alrededor del mundo (orientación internacional) está moderadamente correlacionado con el dominio de la lengua por parte de los alumnos. Esto sucede porque tener objetivos en el aprendizaje de idiomas ayuda a dirigir los esfuerzos (Ford, 1992). Los alumnos pueden tener más posibilidades de adoptar objetivos en el aprendizaje de idiomas si estos se presentan a través de modelos positivos que seguir. Esto puede tener forma de, por ejemplo, breves encuentros con gente del entorno en que se debata sobre cómo el inglés es útil en sus trabajos (por ejemplo, propietarios de pequeños negocios, constructores, gente que trabaja o ha trabajado en el extranjero...). Para mejorar el perfil del inglés como lengua de comunicación, se pueden crear oportunidades de comunicación, como por ejemplo intercambios o viajes al extranjero. De igual modo, también puede ser muy beneficioso encontrar una escuela hermanada en el extranjero con quien comunicarse a través de internet.
- Comportamiento motivado de aprendizaje. También está moderadamente relacionado con el dominio de la lengua. Esto significa que hay una relación entre el esfuerzo que se afirma haber invertido en el aprendizaje de idiomas y el nivel de dominio de la lengua por parte de los alumnos. Para hacer la relación más fuerte es crucial que los alumnos tengan oportunidades de familiarizarse y reflexionar sobre sus estilos de aprendizaje. Vale la pena mencionar que puede haber fluctuaciones sustanciales en la inversión de esfuerzo durante todo el período de estudio. Por consiguiente, es posible que la medida del esfuerzo en tan solo un punto concreto en el tiempo no sea suficiente para explicar la correlación entre inversión de esfuerzo y motivación.
- El apoyo de los padres. La correlación entre el apoyo de los padres y el dominio de la lengua es positiva pero débil. Esto no es sorprendente, teniendo en cuenta que los alumnos del estudio actual tienen 15 años, una etapa en la que los adolescentes valoran la nueva independencia que han adquirido de sus padres. Mientras que estudios previos no observaban específicamente la relación entre el apoyo de los padres y el dominio de la lengua por parte de los alumnos, las investigaciones existentes muestran que el apoyo de los padres tiene una influencia limitada en la motivación de los alumnos (Iwaniec & Ullakonoja, 2016; Iwaniec, 2015; Kyriacou & Zhu, 2008; Lamb, 2012), lo que es posible que afecte al dominio de la lengua.
- Yo deóntico en la L2. La relación entre el yo deóntico en la L2 y el dominio de la lengua es muy débil. Esto significa que la presión del entorno externo no es una fuerza que motive a los alumnos a aprender inglés. Esta conclusión no es sorprendente, puesto que estudios previos también señalaron un papel limitado del yo deóntico en la L2 en los alumnos europeos (Csizér & Kormos, 2008a, 2008b, 2009).

El siguiente análisis examina dónde se encuentran las diferencias en términos de estas correlaciones para los diferentes grupos de alumnos, divididos por sexo, escolarización y ESE según el análisis presentado anteriormente.

Correlaciones en poblaciones femeninas y masculinas

Los resultados del análisis correlacional de la población base dividida según sexo (cuadro 36) muestran que hay algunas diferencias significativas en la fuerza de las relaciones entre las variables motivacionales y los resultados generales en el examen de competencias en dos escalas motivacionales: la experiencia de aprender idiomas y la orientación internacional.

Estas diferencias se reflejan cuando se exploran las correlaciones con los componentes individuales del examen.

Cuadro 36: Correlaciones entre el dominio general del idioma y las variables motivacionales, según sexo

Escala motivacional	Sexo femenino	Sexo masculino	Valor *p*[†]
Autoconcepto respecto al inglés	,668**	,631**	,177
Yo ideal en la L2	,563**	,568**	,880
La experiencia de aprender idiomas	,463**	,379**	,032*
Instrumentalidad	,402**	,417**	,704
Orientación internacional	,414**	,334**	,050*
Comportamiento motivado	,294**	,302**	,818
Apoyo de los padres	,179**	,257**	,085
Yo deóntico en la L2	,084*	,078*	,897

[†]Basado en el puntaje Z de Fisher *p<.05 ** p<.01

En detalle:

- La experiencia de aprender idiomas. Las puntuaciones de la experiencia de aprender idiomas están más estrechamente relacionadas con el dominio de la lengua entre las alumnas que entre los alumnos de sexo masculino. Esto significa que las alumnas tienen más probabilidades de transformar una actitud positiva de aprendizaje en un aumento de las competencias que los alumnos de sexo masculino. Por consiguiente, se podría concluir que los chicos experimentan algunos obstáculos por el camino (Ajzen, 2005). Los motivos pueden ser múltiples; por ejemplo, un autoconcepto hinchado (véase la explicación anterior sobre motivación entre los grupos por sexo), un encaje pobre en las clases de idiomas debido a los estilos de aprendizaje preferidos por los alumnos de sexo masculino (Carr & Pauwels, 2005a), o al uso de estrategias de aprendizaje de idiomas (Oxford, 1994).
- Orientación internacional. Las puntuaciones de las alumnas en orientación internacional están más estrechamente relacionadas con el dominio de la lengua que las puntuaciones de los alumnos de sexo masculino. Esto sugiere que las chicas están más fuertemente orientadas a la comunicación, un resultado que ya presentó Chavez (2000), quien se percató de que el sexo femenino tiene una fuerte preferencia por la comunicación y valora más las competencias lingüísticas que el sexo masculino. De manera similar, Henry & Cliffordson (2013) concluyeron que el sexo femenino está más orientado a la comunicación que el sexo masculino.

Correlaciones según puntos factoriales del estatus socioeconómico

Los datos motivacionales para el grupo ESE más elevado [9] generalmente parecen estar más estrechamente relacionados con el dominio de la lengua que para el grupo ESE más bajo, en el caso de todas las variables excepto una, concretamente el autoconcepto respecto al inglés. Los resultados del análisis correlacional de variables motivacionales y de dominio de la lengua en general se presentan en el cuadro 37 a continuación. Las diferencias en la fuerza de la correlación entre motivación y dominio de la lengua son significativas en el caso de tres variables: orientación internacional, comportamiento motivado y yo deóntico en la L2. En más detalle:

Cuadro 37: Correlaciones entre el dominio de la lengua y las variables motivacionales, según ESE

Escala motivacional	ESE más bajo	ESE más elevado	Valor *p*†
Autoconcepto respecto al inglés	,629	,630	,976
Yo ideal en la L2	,523	,574	,126
La experiencia de aprender idiomas	,394	,452	,136
Instrumentalidad	,352	,416	,114
Orientación internacional	,327	,417	,028*
Comportamiento motivado	,239	,362	,004**
Apoyo de los padres	,148	,214	,152
Ought-to L2 self	,002	,099	,040**

†Basado en el puntaje Z de Fisher *p< .05 **p<.01

9. Véase Sección (Resultados/Multigrupo/ESE) anterior para una descripción de cómo se obtuvieron los grupos según ESE.

- Orientación internacional. Parece que los alumnos con un ESE más elevado que quieren utilizar el inglés para comunicarse con otros tienen un mejor dominio de la lengua que los alumnos con un entorno de ESE más bajo con el mismo objetivo. Una explicación para esta diferencia podrían ser los bajos niveles de autoconcepto respecto al inglés del segundo grupo. Ford (1992) explica que si los objetivos no se consideran asequibles, pierden su fuerza motivacional. Puesto que los alumnos con un entorno de ESE más bajo se consideran a ellos mismos menos capaces de aprender y usar el inglés que sus compañeros más aventajados (véase la explicación anterior sobre las conclusiones del análisis multigrupo), los objetivos que adoptan pueden perder parte de su poder motivacional. Además, los alumnos con un ESE más elevado pueden tener más oportunidades de utilizar el inglés para la comunicación cuando viajan al extranjero que sus compañeros con un ESE más bajo, lo que hace que este objetivo del aprendizaje de idiomas sea más deseado.
- Comportamiento motivado de aprendizaje. El esfuerzo invertido en el aprendizaje de idiomas por los miembros del grupo con un ESE más elevado está más estrechamente relacionado con el dominio de la lengua que en el caso de los alumnos del grupo con un ESE más bajo. Conviene remarcar que los resultados sugieren que esta es la diferencia más grande en la correlación del grado del dominio de la lengua entre los dos grupos. Esto sugiere que puede haber una diferencia cualitativa del esfuerzo entre los dos grupos, en la que el grupo con un ESE más elevado emplea más estrategias eficientes en el aprendizaje de idiomas que sus compañeros con un nivel ESE más bajo. Esto se puede contrarrestar si la docencia en los centros se centra más en la enseñanza explícita de cómo aprender de forma efectiva y si se ofrece ayuda individual a los alumnos para entender mejor cómo aprenden.
- Yo deóntico en la L2. Aunque hay una correlación pequeña pero significativa entre los alumnos con un ESE más elevado y el dominio que tienen de la lengua, la correlación para los alumnos con un ESE más bajo no es significativa. Esto significa que la presión para aprender inglés que sienten los alumnos del grupo con un ESE más bajo no está relacionada de ninguna forma con su nivel de dominio máximo de la lengua. Por contra, para los alumnos con un ESE más elevado el papel de esta presión es positivo aunque pequeño.

Correlaciones según poblaciones de alumnos de centros bilingües y no bilingües

Los centros bilingües difieren de los centros no bilingües en el tipo y cantidad de exposición al inglés por parte de los alumnos. Mientras que en los centros no bilingües la docencia en inglés se limita generalmente a las clases de inglés, los alumnos de los centros bilingües están expuestos al inglés en otras asignaturas. Por lo tanto, los alumnos de los centros bilingües están más expuestos a la lengua inglesa ya que, además de ser una asignatura, también se experimenta como medio de instrucción. Puesto que la exposición es crucial en el aprendizaje de idiomas (Ortega, 2009), se espera que esto afecte la fuerza de la relación entre motivación y dominio de la lengua.

Cuadro 38: Correlaciones entre dominio de la lengua en general y variables motivacionales, según tipo de centro

Escala motivacional	Centros bilingües	Centros no bilingües	Valor *p*†
Autoconcepto respecto al inglés	,623	,655	,298
Yo ideal en la L2	,587	,544	,226
La experiencia de aprender idiomas	,394	,432	,380
Instrumentalidad	,346	,446	,023**
Orientación internacional	,389	,376	,772
Comportamiento motivado de aprendizaje	,304	,299	,912
Apoyo de los padres	,166	,280	,056
Yo deóntico en la L2	,030	,138	,037**

†Basado en el puntaje Z de Fisher **p<.01

En general, se puede ver que las correlaciones entre motivación y dominio de la lengua tienden a ser más fuertes para los alumnos de centros no bilingües que para los de los centros bilingües. La clave aquí puede ser la cantidad de exposición al inglés que reciben estos dos grupos. Puesto que los alumnos de centros bilingües están más expuestos al idioma, la motivación tiene un papel menos importante en el aprendizaje. Esto se debe a que un porcentaje más grande del aprendizaje podría suceder de forma subconsciente (por ejemplo, el alumno revisa el vocabulario y practica sus destrezas en comprensión auditiva de forma subconsciente cuando el profesor enseña biología en inglés), en comparación con el hecho de estudiar en un centro no bilingüe, donde el aprendizaje se limita a las clases de inglés.

Tal y como se puede ver en el cuadro 39, hay dos diferencias significativas en la fuerza de las correlaciones. Estas diferencias están entre el dominio de la lengua y la instrumentalidad y yo deóntico en la L2. En ambos casos, la relación con el dominio de la lengua es más elevado para los alumnos de centros no bilingües que para los de centros bilingües. En más detalle:

- Instrumentalidad. Los alumnos de centros no bilingües que tienen futuros planes profesionales que implican el inglés tienen más posibilidades de tener puntuaciones más elevadas en el examen de competencias que sus compañeros de centros bilingües.
- Yo deóntico en la L2. Mientras que las correlaciones entre yo deóntico en la L2 y el dominio de la lengua no son significativas, hay una relación positiva pero muy débil entre las expectativas de la sociedad y el dominio de la lengua.

Los resultados parecen concluir que la motivación de los alumnos de centros no bilingües depende más de factores externos, como expectativas sociales o incluso oportunidades profesionales futuras, y estos factores explican una mayor varianza en el éxito de este grupo comparado con los alumnos de centros bilingües.

Una mirada más detallada a las correlaciones en los centros no bilingües

Los centros no bilingües se pueden dividir entre centros públicos (*n*=574) y centros concertados (*n*=672). Tal y como se puede ver en el cuadro 39, la fuerza de las correlaciones entre las variables motivacionales y el dominio de la lengua es, en general, más elevada para los alumnos de centros concertados que para los de centros públicos no bilingües, con la excepción del comportamiento motivado. No obstante, las diferencias no son tan grandes como las que hay entre los centros bilingües y no bilingües, y ninguna de ellas llega a ser significativa.

Cuadro 39: Correlaciones entre el dominio de la lengua en general y las variables motivacionales, según centros no bilingües de carácter público/concertado.

Escala motivacional	Centros públicos no bilingües	Centros concertados no bilingües	Valor *p* †
Autoconcepto respecto al inglés	,655**	,673**	,569
Yo ideal en la L2	,508**	,554**	,259
La experiencia de aprender idiomas	,439**	,443**	,897
Instrumentalidad	,400**	,441**	,818
Orientación internacional	,330**	,398**	,168
Comportamiento motivado	,331**	,289**	,412
Apoyo de los padres	,212**	,256**	,412
Yo deóntico en la L2	,099**	,092*	,903

† Basado en el puntaje Z de Fisher *p<.05 **p<.01

Los resultados de este capítulo muestran que la motivación está claramente relacionada con el dominio de la lengua y que el autoconcepto respecto al inglés – entendido como la confianza en uno mismo a la hora de aprender idiomas – es la variable más estrechamente relacionada con el éxito, aunque los alumnos de centros no bilingües y los provenientes de entornos socioeconómicos más bajos mostraron niveles más bajos de confianza en sí mismos que sus compañeros. Se vieron unos resultados similares en los centros no bilingües en el caso de otras variables influyentes, como yo ideal en la L2, instrumentalidad, orientación internacional, la experiencia de aprender idiomas y comportamiento motivado.

Sin embargo, se descubrió que las expectativas de los padres tienen una influencia limitada en esta etapa de la educación y que otros motivadores externos también juegan un papel nimio. Esto significa que, en general, los alumnos de 15 años de la región de Madrid reaccionan en su gran mayoría a las motivaciones interiorizadas en el aprendizaje de idiomas. Si observamos en detalle los análisis a nivel grupal, veremos que revelan algunas diferencias interesantes.

Con respecto a los grupos según sexo, el sexo masculino mostró en general unos niveles más bajos de motivación que el sexo femenino. También parece que depende más de estímulos externos que le motiven, como las expectativas parentales o sociales, que el sexo femenino.

Se podría interpretar que esto va unido a una percepción general de que el aprendizaje de lenguas es un dominio femenino, con una percepción de que las competencias lingüísticas son más relevantes para las futuras carreras de las alumnas que para las de los alumnos de sexo masculino. A pesar de unos resultados generales más altos de competencias en todos los ámbitos, es interesante remarcar que las alumnas no expresan ser mejores en el aprendizaje del inglés que sus compañeros de sexo masculino. Esto es consecuente con las conclusiones de investigaciones anteriores, que determinan que el sexo femenino tiende a ser más conservador en sus juicios sobre competencias.

La separación de los alumnos según estatus socioeconómico derivada de las respuestas del cuestionario resultó ser la división más coherente en el conjunto de datos en términos de niveles motivacionales. Los alumnos del grupo socioeconómico más bajo mostraron niveles de motivación menores en todas las áreas. Además, la influencia de algunos aspectos de la motivación en el éxito logrado fue más débil en este grupo de alumnos. En particular, se encontró que la variable de orientación internacional – al igual que el papel de la presión social – estaba menos claramente relacionada con un mayor éxito. Asimismo, el comportamiento motivado de aprendizaje tiene menor probabilidad de traducirse en unos mejores resultados en los exámenes. Las razones que puede haber detrás de las diferencias en estas relaciones son múltiples y complejas. Sin embargo, un hallazgo clave del análisis fue que, independientemente del estatus socioeconómico, la asistencia a un centro bilingüe conlleva mejoras tanto en las competencias como en las motivaciones positivas subyacentes.

Aprender inglés en los centros que participan en el programa bilingüe parece que no solo conlleva unos mejores resultados sino que también desarrolla una motivación saludable para el aprendizaje de idiomas. Los resultados indican que estos alumnos han interiorizado el valor de aprender inglés en un mayor grado que los alumnos de los centros no bilingües, con un nivel más alto de seguridad en ellos mismos y una visión más sólida de ellos mismos como usuarios competentes del inglés en el futuro. Comunicarse en inglés en su día a día es una experiencia que les da pruebas inmediatas del papel del inglés con objetivos comunicativos, con pruebas que sugieren una necesidad más baja entre estos alumnos de hacer caso a los estímulos externos para tener un buen rendimiento en inglés. Sin duda alguna, las correlaciones significativamente más bajas con los resultados de la evaluación para las variables de instrumentalidad y obligación sugieren que estos alumnos mejoran el dominio de la lengua sin sentir la misma presión que sus compañeros de centros no bilingües.

9. EN CONCLUSIÓN

Los objetivos de la investigación resumidos al principio de este informe establecieron la intención de evaluar las capacidades en lengua inglesa de los alumnos de centros públicos y concertados en la Comunidad de Madrid, España: para comparar los resultados de los centros que participan en el Programa Bilingüe de la región con los que aún no participan en el programa y para entender la relación entre la motivación para aprender idiomas y la mejora de las competencias. Una evaluación de las capacidades, tal y como se describe en el capítulo introductorio, implica una evaluación tanto del nivel de logros alcanzado por una población definida como de las oportunidades que se le ofrece para lograr unas mejores competencias a través de la docencia y del aprendizaje que resultan de las políticas y normativas nacionales. El objetivo de esta investigación no era crear una única puntuación para mostrar el éxito – o no – de las políticas referentes a la docencia y aprendizaje del inglés en la Comunidad de Madrid, España. La descripción detallada de los procesos y resultados de la investigación presentada en este informe pretende ofrecer a legisladores, profesores e investigadores un análisis completo de los elementos complejos y entrelazados que se combinan para influir en los resultados del aprendizaje de los alumnos.

Tres factores convergieron para producir esta revolucionaria investigación. El diseño de la investigación: combinando la experiencia en muestreo de la ACER y el conocimiento y experiencia en la evaluación de la lengua inglesa del British Council se logró una colaboración que ha conseguido destacados resultados de investigación. Las complejas operaciones de campo en los centros implican a menudo retos significativos para lograr completar la recolección de datos con éxito, por lo que el uso de tabletas sin conexión fiables para ejecutar todas las evaluaciones lingüísticas en las clases ha contribuido al éxito de English Impact Madrid. Finalmente, la colaboración positiva de profesores, centros y alumnos participantes en el proceso de investigación ha sido de un valor incalculable. Sin su cooperación positiva y proactiva, esta evaluación no hubiera logrado pruebas sólidas y fiables en las que se podrán basar futuros debates y decisiones políticas.

MADRID, ESPAÑA

REFERENCIAS

Ajzen, I (2005) *Attitudes, personality and behaviour*. New York: Open University Press.

Bachman, LF (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bandura, A (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman & Company.

Bong, M and Skaalvik, EM (2003) Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review* 15/1: 1–40.

Brown, TA (2015) Confirmatory Factor Analysis for Applied Research (2nd Edition). New York, NY: Guildford Press

Byrne, BM (2012) *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications and programming*. Routledge.

Caro, DH and Cortés, D (2012) Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS 2006. Available online at: www.ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/IERI_Monograph_Volume_05_Chapter_1.pdf

Carr, J and Pauwels, A (2005a) *Boys and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Carr, J and Pauwels, A (2005b) *Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Chávez, M (2000) *Gender in the language classroom*. London: McGraw Hill.

Clark, A (1998) *Gender on the agenda: Factors motivating boys and girls in MFLs*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Cohen, J (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale Lawrence Erlbaum Associates.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csizér, K and Kormos, J (2008a) Modelling the role of inter-cultural contact in the motivation of learning English as a foreign language. *Applied Linguistics* 30/2: 166–185. Available online at: http://doi.org/10.1093/applin/amn025

Csizér, K and Kormos, J (2008b) The relationship of intercultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 29/1: 30–48. Available online at: DOI: 10.2167/jmmd557.0

Csizér, K and Kormos, J (2009) 'Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English', in Dörnyei, Z and Ushioda, E (eds) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 98–119.

Davis-Kean, PE (2005) The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology* 19/2: 294–304. Available online at: http://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294

Dörnyei, Z and Ushioda, E (eds) (2009) *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Eccles, JS (1993) 'School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice', in Jacobs, J (ed) *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation*. Lincoln University, 145–208.

Eccles, JS (1994) Understanding women's educational and occupational choices. Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly* 18: 585–609. Available online at: http://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1994.tb01049.x

Edele, A, Seuring, J, Kristen, C and Stanat, P (2015) Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency. *Social Science Research* 52: 99–123. Available online at: http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.017

Erling, EJ and Seargeant, P (2013) *English and development: Policy, pedagogy and globalization*. Bristol: Multilingual Matters.

Fernandez Fontecha, A (2010) 'Gender and motivation in EFL vocabulary production', in Jimenez Catalan, RM (ed) *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 93–116

Ford, M (1992) *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. London: Sage Publications.

Gardner, RC and Lambert, WE (1959) Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Psychology* 13: 266–72.

Gardner, RC and Lambert, WE (1972) 'Motivational variables in second-language acquisition', In Gardner, RC and Lambert, WE (eds) *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newsbury House.

Graddol, D (2006) *English next: Why Global English may mean the end of 'English as a foreign language.'* London: British Council.

Henry, A and Cliffordson, C (2013) Motivation, gender, and possible selves. *Language Learning* 63/2: 271–295. Available online at: http://doi.org/10.1111/lang.12009

Hsieh, PP-H and Kang, HS (2010) Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning* 60/3: 606–627. Available online at: http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x

Hsieh, PP-H and Schallert, DL (2008) Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology* 33/4: 513–532. Available online at: http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003

IBM Corp. (2013) IBM SPSS Statistics for Windows. Armonk: IBM Corp.

Iwaniec, J (2014) Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System* 45/1: 67–78. Available online at: http://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.003

Iwaniec, J (2015) *Motivation to learn English of Polish gymnasium pupils*. Lancaster University. Available online at: http://opus.bath.ac.uk/49838/

Iwaniec, J and Ullakonoja, R (2016) Polish and Finnish teenagers' motivation to learn English: The role of context. *European Journal of Applied Linguistics* 4/2: 277–300. Available online at: http://doi.org/10.1515/eujal-2015-0034

Jimenéz Catalán, RM (2010) 'Gender tendencies in lexical acquisition and use', in Jimenéz Catalán, RM (ed) *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 117–138

Kim, T-Y and Kim, Y-K (2014) 'EFL students' L2 motivational self system and self-regulation: Focusing on elementary and junior high school students in Korea' in Csizér, K and Magid, M (eds) *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 87–107

Klebanov, PK, Brooks-Gunn, J and Duncan, GJ (1994) Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support. *Journal of Marriage and Family* 56/2: 441–455. Available online at: www.jstor.org/stable/353111

Kormos, J and Kiddle, T (2013) The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System* 41/2: 399–412. Available online at: http://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006

Kormos, J, Kiddle, T and Csizér, K (2011) Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language learning motivation. *Applied Linguistics* 32/5: 495–516. Available online at: http://doi.org/10.1093/applin/amr019

Kyriacou, C and Zhu, D (2008) Shanghai pupils' motivation towards learning English and the perceived influence of important others. *Educational Studies* 34/2: 97–104. Available online at: http://doi.org/10.1080/03055690701811099

Lamb, M (2012) A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning* 62/4: 997–1,023. Available online at: http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x

Lamb, M (2013) 'Your mum and dad can't teach you!': constraints on agency among rural learners of English in the developing world. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34/1: 1–16. Available online at: http://doi.org/10.1080/01434632.2012.697467

Marsh, HW (1990) The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology* 82/4: 623–636. Available online at: http://doi.org/10.1037//0022-0663.82.4.623

Marsh, HW and Martin, A J (2011) Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology* 81: 59–77. Available online at: http://doi.org/10.1348/000709910X503501

Mills, N, Pajares, F and Herron, C (2007) Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning* 57/3: 417–442. Available online at: http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x

Moskovsky, C, Racheva, S, Assulaimani, T and Harkins, J (2016) The L2 Motivational Self System and L2 Achievement: A Study of Saudi EFL Learners. *The Modern Language Journal* 16: 1–14. Available online at: http://doi.org/10.1111/modl.12340

Muthén, LK and Muthén, BO (2011) *Mplus user's guide* (6th ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.

Norton, B and Pavlenko, A (2004) 'Gender and English language learners: Challenges and possibilities', in Norton, B and Pavlenko, A (eds), *Gender and English language learners* (pp. 1–12). Virginia: TESOL.

O'Sullivan, B (2011) 'Language testing', in Simpson, J (ed), *Routledge handbook of applied linguistics*. Oxford: Routledge.

O'Sullivan, B (2015) *Aptis test development approach*. Aptis Technical Report, TR/2015/001. London: British Council.

O'Sullivan, B and Weir, CJ (2011) 'Language testing and validation', in O'Sullivan, B (ed) *Language testing: theory & practice*. Oxford: Palgrave, 13–22.

O'Sullivan, B and Dunlea, J (2015). *Aptis General Technical Manual V 1.0*. Aptis Technical Report, TR/2015/004. London: British Council.

OECD (2013) *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed* (Volume II). OECD Publishing. Available online at: http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en

Ortega, L (2009) *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.

Oxford, R (1993) Instructional implications of gender differences in second/foreign language (L2) learning styles and strategies. *Applied Language Learning* 5: 65–94.

Oxford, R (1994) 'La difference continue… Gender differences in second/foreign language learning styles and strategies', in Sunderland, J (ed), *Exploring gender: Questions and implications for English language education*. Prentice Hall, 140–147.

Pfenninger, SE and Singleton, D (2016) Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. Second Language Research 32/3: 311–345. Available online at: http://doi.org/10.1177/0267658315624476

Ryan, RM and Deci, EL (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55/1: 68–78. Available online at: DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

Saito, M (2003) Amartya Sen's Capability Approach to education: a critical exploration. *Journal of Philosophy of Education* 37/1: 17–33.

Satorra, A and Bentler, PM (2010) Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistics. *Psychometrika* 75/12: 243–248. Available online at: http://doi.org/doi:10.1007/s11336-009-9135-y

Shavelson, RJ, Hubner, JJ and Stanton, GC (1976) Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46/3: 407–441.

Shohamy, E (1998) Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation* 24/4: 331–345.

Skaalvik, S and Skaalvik, EM (2004) Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles* 50/3–4: 241–252. Available online at: http://doi.org/10.1023/B:SERS.0000015555.40976.e6

Taguchi, T, Magid, M and Papi, M (2009) 'The L2 motivational self-system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study', in Dörnyei, Z and Ushioda, E (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 66–98.

Taylor, F and Marsden, EJ (2014) Choosing to study foreign languages in England: An experimental intervention. *The Modern Language Journal* 98/4: 902–920. Available online at: http://doi.org/10.1111/modl.12146

Ushioda, E (2009) 'A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity', in Dörnyei, Z and Ushioda, E (eds), *Motivation , language identity and the L2 self*. Bristol: Mulitilingual Matters, 215–228.

Weir, CJ (2005) *Language Testing and Validation: an evidence-based approach.*

Williams, M and Burden, RL (1997) *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Yashima, T (2009) 'International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context', in Dörnyei, Z and Ushioda, E (eds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 144–164.

APÉNDICE – UN RESUMEN DE LA ESTRUCTURA DEL EXAMEN APTIS PARA JÓVENES

Estructura del componente núcleo del examen para jóvenes

Parte	Objetivo de la destreza	Secciones/ parte	Nivel	Ejercicios/ nivel	ítems/ Actividad	Objetivo de la actividad	Descripción de la actividad	Formato de respuesta
Examen: Núcleo 50 preguntas								
1	Gramática	25	A1	5	1	Sintaxis y uso de las palabras	Completar frases: seleccionar la palabra que complete mejor una frase basándose en cómo de apropiada es sintácticamente.	Opción múltiple de tres opciones.
			A2	5–7	1			
			B1	5–7	1			
			B2	5–7	1			
2	Vocabulario	25	A1	1	5	Sinónimos (amplitud del vocabulario)	Relacionar palabras: relacionar dos palabras que tengan el mismo significado o muy parecido.	Cinco palabras, selecciona la mejor opción para cada una de las palabras de un banco de diez opciones.
			A2	1	5	Significado en el contexto (amplitud del vocabulario)	Completar frases: seleccionar la mejor palabra para rellenar un espacio en una frase corta. Entender el significado a partir del contexto.	Cinco frases, cada una con un espacio vacío para una palabra. Seleccionar la mejor palabra para completar cada frase de un banco de diez opciones.
			B1	1	5	Significado en el contexto (amplitud del vocabulario)	Completar frases: seleccionar la mejor palabra para rellenar un espacio en una frase corta. Entender el significado a partir del contexto.	Cinco frases, cada una con un espacio vacío para una palabra. Seleccionar la mejor palabra para completar cada frase de un banco de diez opciones.
				1	5	Definición (amplitud del vocabulario)	Relacionar palabras con sus definiciones.	Cinco definiciones. Seleccionar la palabra definida de un banco de diez opciones.
			B2	1	5	Colocaciones (profundidad del vocabulario)	Relacionar palabras: relacionar la palabra más utilizada con una palabra seleccionada según el nivel de vocabulario apropiado.	Cinco palabras seleccionadas. Seleccionar la mejor opción para cada una de las palabras de un banco de diez opciones.

Estructura del componente comprensión lectora del examen para jóvenes

Parte	Objetivo de la destreza	Secciones/ parte	Nivel	Actividades/ nivel	ítems/ Actividad	Objetivo de la actividad	Descripción de la actividad	Formato de respuesta
Examen: Comprensión lectora 25 preguntas								
1	Significado dentro de la frase	5	A1	1	5	El significado a nivel de frase (Comprensión lectora localizada en detalle)	Rellenar espacios. Un texto breve con 5 espacios. Para rellenar cada espacio solamente es necesaria la comprensión de la frase que contiene el espacio. La comprensión a nivel textual no es necesaria.	Tres opciones de opción múltiple para cada espacio.
2	Cohesión entre frases	6	A2	1	6	La cohesión entre frases (Comprensión lectora global en detalle)	Reordenar frases desordenadas para formar un texto cohesionado.	Reordenar seis frases desordenadas. Se deben usar todas las frases para completar la historia.
3	Comprensión a nivel textual de textos breves	7	B1	1	7	La comprensión a nivel textual de textos breves (Comprensión lectora global en detalle)	Los candidatos relacionan 4 párrafos cortos que dan información de la opinión de 4 personas sobre temas diferentes e identifican cuál de las cuatro personas podría decir unas frases concretas.	Siete espacios en un texto corto. Seleccionar la mejor palabra para rellenar cada espacio de un banco de 9 opciones.
4	Comprensión a nivel textual de un texto largo	7	B2	1	7	La comprensión a nivel textual de un texto más largo (comprensión lectora global, en detalle y ágil)	Relacionar el enunciado más apropiado con cada párrafo. Se requiere la integración de microproposiciones y macroproposiciones dentro de los párrafos y entre ellos, y la comprensión de la estructura discursiva de textos más complejos y abstractos.	Siete párrafos que forman un texto largo. Seleccionar el enunciado más apropiado para cada párrafo de un banco de 8 opciones.

Estructura del componente comprensión auditiva del examen para jóvenes

Objetivo de la destreza	Secciones/ Parte	Nivel	Actividades/ nivel	Ítems/ Actividad	Formato	Descripción de la actividad	Formato de respuesta
Examen: Comprensión auditiva 25 preguntas							
Reconocimiento léxico	10	A1	10	1	Monólogos	Preguntas y respuestas sobre un texto hablado. Escuchar monólogos cortos (mensajes grabados) para identificar piezas de información específicas (números, nombres, lugares, horas, etc.)	Tres opciones de opción múltiple. Solo la opción correcta se menciona en el texto.
Identificar información objetiva específica	5	A2	5	1	Monólogos y diálogos	Preguntas y respuestas sobre un texto hablado. Escuchar monólogos cortos y conversaciones para identificar piezas de información específicas (números, nombres, lugares, horas, etc.)	Tres opciones de opción múltiple. Superposición léxica entre distractores y palabras en el texto de entrada.
Identificar información objetiva específica	5	B1	5	1	Monólogos y diálogos	Preguntas y respuestas sobre un texto hablado. Escuchar monólogos cortos y conversaciones para identificar proposiciones. La información seleccionada es concreta y de naturaleza objetiva/literal. Requiere la integración de la información de más de una parte del texto de entrada.	Tres opciones de opción múltiple. Los distractores deberían tener cierta superposición con la información e ideas del texto. Se parafrasean tanto la opción correcta como los distractores (cuando sea posible).
Representación/ inferencia del significado	5	B2	5	1	Monólogos y diálogos	Preguntas y respuestas sobre un texto hablado. Escuchar monólogos y conversaciones para identificar la actitud, opinión o intención de un hablante. La información seleccionada requiere la integración de las proposiciones del texto de entrada para identificar la respuesta correcta.	Tres opciones de opción múltiple. Se parafrasean tanto la opción correcta como los distractores (cuando sea posible), y los distractores hacen referencia a información y conceptos importantes en el texto que no son respuestas posibles a la pregunta.

Estructura del componente expresión oral del examen para jóvenes

Parte	Objetivo de la destreza	Nivel	Descripción de la actividad	Canal de entrada	Tiempo de planificación	Tiempo de respuesta	Criterio de calificación
Examen: Expresión oral 25 preguntas							
1	Dar información personal	A1/A2	Los candidatos responden a 3 preguntas sobre temas personales. Los candidatos gravan sus respuestas antes de que se presente la siguiente pregunta.	Las preguntas se presentan tanto en formato escrito como oral (pregrabadas). Las preguntas se presentan en una secuencia (p.e. La P2 se presenta antes de la respuesta a la P1)	No	30 segundos para responder a cada pregunta	Para cada actividad se utilizan escalas holísticas separadas basadas en l as actividades. Los descriptores de resultados describen los resultados esperados para cada franja de puntuación. Se tratan los siguientes aspectos del rendimiento: 1) variedad y precisión gramatical 2) variedad y precisión léxica 3) pronunciación 4) fluidez 5) cohesión y coherencia.
2	Describir y expresar opiniones, justificarlas y explicarlas.	B1	Los candidatos responden a 3 preguntas. En la primera se pide al candidato que describa una fotografía. Las otras dos son sobre un tema concreto y habitual relacionado con la foto.	1) Las preguntas se presentan tanto en formato escrito como oral (pregrabadas). Las preguntas se presentan en una secuencia (p.e. La P2 se presenta antes de la respuesta a la P1) 2) Se presenta una sola fotografía en pantalla de una escena relacionada con un tema familiar para los candidatos del nivel A2/B1	No	45 segundos para responder a cada pregunta	
3	Describir, comparar y contrastar, justificar y explicar.	B1	Los candidatos responden a 2 preguntas/enunciados y se les pide que describan, contrasten y comparen dos fotografías sobre un tema habitual para los candidatos del nivel B1. Los candidatos dan su opinión y justifican y explican su respuesta.	A los candidatos se les presenta un póster y se les dice que lo han preparado ellos y que lo deben presentar en clase.	No	45 segundos para responder a cada pregunta	

Estructura del componente expresión oral del examen para jóvenes (continua de la página anterior)

Parte	Objetivo de la destreza	Nivel	Descripción de la actividad	Canal de entrada	Tiempo de planificación	Tiempo de respuesta	Criterio de calificación
Examen: Expresión oral 25 preguntas							
4	Integrar ideas sobre un tema en una presentación larga. Dar y justificar opiniones, ventajas y desventajas.	B2	Los candidatos planean una presentación larga que incluya la información que les han dado previamente y añadiendo su propia opinión/conocimiento del tema.	A los candidatos se les presenta un póster y se les dice que lo han preparado ellos y que lo deben presentar en clase.	90 segundos	2 minutos para toda la respuesta	Para cada actividad se utilizan escalas holísticas separadas basadas en las actividades. Los descriptores de resultados describen los resultados esperados para cada franja de puntuación. Se tratan los siguientes aspectos del rendimiento: 1) variedad y precisión gramatical 2) variedad y precisión léxica 3) pronunciación 4) fluidez 5) cohesión y coherencia.

Estructura del componente expresión escrita del examen para jóvenes

Parte	Objetivo de la destreza	Nivel	Descripción de la actividad	Canal de entrada	Resultado esperado	Criterio de calificación
Examen: Expresión escrita						
1	Expresión escrita a nivel de palabra. Información personal simple en un formulario.	A1	Los candidatos completan un formulario en el que deben dar información personal básica. Todas las respuestas son a nivel de palabra o sintagma, como el nombre, la fecha de nacimiento, etc.	Formulario con nueve categorías claramente marcadas (nombre, fecha de nacimiento, etc.) Hay nueve espacios que deben rellenarse.	Nueve espacios cortos que se rellenan con una o dos palabras de respuesta	Para cada actividad se utilizan escalas holísticas separadas basadas en las actividades. Los descriptores de resultados describen los resultados esperados en cada franja de puntuación. Se tratan los siguientes aspectos del rendimiento (no se evalúan todos los aspectos en cada actividad): 1) Actividad completada 2) variedad y precisión gramatical 3) variedad y precisión léxica 4) cohesión y coherencia 5) puntuación y ortografía
2	Descripción escrita corta sobre información personal concreta a nivel de frase.	A2	Los candidatos continúan dando información a través de un formulario. El marco y tema de la actividad están relacionados con los mismos propósitos del formulario de la 1ª parte. El candidato debe escribir una respuesta corta a nivel de frase para ofrecer información personal en respuesta a una pregunta escrita aislada.	Escrito. El encabezamiento presenta el contexto, seguido de una pregunta corta sobre información de los candidatos relacionada con el contexto.	20–30 palabras	
3	Escritura interactiva. Responder a una serie de preguntas escritas con respuestas a nivel de párrafo corto.	B1	Los candidatos responden interactivamente a tres preguntas separadas. Cada respuesta precisa de una respuesta a nivel de párrafo corto. Las preguntas se presentan como si los candidatos estuvieran escribiendo en un foro de internet o en una red social. El marco y tema de la actividad están relacionados con los mismos propósitos/actividad de la 1ª y 2ª partes.	Escrito. El encabezamiento presenta el contexto (foro de discusión, red social, etc.). Cada pregunta se muestra en una secuencia que sigue cuando se completa la respuesta a la pregunta previa.	30–40 palabras en respuesta a cada pregunta	
4	Expresión escrita a través de una redacción a nivel de párrafo continuado	B2	El candidato escribe una redacción argumentativa sobre un tema que los candidatos puedan encontrar en el dominio público o educativo.	Escrito. El encabezamiento presenta el contexto en el formato de un anuncio que da información básica sobre un concurso de redacciones.	220–250 palabras	

APÉNDICE B: ESTIMACIONES FINALES DEL MODELO DE MEDICIÓN AFC

	Estimación	E.E.	Est./E.E.	Valor *p*
INTOR BY				
IO1	1,000	0,000	999,000	999,000
IO2	1,740	0,105	16,649	0,000
IO3	1,901	0,124	15,289	0,000
IO4	1,474	0,102	14,515	0,000
IDEAL BY				
I1	1,000	0,000	999,000	999,000
I2	1,035	0,024	43,279	0,000
I3	1,007	0,023	44,103	0,000
I4	1,094	0,025	43,252	0,000
PARENTS BY				
PAR1	1,000	0,000	999,000	999,000
PAR2	1,204	0,055	22,060	0,000
PAR3	1,160	0,053	21,800	0,000
PAR4	1,147	0,059	19,517	0,000
SELF BY				
SELF1	1,000	0,000	999,000	999,000
SELF2	1,019	0,020	50,313	0,000
SELF3	1,096	0,022	49,309	0,000
SELF4	1,125	0,022	51,201	0,000
EXPERIEN BY				
EX1	1,000	0,000	999,000	999,000
EX2	0,917	0,027	33,374	0,000
EX3	0,981	0,023	41,935	0,000
EX4	1,189	0,027	43,506	0,000
INSTRU BY				
INSTRU1	1,000	0,000	999,000	999,000
INSTRU2	1,018	0,033	31,079	0,000
INSTRU3	1,100	0,047	23,596	0,000
INSTRU4	0,788	0,049	16,081	0,000

	Estimación	E.E.	Est./E.E.	Valor *p*
MOTBEH BY				
MB1	1,000	0,000	999,000	999,000
MB2	0,974	0,021	45,503	0,000
MB3	1,026	0,017	59,304	0,000
MB4	0,751	0,024	30,738	0,000
OUGHT BY				
O1	1,000	0,000	999,000	999,000
O2	1,156	0,056	20,682	0,000
O3	1,168	0,052	22,278	0,000
O4	1,043	0,038	27,215	0,000
IDEAL WITH				
INTOR	0,241	0,018	13,039	0,000
PARENTS WITH				
INTOR	0,119	0,011	10,466	0,000
IDEAL	0,212	0,018	11,499	0,000
SELF WITH				
INTOR	0,181	0,017	10,922	0,000
IDEAL	0,700	0,032	21,739	0,000
PARENTS	0,181	0,020	8,944	0,000
EXPERIEN WITH				
INTOR	0,219	0,017	12,582	0,000
IDEAL	0,545	0,028	19,207	0,000
PARENTS	0,156	0,018	8,822	0,000
SELF	0,614	0,031	19,670	0,000
INSTRU WITH				
INTOR	0,190	0,016	11,951	0,000
IDEAL	0,403	0,024	16,524	0,000
PARENTS	0,326	0,023	14,418	0,000
SELF	0,386	0,025	15,324	0,000
EXPERIENS	0,347	0,025	14,119	0,000

	Estimación	E.E.	Est./E.E.	Valor *p*
MOTBEH WITH				
INTOR	0,163	0,014	11,298	0,000
IDEAL	0,401	0,025	16,013	0,000
PARENTS	0,191	0,019	10,059	0,000
SELF	0,468	0,030	15,767	0,000
EXPERIENS	0,588	0,027	21,889	0,000
INSTRU	0,349	0,023	15,239	0,000
OUGHT WITH				
INTOR	0,096	0,011	8,523	0,000
IDEAL	0,148	0,021	7,177	0,000
PARENTS	0,245	0,023	10,791	0,000
SELF	0,159	0,023	6,822	0,000
EXPERIENS	0,176	0,021	8,381	0,000
INSTRU	0,282	0,022	12,636	0,000
MOTBEH	0,203	0,022	9,172	0,000
INSTRU2 WITH				
INSTRU1	0,316	0,026	12,2270,000	
IO3 WITH				
IO4	0,260	0,027	9,490	0,000
O1 WITH				
O4	0,227	0,034	6,6170,000	
EX1 WITH				
EX3	0,105	0,015	7,030	0,000
Intercepts				
IO1	5,554	0,018	311,111	0,000
IO2	5,398	0,020	266,176	0,000
IO3	4,729	0,026	179,420	0,000
IO4	4,818	0,024	197,208	0,000
PAR1	4,520	0,028	159,059	0,000
PAR2	5,011	0,026	195,581	0,000
PAR3	5,149	0,023	225,080	0,000
PAR4	4,719	0,027	172,118	0,000
SELF1	4,015	0,030	134,816	0,000

	Estimación	E.E.	Est./E.E.	Valor *p*
SELF2	3,804	0,030	128,039	0,000
SELF3	4,095	0,032	126,266	0,000
SELF4	3,943	0,032	122,872	0,000
O1	3,759	0,030	124,235	0,000
O2	3,229	0,030	107,941	0,000
O3	3,774	0,029	130,562	0,000
O4	3,523	0,028	123,876	0,000
EX1	4,523	0,026	172,929	0,000
EX2	3,602	0,025	145,104	0,000
EX3	4,453	0,026	174,571	0,000
EX4	3,976	0,027	147,355	0,000
MB1	4,165	0,025	169,583	0,000
MB2	3,909	0,026	148,637	0,000
MB3	4,142	0,025	167,954	0,000
MB4	3,343	0,025	133,498	0,000
INSTRU1	5,027	0,026	194,280	0,000
INSTRU2	4,804	0,026	184,431	0,000
INSTRU3	4,922	0,025	193,572	0,000
INSTRU4	3,836	0,030	128,717	0,000
I1	4,547	0,026	174,630	0,000
I2	4,770	0,026	180,710	0,000
I3	4,920	0,025	195,280	0,000
I4	4,647	0,028	167,825	0,000
Variaciones				
INTOR	0,141	0,017	8,445	0,000
IDEAL	0,823	0,036	22,568	0,000
PARENTS	0,444	0,038	11,596	0,000
SELF	1,135	0,047	23,937	0,000
EXPERIENS	0,749	0,039	19,402	0,000
INSTRU	0,507	0,036	14,271	0,000
MOTBEH	0,853	0,033	25,514	0,000
OUGHT	0,620	0,048	12,962	0,000

	Estimación	E.E.	Est./E.E.	Valor *p*
Variaciones residuales				
IO1	0,424	0,022	19,574	0,000
IO2	0,301	0,018	16,662	0,000
IO3	0,721	0,034	21,373	0,000
IO4	0,751	0,032	23,219	0,000
PAR1	0,988	0,037	26,900	0,000
PAR2	0,520	0,028	18,819	0,000
PAR3	0,331	0,021	15,865	0,000
PAR4	0,749	0,036	20,573	0,000
SELF1	0,437	0,020	21,457	0,000
SELF2	0,387	0,021	18,643	0,000
SELF3	0,501	0,030	16,946	0,000
SELF4	0,390	0,018	21,129	0,000
O1	1,003	0,044	22,590	0,000
O2	0,757	0,048	15,888	0,000
O3	0,635	0,036	17,723	0,000
O4	0,759	0,040	18,918	0,000
EX1	0,464	0,019	25,002	0,000
EX2	0,463	0,020	23,428	0,000
EX3	0,434	0,020	21,787	0,000
EX4	0,233	0,015	15,577	0,000
MB1	0,216	0,015	14,604	0,000
MB2	0,417	0,019	21,906	0,000
MB3	0,179	0,013	14,045	0,000
MB4	0,630	0,028	22,280	0,000
INSTRU1	0,680	0,038	17,998	0,000
INSTRU2	0,678	0,032	20,870	0,000
INSTRU3	0,533	0,027	19,939	0,000
INSTRU4	1,260	0,043	29,613	0,000
I1	0,379	0,017	22,767	0,000
I2	0,354	0,019	18,702	0,000
I3	0,292	0,020	14,425	0,000
I4	0,375	0,021	17,909	0,000

A :: F N O A G // X C K P W ? 9 B E // 1 7 B = 6 > ? 9 B E B 1 7 B = Z V 2 8 T Z Q U – < 2 5 3 5 % A
N O A G W B N 7 = ? 9 W N O A G W B :: E = ? 9 W B 8 F W ? 9 B E B 1 7 B 9 8 1 % > ? 9 B E B 1 7 ?
? // G W B M A D R I D , W E S P A Ñ A ? // G W B :: 1 7 B = 6 P W 8 F W ? 4 > J H Y 4 1 0 5 3 Q J H
G % 2 A X G M L 1 9 8 1 ^ 9 # D R M < L % A 9 M 5 < Z V 2 8 T I Q U < 2 5 3 5 % A X G % L 1 U M 8
F W B :: 1 7 B = 6 P W ? 9 B E B 1 7 O A G W B :: 7 = ? 9 = W 8 F W 8 F W ? 9 B E B W 8 F W 8 F W ?

Fotografías de: Mat Wright

© British Council 2018 / H203

El British Council es la organización internacional del Reino Unido para las relaciones culturales y las oportunidades educativas.