



Catálogo de publicaciones del Ministerio:  
meed.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:  
publicacionesoficiales.boe.es



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

Secretaría de Estado de Educación, Formación  
Profesional y Universidades  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General

de Documentación y Publicaciones

Edición: 2012

NIPO: 030-12-295-1

ISBN: Vol I - 978-84-369-5394-7

Vol II- 978-84-369-5395-4

**ESTUDIO EUROPEO  
DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

**EECL**

*Volumen II*  
**ANÁLISIS DE EXPERTOS**



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

**Madrid 2012**

**ESTUDIO EUROPEO  
DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

**EECL**

*Volumen II*

**ANÁLISIS DE EXPERTOS**

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b>		<b>7</b>
<b>INVESTIGADORES</b>		<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN COMPETENCIA INGLESA EN ESPAÑA</b>	<b>12</b>
	Introducción.	
	Los datos: Evidencia descriptiva.	
	Determinantes del rendimiento en Competencia inglesa.	
	Resumen y sugerencias de política educativa.	
	Referencias bibliográficas.	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>LA EXPOSICIÓN Y USO AMBIENTAL DE LA LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS NO FORMALES MEJORA SU COMPRENSIÓN ORAL</b>	<b>30</b>
	Introducción.	
	Marco conceptual de la hipótesis.	
	Antecedentes.	
	Datos básicos apuntados por el informe EECL.	
	Acotaciones de nuestro estudio.	
	Muestra del estudio.	
	Variables explicativas.	
	Variable criterio.	
	Análisis de datos.	
	Resultados.	
	Conclusiones y propuestas de políticas educativas.	
	Referencias bibliográficas.	
	Anexo.	

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>ATRIBUCIÓN DE IMPORTANCIA A LAS DIMENSIONES COMPETENCIALES EN LOS EXÁMENES Y RENDIMIENTO EN INGLÉS COMO PRIMERA LENGUA EXTRANJERA EN EUROPA</b>	<b>53</b>
	Resumen. Abstract. Introducción. Problema de investigación. Metodología. Discusión de resultados. Conclusiones. Referencias bibliográficas.	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>DETERMINANTES DEL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS EN ESPAÑA</b>	<b>73</b>
	Introducción. Datos y selección de muestra. Los resultados de la prueba de Francés. Los posibles determinantes de los resultados de la prueba de Francés. Conclusiones y recomendaciones de política educativa. Referencias bibliográficas. Anexo.	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>101</b>

EL ESTUDIO EUROPEO  
DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA  
**EECL**  
*VOLUMEN II*

## PRÓLOGO

"Without data, you are just another person with an opinion" (sin datos, tú eres simplemente otra persona más con una opinión) esta es la frase con la que cierra todos sus correos electrónicos Andreas Schleicher, Vicedirector de Educación de la Secretaría General de la OCDE. Esta Institución se ha marcado como uno de sus objetivos realizar análisis de políticas educativas basadas en la evidencia empírica. Y en verdad que la política educativa tiene que considerar los principales resultados y conclusiones de las más reputadas investigaciones en la toma de decisiones.

Con este objetivo de unir la política educativa a la investigación de la evidencia empírica, la versión española del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) se ha estructurado en dos volúmenes. En el primer volumen, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se presentan los datos más destacados del informe internacional y se detallan los de España en comparación con el resto de países y regiones participantes. En este segundo volumen, el INEE ha coordinado los estudios de cuatro grupos de investigación españoles especializados e interesados en la educación con el propósito de aprovechar las conclusiones de análisis rigurosos y detallados en la toma de decisiones. Profesores de varias Universidades de nuestro país han tenido la oportunidad de trabajar con la base de datos resultante del EECL<sup>1</sup> y concentrarse en aspectos concretos que tienen gran relevancia en la competencia lingüística y llegando a conclusiones de gran interés con el empleo de modelos estadísticos sólidos. Esta fuente de información se libera desde el momento mismo de la publicación del Informe y se pone a disposición de toda la comunidad investigadora. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tiene la firme intención de examinar con mucha atención las

---

<sup>1</sup> La base de datos utilizada en este volumen es la de la muestra principal, sin incluir los datos correspondientes a las ampliaciones.



lecciones que se puedan extraer de estudios de grupos de investigación sobre educación. “*Evidence in Education: Linking Research and Policy*” (Evidencia y Educación: Uniendo investigación y política) era el título de la importante publicación de la OCDE de 2007 y de la que este *Volumen II* del EECL quiere ser un ejemplo.

El presente volumen complementa el informe al incluir cuatro capítulos realizados por investigadores externos que profundizan en el análisis de los resultados y centran la mirada en algunos aspectos concretos.

- En el *primer capítulo* Sara de la Rica y Ainara González establecen los determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España. Para ello exploran cómo se produce el aprendizaje del Inglés en nuestro país a partir de los resultados del estudio EECL, comparando los resultados de los alumnos españoles con los de Suecia, que presentan mejor desempeño en este estudio.
- El *segundo capítulo* investiga la exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales como elemento de mejora en comprensión oral. José Manuel Vez, Esther Martínez y Alfonso Lorenzo hacen un recorrido por los datos del estudio EECL en relación con los resultados de los países con mejor rendimiento centrándose en el contacto ambiental disponible en cada país.
- Atribuir importancia a las dimensiones competenciales en exámenes y rendimiento en Inglés es el eje central del *tercer capítulo*, en el que Eva Expósito, Esther López, Enrique Navarro y José Luis Gaviria analizan la evaluación como elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, clasificando la actitud respecto de la evaluación por parte del profesorado en distintos modelos que influyen de diferente manera en los resultados del alumnado participante en el estudio.
- El *cuarto y último capítulo* de este volumen ha sido realizado por Brindusa Anghel y Maia Güell, en él las autoras reflexionan sobre los determinantes del aprendizaje del Francés en España, partiendo de las características esenciales del aprendizaje de esta lengua en nuestro país en el que en la mayoría de los casos es una asignatura optativa, lo que supone unas reglas diferenciadoras y específicas.

Hoy más que nunca resulta imprescindible una formación adecuada en lenguas como el Inglés y el Francés para alumnos que en un futuro próximo se enfrentarán a un mundo laboral marcado por la globalización y la necesidad de comunicación en diversos ámbitos; comercial, industrial, turismo y en general todo tipo de relaciones internacionales. Los intercambios lingüísticos tienen su origen en las relaciones

culturales e internacionales y hacen que sea un requisito imprescindible conocer las lenguas próximas a nuestro entorno. Estas investigaciones ponen de manifiesto la importancia de concienciar a la juventud, sus familias y la sociedad en general en la enorme importancia de adquirir competencias lingüísticas en otros idiomas distintos al materno.

El Inglés es el idioma más empleado como primera o segunda lengua en la actualidad, situándolo no solo como una alternativa o complemento a la formación, sino como una exigencia a nivel personal para lograr un desarrollo completo en múltiples campos de la vida. El actual mercado laboral, cada vez más exigente, duro y competitivo, en donde las empresas operan a nivel internacional, establece la necesidad de adquirir una lengua internacional “lingua franca”, en la que el Inglés ha adquirido este rol al ser utilizado por una amplia gama de personas, independientemente de su origen y nación.

## INVESTIGADORES

- **Brindusa Anghel**

*Doctora en Economía por la Universidad Autónoma de Barcelona (2007). Investigadora post-doc en la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).*

- **Eva Expósito**

*Profesora en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico (UNED).*

- **José Luis Gaviria**

*Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, (Universidad Complutense de Madrid).*

- **Ainara González**

*Master in Economics and Finance en 2009 en el Centro de Estudios Monetarios y Financieros (CEMFI).*

- **Maia Güell**

*Doctora en Economía por la London School of Economics. Catedrática en la School of Economics de la University of Edinburgh y co-directora de una cátedra de FEDEA.*

- **Esther López**

*Profesora en el departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico (UNED).*

- **Alfonso Lorenzo**

*Profesor Asociado del Área de Lenguajes y Sistemas Informáticos. (Universidad de Santiago de Compostela).*

- **Esther Martínez**

*Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. (Universidad de Santiago de Compostela).*

- **Enrique Navarro**

*Profesor Asociado en la Universidad Internacional de la Rioja.*

- **Sara de la Rica**

*Catedrática de Economía de la Universidad del País Vasco. Curso Post-Doctoral en la Universidad de Princeton.*

- **José Manuel Vez**

*Catedrático de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. (Universidad de Santiago de Compostela). Director del Observatorio Atrium Linguarum.*

# Capítulo 1

## DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN COMPETENCIA INGLESA EN ESPAÑA.

*CLAVES PARA LA MEJORA*

**Sara de la Rica\***

**Ainara González de San Román\***

*\* Universidad del País Vasco (UPV-EHU).*

### INTRODUCCIÓN

El conocimiento de cuáles son los factores determinantes del rendimiento académico en competencias lingüísticas de los estudiantes en un país es de crucial importancia para el diseño de políticas educativas eficaces. En concreto, el aprendizaje de idiomas como el Inglés debiera constituir una preocupación de primer orden para los responsables en materia educativa dado su creciente uso en todas las áreas de conocimiento y desarrollo humano. Y es que actualmente el Inglés está considerado como el idioma universal o internacional –es la primera lengua–. De ahí que se haya convertido en una exigencia formativa a nivel personal, que facilita las comunicaciones en un mundo cada vez más globalizado, y por supuesto profesional, que aumenta las posibilidades de encontrar un buen empleo en un mercado laboral cada vez más exigente y competitivo. Es por tanto necesario buscar la manera más eficiente de

incentivar su aprendizaje desde bien temprano, siendo capaces de identificar los sistemas educativos cuyos métodos de enseñanza en materia lingüística funcionan mejor y creando una conciencia social que ayude a fomentar su uso.

En este capítulo exploramos los factores determinantes del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en España a partir de los datos del *European Survey on Language Competences* (ESLC). Esta encuesta ha sido diseñada por la Comisión Europea (2011) para la evaluación del dominio de la lengua extranjera de los estudiantes en el último año de Educación Secundaria<sup>1</sup> en varios países europeos, y por tanto, con edades comprendidas entre 13 y 16 años. Fueron evaluados aproximadamente 53.000 alumnos matriculados en los centros educativos de las 16 entidades participantes. Cada entidad participante realiza la prueba para las dos lenguas extranjeras más enseñadas a los alumnos que han cursado como mínimo un año académico en el idioma evaluado –en el caso de España, en 4º de ESO: Inglés y Francés– y a su vez en tres diferentes destrezas: lectora, escrita y oral. Además de los resultados de las pruebas, y para facilitar la comparación de políticas lingüísticas y de métodos de enseñanza, se administraron cuestionarios adicionales de contexto a los alumnos evaluados, a sus profesores de lenguas extranjeras y a los directores de los centros.

Los resultados de la encuesta ponen de manifiesto enormes diferencias existentes en las puntuaciones de los alumnos de las diferentes entidades participantes. En particular, los alumnos españoles obtienen unos resultados muy bajos en las tres destrezas de Inglés que se evalúan, como veremos más en detalle en el siguiente apartado, especialmente si los comparamos con los resultados de otros países participantes que también tienen Inglés como primera lengua extranjera, como es el caso de Suecia. Esto provoca una creciente preocupación centrada en la búsqueda de las posibles medidas para mejorar los resultados en Inglés de nuestros estudiantes. Más aun cuando el bajo desempeño de los alumnos españoles también es un hecho para otras materias de conocimiento. En concreto, el *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes* (PISA) que realiza la OCDE desde el año 2000, y cuya metodología es similar a la de la presente encuesta, ya revelaba que el sistema educativo español estaba arrojando peores resultados que el promedio europeo en las tres áreas de conocimiento que ahí se evaluaban –matemáticas, lectura y ciencias–<sup>2</sup>. Asimismo países nórdicos como Finlandia también se situaban entre los mejores del ranking de resultados de PISA entre los países europeos participantes.

---

<sup>1</sup> En el caso de España se corresponde con el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que se corresponde con el nivel ISCED 2 de la Clasificación de Programas Educativos OCDE.

<sup>2</sup> Véase De la Rica, S. y A. Glez San Román (2012) para una descripción detallada de las diferencias en los resultados de PISA entre los países participantes en el programa de evaluación para 2009.

La cuestión es, por tanto, hasta qué punto el buen rendimiento de estos países nos puede ayudar a entender las limitaciones que tenemos en España en materia lingüística. De esta forma, es de suma importancia ser capaces de discernir los factores que afectan más intensamente a los resultados en lengua inglesa, y que por consiguiente, no son del todo generalizables al resto de áreas de conocimiento. Este estudio tiene dos objetivos fundamentales. Primero, examinar los resultados que obtienen los alumnos españoles en Inglés y compararlos con los resultados que obtienen los alumnos del país participante de mejor desempeño y que también tiene Inglés como primera lengua extranjera –Suecia–. Y en segundo lugar, analizar los factores determinantes de los resultados en España y cuantificar sus efectos, para así ser capaces de identificar las claves para la mejora en el rendimiento.

El capítulo se organiza de la siguiente manera. El *apartado 2* aporta una descripción detallada de las diferencias observadas en los resultados entre España y Suecia tomando como referencia el promedio de resultados de los países participantes. Estas diferencias se describen no solo en la media sino también gráficamente a lo largo de la distribución de resultados. La *sección 3* identifica y describe un conjunto amplio de características que se recogen de los cuestionarios adicionales de la encuesta, tanto a nivel individual del alumno como de su entorno –padres, profesores y centros–, como determinantes potenciales de los resultados. Además, se presentan estimaciones de modelos de regresión estándar –Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) – que miden el grado en que estas características ayudan a explicar las puntuaciones en las tres destrezas evaluadas. Concluimos con un resumen de los resultados en el último apartado, así como posibles implicaciones de política educativa que consideramos podrían ser claves para la mejora.

## LOS DATOS: EVIDENCIA DESCRIPTIVA

Esta sección aporta una descripción detallada de los datos haciendo especial hincapié en las diferencias en los resultados de las pruebas entre España y Suecia. Conviene tener en cuenta que las diferencias en los sistemas educativos entre los dos países, así como otro tipo de diferencias institucionales y legislativas, dificultan la comparación entre ellos. Sin embargo, para el objeto de este estudio y teniendo en cuenta el diseño de la encuesta, ambos países comparten dos características fundamentales que, en cierto modo, validan la comparación. Por un lado, el sueco es la lengua materna y el único idioma oficial en Suecia. Además, el Inglés es una asignatura obligatoria durante

la enseñanza secundaria, y después se puede elegir una segunda lengua extranjera –Alemán, Francés o Español–. No obstante, una limitación clara a la comparación radica en las diferencias de difusión y uso de la lengua materna: si bien el idioma sueco es hablado por entre 9 y 14 millones de personas, el español es una de las lenguas más habladas del mundo, lo que afecta a las necesidades de aprendizaje del Inglés de españoles y suecos. Sin embargo, dada la obligatoriedad en el aprendizaje del Inglés para el colectivo objeto de nuestro estudio consideramos que este hecho no debiera ser determinante en las diferencias que, como veremos, se observan entre ambos países.

La muestra que proporciona ESLC esta estratificada en dos etapas. Primero, se seleccionan aleatoriamente los centros educativos dentro de cada país o entidad participante. En segundo lugar, dentro de cada centro se asignan de forma aleatoria los estudiantes que tendrán que realizar las pruebas. Finalmente, cada alumno es examinado aleatoriamente en dos de las tres destrezas lingüísticas evaluadas: (I) comprensión oral (*listening*), (II) comprensión lectora (*reading*) y/o (III) expresión escrita (*writing*). Para ser más precisos, la muestra para España consta de 1.734 alumnos pertenecientes a 78 centros. Asimismo, la muestra para Suecia incluye 1.579 alumnos que estudian en 60 centros diferentes. Seleccionamos los alumnos nativos que representan el 89,19% y 92,68% de las muestras de España y Suecia respectivamente para evitar un potencial problema de selección por las posibles diferencias de lengua materna entre los alumnos extranjeros así como las diferencias asociadas a las culturas y costumbres de los diferentes países de origen.

Como ya hemos adelantado en la introducción, España se sitúa por debajo del promedio de las entidades participantes<sup>3</sup> en los resultados de las tres pruebas de Inglés y a su vez muy alejada del país con mejores resultados –Suecia–. Para confirmar estos hechos, la *Tabla 1.1* muestra el resultado medio y la desviación estándar en *listening*, *writing*<sup>4</sup> y *reading* para España, Suecia y para el promedio, así como las diferencias de España con respecto a Suecia y a dicho promedio. Se han utilizado los pesos de cada alumno para cada una de las destrezas lingüísticas a la hora de calcular los estadísticos de interés de la tabla, así como el primero de los cinco valores plausibles<sup>5</sup> en cada caso.

---

<sup>3</sup> Para calcular el promedio consideramos todos los alumnos nativos de cada una de las 13 entidades participantes que evaluaron Inglés como primera lengua extranjera –alrededor de 18.800 alumnos.

<sup>4</sup> La prueba en comprensión escrita engloba dos aspectos que se evalúan de manera independiente. En el análisis de este capítulo utilizamos el resultado combinado de ambos -disponible en los datos.

<sup>5</sup> Los valores plausibles son extraídos de la distribución posterior de habilidad de cada alumno, donde la información previa se ajusta en base a la información del cuestionario para cada individuo utilizando una regresión. Más detalles en el *European Commission SurveyLang Technical Report*.



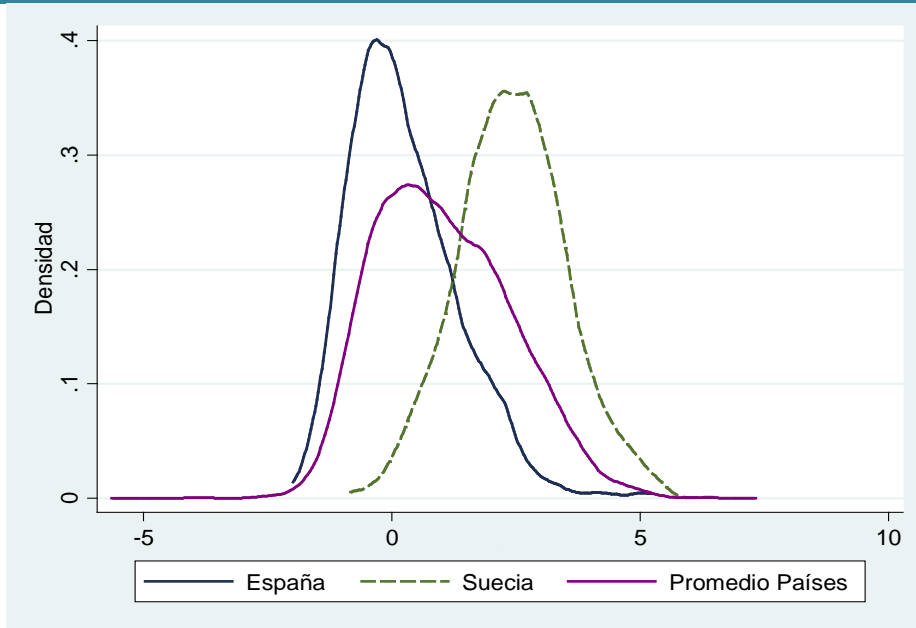
**Tabla 1.1. Resultado Medio y Desviación en las diferentes destrezas lingüísticas**

	LISTENING		WRITING		READING	
	MEDIA	DESVIACIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN
ESPAÑA	0,234	1,096	-1,432	2,927	0,356	1,241
SUECIA	2,376	1,114	1,668	1,893	2,019	1,298
PROMEDIO	0,467	1,282	-1,427	3,095	0,320	1,319
ESPAÑA-SUECIA	<b>-2,142</b>	-0,018	<b>-3,1</b>	1,034	<b>-1,663</b>	-0,057
ESPAÑA-PROMEDIO	-0,233	-0,186	-0,005	-0,168	0,036	-0,078

**Fuente:** Elaboración propia a partir de ESLC 2011.

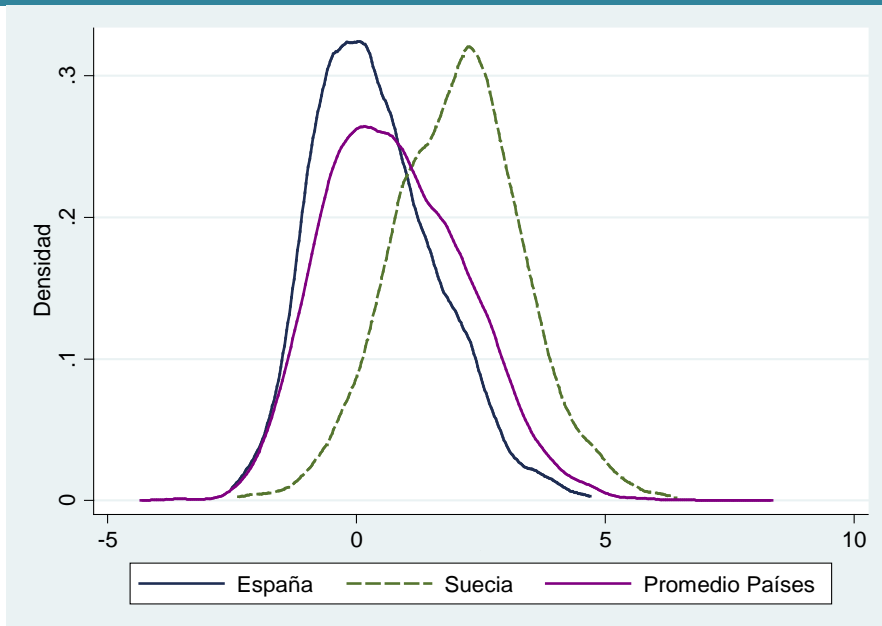
En la cuarta fila de la *Tabla 1.1* se puede observar que las diferencias en los resultados de España con respecto a Suecia son particularmente altas en comprensión oral y en expresión escrita, siendo sustancialmente menores en comprensión lectora, aunque resultan ser estadísticamente significativas en todos los casos. Al comparar España con el promedio de las 13 entidades que han evaluado Inglés como primera lengua extranjera –última fila de la tabla–, se observan diferencias en la media de cualquiera de las tres pruebas de una magnitud mucho menor, estando la mayor distancia en este caso en comprensión oral. Para un análisis gráfico de las diferencias en los resultados, las *Figuras 1.1, 1.2 y 1.3* muestran la distribución de las puntuaciones de Inglés de los alumnos en España, Suecia y el promedio en cada una de las tres destrezas evaluadas, respectivamente.

**Figura 1.1. Densidad del Resultado en Comprensión Oral – *Listening***

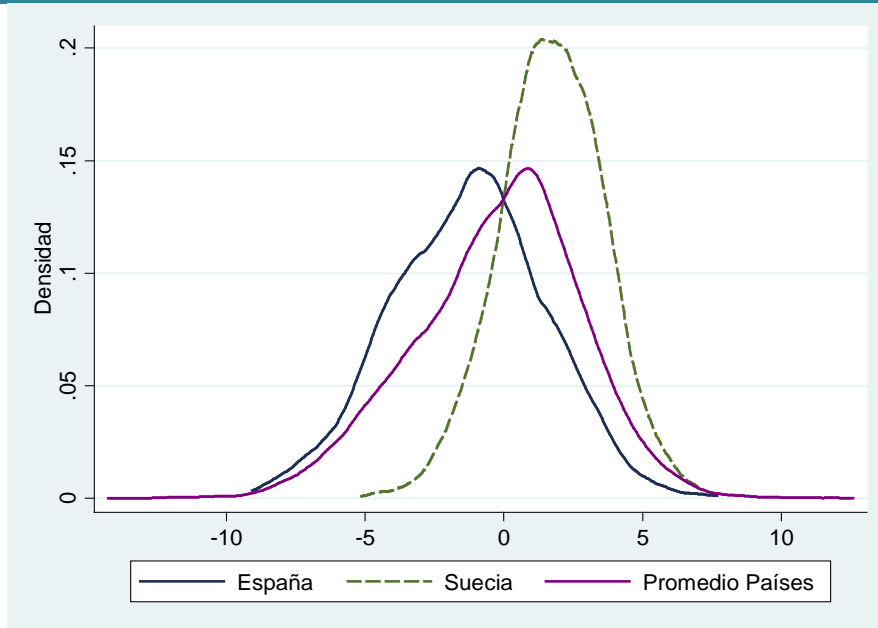


**Fuente:** Elaboración propia a partir de ESLC 2011.

**Figura 1.2. Densidad del Resultado en Comprensión Lectora – *Reading***



**Fuente:** Elaboración propia a partir de ESLC 2011.

Figura 1.3. Densidad del Resultado en Expresión Escrita – *Writing Combinada*

**Fuente:** Elaboración propia a partir de ESLC 2011.

Lo primero que se observa de una inspección rápida de cualquiera de las figuras es que España está muy alejada de Suecia en las tres destrezas lingüísticas, con diferencias relativamente menores en comprensión lectora, tal y como observábamos en la *Tabla 1.1*. Si comparamos la distribución para España con la correspondiente al promedio de entidades participantes que evaluaron Inglés como primera lengua observamos mayores diferencias en la cola alta de la distribución de resultados –especialmente en comprensión oral– lo que sugiere que el mal rendimiento en lengua inglesa de los estudiantes españoles en relación al promedio, está presente no únicamente en la media, sino también entre los mejores alumnos, lo que evidencia –al igual que estudios recientes relacionados de PISA– las dificultades del sistema educativo español para alcanzar la excelencia entre sus estudiantes.

## DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO EN COMPETENCIA INGLESA

En este apartado analizamos detalladamente los posibles determinantes de los bajos resultados en Inglés de los alumnos españoles. Existe una extensa literatura basada en los principales determinantes del rendimiento académico de los niños. Véase Coleman (1966) y Heckman (2006). Los factores suelen agruparse en tres amplias categorías: (I)

características individuales de los estudiantes, como sexo, edad, motivación, etcétera, (II) sus antecedentes familiares –la educación de sus padres o el status laboral de los mismos entre otros– y (III) las características de los centros en los que estudian así como del sistema educativo correspondiente. Estos factores se consideran *inputs* de una función de producción para el estudiante cuyo *output* es el rendimiento académico del mismo –generalmente medido por la puntuación en una prueba determinada–.

Siguiendo esta línea de razonamiento, a continuación aportamos una primera parte descriptiva de los *inputs* comúnmente más utilizados en la literatura de educación mencionada y de los que disponemos en los cuestionarios de contexto, para posteriormente realizar un análisis econométrico en mayor profundidad que nos permita aislar y cuantificar los efectos de cada uno de los *inputs* en los resultados de Inglés de los alumnos españoles de nuestra muestra.

## ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Haciendo uso de las encuestas adicionales que fueron cumplimentadas por alumnos, profesores y directores de los centros, la *Tabla 1.2* presenta los estadísticos descriptivos<sup>6</sup> de las variables consideradas como *inputs* relevantes que podrían afectar a las puntuaciones, y para algunas de las cuáles además se aprecian diferencias entre España y Suecia que resultan estadísticamente significativas. A continuación resumimos los aspectos más destacables de esta información descriptiva. En primer lugar, si nos fijamos en las variables del alumno hay prácticamente el mismo número de niños que de niñas y la edad media ronda los 15 años en ambas muestras.

---

<sup>6</sup> Se presenta la media –que en la mayoría de los casos es una frecuencia al corresponderse con variables cualitativas que toman valor 0 o 1– y la desviación típica de cada variable, así como el número de observaciones del que se dispone para cada una de ellas.

Tabla 1.2. Estadísticos descriptivos de las variables relevantes – España versus Suecia

	ESPAÑA			SUECIA		
	OBS	MEDIA	DESV	OBS	MEDIA	DESV
<b>ALUMNO</b>						
Sexo – Chica	1.527	0,505	0,501	1.399	0,509	0,501
Edad en años <sup>c</sup>	1.502	15,563	0,778	1.384	15,230	0,558
<b>PADRES</b>						
Madre – trabaja tiempo completo	1.501	0,458	0,498	1.374	0,709	0,454
Padre – trabaja tiempo completo	1.465	0,795	0,404	1.350	0,867	0,361
Madre – ISCED 5A, 6	1.482	0,236	0,425	1.329	0,303	0,459
Madre – ISCED 5B	1.482	0,098	0,298	1.329	0,254	0,436
Padre – ISCED 5A, 6	1.451	0,218	0,413	1.300	0,238	0,426
Padre – ISCED 5B	1.451	0,137	0,344	1.300	0,193	0,395
Madre sabe Inglés – bastante o mucho	1.495	0,185	0,388	1.392	0,825	0,379
Padre sabe Inglés – bastante o mucho	1.482	0,204	0,403	1.381	0,782	0,413
<b>DEDICACIÓN AL INGLÉS</b>						
Horas de Inglés a la semana	1.511	3,359	0,819	1.278	2,561	1,129
Años previos con Inglés <sup>c</sup>	1.522	9,379	2,154	1.391	6,561	2,332
Tiempo de estudio para examen – dos horas o más	1.520	0,221	0,313	1.389	0,387	0,402
Tiempo deberes de Inglés – dos horas o más	1.504	0,281	0,449	1.387	0,159	0,366
Clases extras: ampliación Inglés – sí acude	1.506	0,433	0,496	1.378	0,117	0,378
<b>PROFESORES</b>						
Horas de trabajo a la semana <sup>c</sup>	256	28,658	6,13	175	35,187	13,92
Nº. de clases impartidas en Inglés <sup>c</sup>	258	15,501	5,23	172	8,104	4,44
Manda deberes en (casi) todas las clases – sí	263	0,807	0,39	180	0,542	0,50
Tiempo que sus alumnos deberían dedicar al Inglés a la semana <sup>c</sup>	263	3,113	0,81	179	1,803	0,67

**Nota:** Las variables con superíndice <sup>c</sup> son continuas. El resto son binarias (0/1) y son iguales a 1 en cada caso para la condición que acompaña a cada variable.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de ESLC 2011.

En relación al entorno familiar de los alumnos observamos diferencias importantes entre ambos países. Primero, el porcentaje de madres españolas que trabaja a tiempo completo es mucho menor que en Suecia –45% frente a 70%–. Además, el porcentaje de padres y madres en España con un nivel de educación superior –medido por haber alcanzado ISCED 5A, 5B y 6– es inferior que en Suecia: más del 50% de los padres y madres de los alumnos suecos que realizaron las pruebas de evaluación tienen educación superior, niveles que sin embargo no pasan del 35% para el caso de España. Por último, el conocimiento de Inglés de los padres y madres en Suecia, medido como el porcentaje de los mismos que sabe bastante o mucho Inglés, es mucho mayor que en España, del orden de un 60% más en ambos casos, lo que llama especialmente nuestra atención y constituye una primera señal de las enormes diferencias existentes en el contexto o entorno entre niños suecos y españoles.

Si nos centramos en las variables referentes a la dedicación a la lengua inglesa, se observa que los alumnos españoles dedican mucho más tiempo a hacer deberes de Inglés y van a más clases extra de ampliación de Inglés que los suecos. Por el contrario, los alumnos suecos dedican más tiempo a preparar los exámenes de Inglés que los españoles. Hay una diferencia muy importante en el momento en que se empieza el aprendizaje de Inglés, en España es alrededor de tres años antes que en Suecia. De hecho, España es el único país de los que participan en el programa de evaluación –junto con la comunidad alemana de Bélgica– en el que la enseñanza de una primera lengua extranjera es obligatoria desde la Educación Infantil. Además de empezar muy pronto, los alumnos reciben más horas de Inglés a la semana que en Suecia –aproximadamente 50 minutos más en media–.

En relación a las variables referentes a los profesores, se observa que estos en Suecia trabajan más horas a la semana, pero a su vez dan menos horas de clase en general y también de Inglés. Los profesores en España piden más deberes que en Suecia y creen que los alumnos deberían dedicar más horas a deberes, lo que en cierta forma explica que los estudiantes españoles dediquen más tiempo a los deberes de Inglés. A continuación tratamos de responder hasta qué punto las diferencias en los grupos de factores descritos en este apartado afectan a la variabilidad observada en los resultados de las tres pruebas de Inglés entre los alumnos españoles de la muestra.

## ANÁLISIS ECONOMÉTRICO

En esta sección se estiman modelos lineales por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) para la muestra de ESLC para España<sup>7</sup> donde la variable dependiente es el primer valor plausible del resultado en *listening*, *writing* o *reading* respectivamente. Como factores explicativos se incluye un conjunto amplio de las características observadas que se han descrito en el apartado anterior. Conviene resaltar que no se incluyen variables del profesorado dado que la encuesta no permite establecer el enlace entre profesor y alumno, con lo que las características de los profesores solo pueden resumirse como promedios dentro de cada centro. Se utilizan por tanto para el análisis dos especificaciones diferentes dependiendo del conjunto de variables:

[1] Incluye **características individuales**, por un lado, demográficas tales como el sexo y la edad del niño<sup>8</sup>, y por otro, referentes a sus antecedentes familiares, como la educación y el status laboral de los padres, así como nivel de Inglés de los mismos. Para medir la dedicación al Inglés se incluye el tiempo que dedican a hacer deberes de Inglés, las horas que tienen de Inglés a la semana, el número de años que llevan dando Inglés y, por último, si acuden a clases extraescolares de ampliación de Inglés. Además, se incluye el tiempo que dedican a deberes de matemáticas para controlar de alguna manera por la habilidad y/o esfuerzo medio del niño. Con esta variable incluida en la regresión, al interpretar el efecto de hacer más deberes de Inglés en los resultados nos aseguramos de estar comparando estudiantes de similares niveles de aptitud y/o esfuerzo.

[2] Se añaden **efectos fijos del centro educativo** a los determinantes ya incluidos en [1] lo que de alguna manera ayuda a resumir las características fundamentales de los diferentes centros y podría interpretarse como el valor añadido de los mismos. Es por esto que no se incluyen tampoco las características principales del profesorado ya que, como ya hemos comentado, solo pueden ser consideradas como medias a nivel de centro.

La *Tabla 1.3* presenta los determinantes de las puntuaciones en las tres destrezas evaluadas que resultan de cada una de las dos especificaciones descritas.

<sup>7</sup> Las estimaciones se realizan para España, y no así para Suecia, ya que el foco de nuestro análisis son los determinantes del rendimiento para el caso español y no las diferencias en los retornos a cada una de las variables entre los dos países.

<sup>8</sup> No se incluye nacionalidad entre las características demográficas del alumno ya que solo se han considerado alumnos nacidos en España –alrededor del 90%–. Los resultados de las estimaciones no cambian cualitativamente para la muestra que incluye también extranjeros. Disponibles bajo petición.

**Tabla 1.3. Determinantes del rendimiento en las tres destrezas lingüísticas para España**

	LISTENING		WRITING		READING	
	[1]	[2]	[1]	[2]	[1]	[2]
Chica	0,110 (0,066)	0,095 (0,061)	0,271 (0,174)	0,350** (0,163)	0,094 (0,077)	0,134* (0,071)
Edad (años)	-0,289*** (0,041)	-0,214*** (0,037)	-0,913*** (0,111)	-0,766*** (0,096)	-0,347*** (0,046)	-0,324*** (0,047)
Madre Tiempo Completo	0,012 (0,072)	-0,070 (0,063)	-0,243 (0,172)	-0,311* (0,174)	-0,099 (0,080)	-0,058 (0,073)
Padre Tiempo Completo	0,143* (0,077)	0,076 (0,065)	0,800*** (0,212)	0,534*** (0,202)	0,201** (0,088)	0,212*** (0,079)
Madre Universidad	<b>0,333***</b> <b>(0,083)</b>	<b>0,192**</b> <b>(0,075)</b>	<b>1,098***</b> <b>(0,230)</b>	<b>0,648***</b> <b>(0,216)</b>	<b>0,538***</b> <b>(0,109)</b>	<b>0,298***</b> <b>(0,094)</b>
Padre Universidad	0,167** (0,082)	-0,019 (0,077)	0,389* (0,222)	0,194 (0,219)	0,179 (0,110)	-0,047 (0,098)
Madre sabe Inglés (bastante o mucho)	0,295*** (0,097)	0,193** (0,087)	0,347 (0,221)	0,416** (0,204)	0,035 (0,107)	0,036 (0,102)
Padre sabe Inglés (bastante o mucho)	<b>0,475***</b> <b>(0,094)</b>	<b>0,304***</b> <b>(0,092)</b>	<b>0,889***</b> <b>(0,221)</b>	<b>0,475**</b> <b>(0,227)</b>	<b>0,384***</b> <b>(0,113)</b>	<b>0,205**</b> <b>(0,101)</b>
Tiempo de deberes en Matem.	0,053 (0,069)	0,044 (0,061)	0,270 (0,177)	0,210 (0,161)	0,055 (0,083)	-0,019 (0,077)
Tiempo de deberes en Inglés	<b>-0,246***</b> <b>(0,075)</b>	<b>-0,123*</b> <b>(0,069)</b>	<b>-0,672***</b> <b>(0,188)</b>	<b>-0,558***</b> <b>(0,169)</b>	<b>-0,260***</b> <b>(0,089)</b>	<b>-0,189**</b> <b>(0,079)</b>
Horas de Inglés a la semana	0,094** (0,038)	0,086* (0,052)	0,166* (0,088)	0,131 (0,105)	0,084 (0,052)	0,108 (0,099)
Años previos con Inglés	<b>0,079***</b> <b>(0,013)</b>	<b>0,038***</b> <b>(0,014)</b>	<b>0,254***</b> <b>(0,039)</b>	<b>0,133***</b> <b>(0,041)</b>	<b>0,116***</b> <b>(0,016)</b>	<b>0,079***</b> <b>(0,017)</b>
Clases extra de Inglés (sí acude)	<b>0,207***</b> <b>(0,069)</b>	<b>0,123*</b> <b>(0,063)</b>	<b>0,586***</b> <b>(0,172)</b>	<b>0,322**</b> <b>(0,148)</b>	<b>0,198**</b> <b>(0,081)</b>	<b>0,120*</b> <b>(0,071)</b>
Constante	3,143*** (0,704)	1,924*** (0,678)	8,312*** (1,898)	6,296*** (1,699)	3,903*** (0,810)	3,709*** (0,982)
EFFECTOS FIJOS DE CENTRO	<b>No</b>	<b>SÍ</b>	<b>No</b>	<b>SÍ</b>	<b>No</b>	<b>SÍ</b>
OBSERVACIONES	973	973	950	950	998	998
R-CUADRADO	0,290	0,545	0,331	0,542	0,281	0,501

**Notas:** Errores estándar robustos en paréntesis \*\*\* p < 0.01, \*\* p < 0.05, \* p < 0.1. Todas las estimaciones están ponderadas por el peso de cada estudiante para cada una de las destrezas. Las variables de educación de los padres definidas como universidad agrupan los dos niveles mostrados en la *tabla 1.2* –ISCED 5A, 5B y 6. Las categorías de referencia para las variables binarias por orden de aparición son las siguientes: chico, madre/padre trabaja tiempo parcial, busca empleo o no trabaja, madre/padre sin estudios superiores, madre/padre sabe poco o nada Inglés y, por último, el alumno no acude a clases extra de ampliación de Inglés.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de ESLC 2011.



A continuación resumimos las conclusiones más importantes que se pueden extraer de la tabla anterior. Primero, los resultados de ambas especificaciones son, en general, del signo esperado<sup>9</sup>. En relación a las características demográficas de los estudiantes, lo primero que se observa es que las niñas obtienen mejores resultados que los niños en Inglés, incluso cuando se controla por las características de la familia y del centro en el que estudian, consistente con estudios relacionados en los que generalmente se observa que las niñas lo hacen mejor que los niños en materias como la lectura<sup>10</sup>. Estas diferencias de género son estadísticamente significativas para dos de las tres destrezas evaluadas –a excepción de comprensión oral–. En segundo lugar, el hecho de que la edad afecte negativamente al resultado podría estar relacionado con la habilidad del estudiante si tenemos en cuenta que tener un año más implica una mayor probabilidad de ser repetidor, y por tanto, de tener un menor rendimiento en Inglés y, seguramente, también en otras áreas de conocimiento.

En lo que respecta a los antecedentes familiares de los alumnos, la educación de la madre, y no así la del padre, tiene un efecto positivo en la puntuación de las tres pruebas de Inglés, que aunque se reduce casi a la mitad cuando se incluyen efectos fijos de centro, sigue siendo significativa y de relativamente mayor impacto en la prueba de expresión escrita. Segundo, el status laboral del padre (que trabaje a tiempo completo), y en este caso, no el de la madre –quizá por la alta correlación entre ambas– es un factor determinante para un mejor resultado tanto en comprensión lectora como en expresión escrita, y no así para la destreza auditiva. Siguiendo esta misma línea, el *Capítulo 4* del *Volumen I* señala que los países con un mayor índice socioeconómico y cultural<sup>11</sup> obtienen en general un mejor resultado en las pruebas, siendo también la relación más débil en comprensión oral.

En cambio, de la *Tabla 1.3* también observamos que es esta destreza la que más se ve afectada por el hecho de que el padre tenga un buen nivel de Inglés, una vez se incluyen los efectos fijos de centro. Esto constituye una prueba evidente de la importancia del uso de la lengua inglesa en el entorno familiar del niño para que éste pueda desarrollar una capacidad auditiva desde edades tempranas, y de esta forma, mejorar su rendimiento en comprensión de la lengua inglesa, lo que genera a su vez

<sup>9</sup> Los resultados son robustos a la inclusión de efectos fijos de centro y el ajuste de las estimaciones, medido por el *R*-cuadrado aumenta considerablemente al incluirlos.

<sup>10</sup> Véase De la Rica, S. y A. González de San Román (2012) para una descripción detallada de las diferencias de género en los resultados de PISA para una muestra amplia de 63 países.

<sup>11</sup> Este índice resume diversa información sobre el contexto social y familiar del alumnado, como el nivel de estudios del padre y de la madre o la ocupación de los mismos.

una mejora en las otras destrezas evaluadas –aunque no tan significativa–<sup>12</sup>. De hecho, esta es una diferencia muy importante entre Suecia y España: el porcentaje de padres que sabe bien Inglés en Suecia alcanza el 78%, mientras que en España es del 20,4%.

Podemos afinar mediante un simple ejercicio cuantitativo cuánto se reduciría la diferencia entre España y Suecia en las puntuaciones medias si la proporción de padres españoles con buen nivel de Inglés fuera igual a la correspondiente proporción en Suecia, manteniendo el resto de características y rendimientos constantes (*ceteris paribus*). Para ello, computamos la contribución absoluta de esta variable –padre sabe Inglés– al resultado en cada una de las tres destrezas, como el producto entre el coeficiente estimado asociado a la misma en cada caso<sup>13</sup> y la diferencia en las proporciones de padres que saben Inglés entre España y Suecia (-0,578). La contribución relativa se obtiene de dividir el resultado de la operación anterior entre la diferencia en los resultados medios entre ambos países que se reportaba en *la Tabla 1.1*. Este sencillo ejercicio revela que las diferencias entre ambos países se reducirían en cada una de las destrezas aproximadamente en un 8% si, manteniendo todo lo demás constante, hubiera la misma proporción de padres españoles que con buen nivel de Inglés que en Suecia.

Es cierto que este resultado no contiene en sí mismo una implicación clara de política educativa, más allá de reconocer la importancia del contexto familiar para desarrollar una adecuada destreza en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, es importante que desde las instituciones se abogue de modo decidido por la importancia del conocimiento de las lenguas extranjeras, de modo que se consiga fomentar hoy su aprendizaje y uso entre las generaciones actuales, de forma que el Inglés estuviera mucho más interiorizado en las familias y en la sociedad en general por las nuevas generaciones.

Si nos centramos en las características relacionadas con la dedicación al Inglés por parte de los estudiantes, lo primero que llama la atención es que cuanto más tiempo dedican a hacer deberes de Inglés –una vez que controlamos por el tiempo que dedican en Matemáticas como *proxy* de habilidad o de esfuerzo del estudiante– peores son los resultados en las puntuaciones medias. Este resultado sí que merece siquiera una reflexión, más aun si comparamos la cantidad de tiempo que dedican los estudiantes españoles a realizar deberes en Inglés frente a los suecos. Los estudiantes suecos dedican mucho menos tiempo a realizar deberes de Inglés, en concreto, un 13% menos de alumnos suecos reporta dedicar dos o más horas a la semana a los

---

<sup>12</sup> Véase el informe de José Manuel Vez et al. en el presente volumen para un análisis más detallado de los efectos de la exposición y el uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales. Este estudio también encuentra un mayor efecto del contexto en comprensión oral o auditiva.

<sup>13</sup> Los coeficientes que utilizamos son los que provienen de la especificación [2] de la *Tabla 1.3*.

mismos, y aun así son los que mejores puntuaciones obtienen en el programa de evaluación.

Otro dato sugerente que debemos resaltar es que los profesores suecos de Inglés consideran que sus alumnos deberían dedicar a la semana 1,80 horas de media a los deberes de Inglés, frente a las 3,11 horas –casi el doble, que los profesores españoles consideran necesarias–. Además, nuestro resultado proveniente de las estimaciones de la *Tabla 1.3* sugiere que aun considerando alumnos de similares niveles de aptitud y/o esfuerzo, un aumento en el número de horas dedicadas a los deberes de Inglés no aumenta las puntuaciones en ninguna de las destrezas evaluadas, sino más bien todo lo contrario. Aunque debemos interpretar con cautela esta evidencia –en cierto modo contra intuitiva– sí parece indicar que es necesario un mayor esfuerzo en entender las dinámicas de trabajo y aprendizaje del idioma seguido en nuestro país, sobre todo al compararnos con otros países cuyos resultados son mucho mejores que el nuestro.

Otro resultado interesante es la fuerte asociación positiva y significativa entre el número de años previos que el alumno lleva estudiando Inglés y sus resultados en todas las destrezas. Esto de algún modo está en la misma línea que el resultado anterior, aunque demuestra la importancia de la exposición al idioma en el largo plazo. Parece que en nuestro país los niños expuestos al Inglés a edades más tempranas obtienen mejores aptitudes para el aprendizaje del mismo. Esto contrasta en cierta manera con el caso sueco, donde los alumnos comienzan el aprendizaje del Inglés a edades más tardías, con un tiempo de exposición medio de 6,56 años frente a los 9,38 de España. Una de las razones que pueden marcar estas diferencias podría estar relacionada con el conocimiento del Inglés de los progenitores de los niños –que como ya hemos visto es mucho mayor en Suecia que en España–. Quizá en Suecia en la escuela los niños no comienzan su exposición al Inglés hasta edades más tardías, pero el hecho de que en el hogar puedan estar más expuestos, bien por el propio conocimiento de los padres o por la exposición al mismo por otros medios, como la televisión, compensan la más temprana exposición de los estudiantes españoles al Inglés en el centro educativo, que viene mucho menos acompañada de la exposición al mismo en el hogar, bien sea por los padres o por otros medios.

Por otro lado, el número de horas de Inglés que se imparten a la semana en el centro parecen no afectar significativamente al rendimiento, especialmente en lectura y expresión escrita. Si parece observarse, sin embargo, un pequeño efecto positivo para la destreza oral, para lo cual, posiblemente, la exposición al idioma sea un factor más importante que para escritura y lectura, y en consecuencia, es esta destreza la única para la cual un aumento en el número de horas de clase conlleva un mejor

rendimiento<sup>14</sup>. Sin embargo, las clases extraescolares de ampliación de Inglés –a las que dicen acudir aproximadamente un 43% de los alumnos españoles de nuestra muestra– mejoran considerablemente los resultados en las tres destrezas evaluadas. El hecho de que este tipo de clases sí aumente el conocimiento del idioma mientras que las clases impartidas en el centro educativo prácticamente no causen un efecto positivo parece indicar que las clases extra posiblemente siguen una dinámica diferente a las del centro. Podría pasar, aunque esto es meramente exploratorio, que estas clases extra basen el aprendizaje en una metodología menos tradicional, que sean más didácticas y/o entretenidas, y en consecuencia motiven en mayor medida a los niños que así consiguen mejores rendimientos en el aprendizaje del Inglés.

La comparación de las clases extra en España y en Suecia merece también un comentario: Los alumnos suecos prácticamente no hacen uso de este tipo de clases –solamente un 11% de los mismos reporta acudir a clases extraescolares de ampliación de Inglés–. Esta diferencia, junto a la menor carga de deberes de Inglés de los niños suecos frente a los españoles, nos hace pensar que quizá se debiera incidir más en la motivación dentro del aula y horario del centro, sin que hubiera necesidad de acudir a clases extraescolares de ampliación de Inglés para mejorar los resultados, tal y como ocurre en Suecia. Algo podría estar fallando en la metodología dentro de las aulas españolas, quizá con un enfoque todavía demasiado tradicional.

## RESUMEN Y SUGERENCIAS DE POLÍTICA EDUCATIVA

En este capítulo exploramos los factores determinantes del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en España a partir de los datos del *European Survey on Language Competences* (ESLC) para 2011, siendo el entendimiento de los mismos de crucial importancia para el diseño de políticas educativas eficaces orientadas a la mejora del rendimiento. Los resultados ponen de manifiesto el bajo desempeño de los alumnos españoles, que cursan el último año de secundaria, en las tres destrezas evaluadas –*listening, writing y reading*– especialmente al compararlos con los resultados de otros países participantes que también tienen Inglés como primera lengua extranjera, como es el caso de Suecia. El buen rendimiento de este país-participante de mejor desempeño, nos sirve de marco comparativo para lograr entender las limitaciones que existen en España en materia lingüística.

---

<sup>14</sup> A la hora de interpretar los efectos asociados al número de horas de clase, debemos tener en cuenta la escasa variabilidad de dicha variable para los alumnos de un mismo país, como es el caso, siendo generalmente muy similar entre centros educativos.

El análisis descriptivo de las variables que hemos identificado como potenciales determinantes del aprendizaje de los alumnos en lengua inglesa revela importantes diferencias entre la muestra de España y la correspondiente a Suecia. En primer lugar, llama la atención que el conocimiento de Inglés de los padres y madres en Suecia es mucho mayor que en España. Destacan además las diferencias en cuanto a la dedicación al idioma en horario que no es el estrictamente escolar: los alumnos españoles dedican mucho más tiempo a hacer deberes de Inglés, principalmente porque sus profesores creen que deben dedicar un mayor número de horas semanales que sus homólogos suecos y van a más clases extraescolares de ampliación de Inglés. Además, la exposición al idioma en el centro comienza en España a edades sensiblemente más tempranas que en Suecia. Estas diferencias constituyen una señal evidente de las enormes diferencias existentes en el contexto entre niños suecos y españoles, teniendo estos últimos una exposición mucho más fuerte fuera del hogar, mientras que los suecos están mucho más expuestos al Inglés dentro del mismo.

El análisis econométrico que se presenta en la última parte del capítulo nos permita aislar y cuantificar los efectos de cada uno de los *inputs* en los resultados de Inglés de los alumnos españoles de nuestra muestra. Se desprenden varios resultados interesantes. Primero, la educación de la madre y el status laboral del padre afectan positivamente a los resultados, siendo el impacto relativamente mayor en *reading*.

Destacamos que el hecho de que el padre tenga un buen nivel de Inglés aparece como uno de los determinantes más importantes de los resultados, sobre todo en *listening*, lo que apunta de nuevo a la importancia del uso de la lengua inglesa en el entorno del niño para que este pueda desarrollar una capacidad auditiva desde una edad temprana. Un simple ejercicio cuantitativo revela que las diferencias entre España y Suecia en las puntuaciones medias se reducirían alrededor de un 8% si, manteniendo todo lo demás constante, la proporción de padres españoles que saben bien Inglés fuera la misma que en Suecia. Consideramos por tanto necesario que se intente difundir y fomentar el uso del Inglés desde las instituciones educativas para lograr una mayor internalización del mismo por parte de los estudiantes de hoy que serán padres a medio plazo.

Curiosamente un aumento en el número de horas dedicadas a los deberes de Inglés no aumenta las puntuaciones en ninguna de las destrezas evaluadas, sino más bien todo lo contrario. Asimismo, un mayor número de clases de Inglés a la semana en el centro parece no afectar al rendimiento. Esta evidencia, de alguna manera contra intuitiva, sugiere la necesidad de hacer un mayor esfuerzo en entender las dinámicas de trabajo y aprendizaje de la lengua inglesa en España, sobre todo al compararnos con otros países como Suecia cuyos resultados son mucho mejores que el nuestro, y donde a su

vez tanto el tiempo dedicado a deberes como el número de horas de clase de Inglés en el centro es mucho menor.

Finalmente, tanto el número de años previos que el alumno lleva estudiando Inglés como las clases extra de ampliación de Inglés mejoran considerablemente los resultados en las tres destrezas evaluadas. El primer efecto vuelve a evidenciar la importancia de la exposición al idioma para el rendimiento en el largo plazo, y el segundo parece sugerir que las clases extraescolares tienen algo diferente con respecto a las que se imparten en el centro educativo, quizá metodología, capacidad de motivación al alumno, etcétera. Se debiera por tanto incidir más en la motivación dentro de las aulas pasando también por revisar las dinámicas de aprendizaje de la lengua inglesa en los centros educativos españoles.

## Referencias bibliográficas

-  Coleman, James, Ernest Campbel, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederic Weinfeld & Robert York (1966). “Equality of Educational Opportunity”. US Department of Health Education and Welfare, *National Centre for Educational Statistics*, Washington DC.
-  De la Rica, Sara & Ainara González de San Román (2012). “Gender Gaps in PISA Test Scores: The impact of Social Norms and the Mother’s Transmission of Role Attitudes”. *IZA DP* No. 6338.
-  European Commission SurveyLang (2012) First European Survey on Language Competences: *Technical Report*, Version 2.0.
-  European Commission SurveyLang (2012) First European Survey on Language Competences: *Final Report*, Version 2.0.
-  Heckman, James (2006). “Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children”. *Science* 312, no. 5782 (June 30): 1900-1902.

# Capítulo 2

## LA EXPOSICIÓN Y USO AMBIENTAL DE LA LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS NO FORMALES MEJORA SU COMPRENSIÓN ORAL

**José Manuel Vez\***

**Esther Martínez Piñeiro\***

**Alfonso Lorenzo Rodríguez\***

*Universidad de Santiago de Compostela\**

### INTRODUCCIÓN

La literatura científica especializada en el ámbito de las lenguas extranjeras recoge, a lo largo del siglo XX, los intensos debates en torno a beneficios y desventajas que cabe derivar del desarrollo en las aulas de un diseño curricular y una metodología didáctica más orientada hacia la dimensión comunicativa de la lengua y menos centrada en su sistema gramatical. Así, la atención en cuanto al éxito o el fracaso en la adquisición de una buena competencia en un idioma se ha circunscrito, en el pasado siglo, a las

---

\*José Manuel Vez es Catedrático de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Esther Martínez Piñeiro es Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Alfonso Lorenzo Rodríguez es Profesor Asociado del Área de Lenguajes y Sistemas Informáticos.

actividades realizadas en las aulas del sistema educativo, en lo que ocurre en su contexto formal.

Pero el inicio del siglo XXI, alumbrado por la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCERL) (Instituto Cervantes, 2002), marca un cambio de paradigma en esta tendencia. El concepto de “alumno” se complementa ahora con el de “usuario” de la lengua (o lenguas) y comienza a interesar no solo lo que el alumno sabe acerca de la lengua sino también lo que puede hacer como usuario de la misma. Salimos, de este modo, de un paradigma exclusivamente centrado en el alumno, el profesor, el aula y el currículo de lenguas extranjeras y nos adentramos en un nuevo escenario paradigmático caracterizado por atender también las competencias generales y comunicativas de los usuarios de las lenguas (véase el *Capítulo 5* del MCERL). Esta mirada al alumno-individuo como usuario con competencias bilingües o plurilingües abre un horizonte de nuevos factores de investigación en el ámbito de los aprendizajes de lenguas extranjeras que gravitan en torno a la lenguas como una forma de comportamiento existencial.

## MARCO CONCEPTUAL DE LA HIPÓTESIS

A medida que los contextos formales de los sistema educativos europeos van ganando terreno a la aplicación efectiva de orientaciones metodológicas más y mejor compartidas (enfoques por tareas y proyectos, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, iniciación temprana y sostenible, programas de inmersión y sumersión lingüística, etc.) y se empiezan a estrechar las tradicionales diferencias sobre las concepciones y las prácticas del desarrollo curricular de las lenguas extranjeras (Eurydice, 2001, 2005), la cuestión que ahora se nos plantea es:

*¿Por qué con prácticas educativas formales más comunes y convergentes sigue habiendo diferencias en los resultados de aprendizaje en idiomas de nuestro alumnado europeo?*

Razón por la cual buena parte de las investigaciones sobre rendimientos escolares en lenguas extranjeras empiezan a preguntarse si no ha llegado la hora de orientar nuestras indagaciones hacia lo que ocurre fuera del espacio del aula y analizar, en el escenario vivencial, las diferencias de logro del alumnado con mejores y peores resultados competenciales.



La llegada al territorio científico del aprendizaje de lenguas extranjeras de los resultados de informes y macroestudios a nivel europeo más centrados en qué es lo que hacen fuera del centro escolar los buenos aprendices de idiomas y no tanto en qué es lo que estudian y saben, ha dado pie a los investigadores de este campo a dirigir sus expectativas hacia los entornos ambientales del uso de las lenguas extranjeras más allá del escenario de las aulas. Los datos aportados por el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (en adelante, EECL), objeto de este Informe, nos permiten también corroborar si los mejores logros competenciales en comprensión oral de la lengua extranjera del alumnado europeo guardan relación directa con actividades de exposición y uso oral que los alumnos realizan “fuera” de las aulas escolares: en actividades extraescolares, mediante las TIC, en el hogar, a través del acceso a productos audiovisuales en versión original, en interacciones comunicativas con otros locutores que no sean los compañeros de clase, estancias en otros países, etc. Factores que se recogen en algunas de las preguntas del cuestionario de contexto que cumplimentó el alumnado de la muestra y que, en parte, se etiquetan en el EECL bajo el índice de “Language-Friendly Living Environment”.

En síntesis, nuestra contribución al Informe que aquí presenta el Instituto Nacional de Evaluación Educativa pretende verificar la hipótesis de que la exposición y uso ambiental de la lengua extranjera (concretamente, la lengua inglesa como primera lengua extranjera del alumnado de la muestra) en contextos no formales, con una implicación de los sujetos en actividades de comportamiento vivencial en situaciones de inmersión o sumersión lingüística, conlleva resultados de desempeño en comprensión oral superiores a los de aquellos otros sujetos que no participan de igual modo en este tipo de actividades.

## ANTECEDENTES

Detallamos aquí algunos de los resultados de informes y macroestudios que inciden en una puesta en valor del desempeño competencial en *comprensión oral en Inglés* de los españoles mediante la potenciación del contacto con la lengua extranjera en *contextos no formales*.

En el marco del Eurobarómetro Especial 243 (64.3), *Los europeos y sus lenguas* (2006), se preguntó a 28.694 ciudadanos de los Estados miembros de la UE acerca de sus experiencias y opiniones en materia de multilingüismo. En cuanto a la situación cotidiana de seguir programas o películas extranjeras en su versión original, los datos

de este Eurobarómetro indican que en los países en que se usan habitualmente subtítulos la gran mayoría de los encuestados prefiere ver las películas y programas extranjeros en la lengua original. Así se pronuncia el 94% de los encuestados suecos y daneses y el 93% de los finlandeses. Los españoles nos encontramos, junto a los franceses, alemanes y checos, entre quienes rechazamos con mayor porcentaje de promedio (un 73%) el recurso a seguir programas y películas extranjeras en su versión original con la ayuda de subtítulos. El estudio sugiere que el uso de subtítulos puede fomentar y facilitar el aprendizaje de idiomas.

Por su parte, el informe titulado *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries* (Bonnet, 2003), encargado por *The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education System*, llega a parecidas conclusiones.<sup>1</sup> En relación al índice del cuestionario que se refiere al contacto ambiental con el Inglés, el alumnado español -que compone una muestra de 2.950 sujetos- es quien practica menos el Inglés fuera del aula a la hora de hablarlo con sus familiares, escuchar la radio, ver programas de televisión o películas en esta lengua, o leer revistas, periódicos o libros en Inglés, y a la hora de viajar al extranjero. El informe señala una gran diferencia en cuanto a la competencia en Inglés de sus padres/madres en relación a los demás integrantes del estudio en los otros países: el 49% de los alumnos españoles declara que sus padres/madres no hablan Inglés en absoluto, un 21% dice que lo hablan mal y solo un 13% que lo hablan bien o muy bien. Los porcentajes son mucho más elevados en las respuestas de alumnos de los demás países. Un dato que se corresponde con la valoración realizada en la contribución de Sara de la Rica y Ainara González a este Informe del INEE<sup>2</sup> cuando afirman que “el conocimiento de Inglés de los padres y madres en Suecia, medido como el porcentaje de los mismos que habla bastante o mucho Inglés, es mucho mayor que en España”. El estudio dirigido por Bonnet concluye valorando que el contexto ambiental en Inglés es muy bajo en el conjunto del Estado español, solo seguido de Francia que ocupa el último lugar. Pero los logros de la muestra del alumnado español son bastante altos, por encima de la media, en lo que hace referencia a *conocimientos lingüístico-gramaticales*.

También en relación con el contacto ambiental, y de forma específica con el valor del subtítulo, resultan de alto interés los datos aportados por un reciente estudio

---

<sup>1</sup> En el estudio participaron 12.000 estudiantes de ocho países europeos (Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Holanda, Noruega, España y Suecia) que cursaban el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria con una media de edad de 16 años.

<sup>2</sup> Ver, en este mismo Informe, el estudio de Sara de la Rica y Ainara González titulado: Determinantes del Rendimiento Académico en Competencia Inglesa en España. Claves para la mejora.

encargado por la European Commission (2011): *Study on the use of subtitling*.<sup>3</sup> Los datos revelan que el dominio oral del Inglés es muy superior en países con tradición de versión original con subtítulo frente a los de cultura de doblaje, como es el caso de España. En términos de preferencia entre el doblaje o la versión original subtitulada, se observa una correlación con el factor edad y el número de lenguas habladas: cuanto más jóvenes son los sujetos (rango de entre 12-18 y 18-25) y más lenguas dominan, más acusada resulta su preferencia por el subtítulo frente al doblaje. En la población estudiantil española de 12-18 años, las actitudes positivas hacia la versión original con subtítulo son muy superiores al resto de poblaciones de edades mayores. En este rango poblacional, la mayoría de los estudiantes se muestran favorables a la versión original de productos audiovisuales con subtítulo y, además, entienden que este tipo de contexto mejora sensiblemente el aprendizaje de lenguas extranjeras. La mayoría declara que no cambiaría el canal de audio del mando de su TDT si la televisión le ofreciese películas o documentales en versión original con subtítulo.

Abundando en la relación del subtítulo en televisión con un buen desempeño en Inglés, el estudio empírico titulado *TV or not TV. Subtitling and English Skills*<sup>4</sup> identifica un efecto muy positivo a favor de la versión original subtitulada, y en contra del doblaje, que se corresponde aproximadamente a un promedio de entre cuatro y veinte años de estudio del Inglés en el contexto escolar. Por medio del recurso a técnicas de análisis de regresión y el empleo de “Ordinary Least Squares” (OLS), cuestionan que la mayoría de las variables que, tradicionalmente, han sido consideradas importantes a la hora de valorar la calidad del desempeño competencial en Inglés de un individuo -como pueda ser, por ejemplo, el número de años que los alumnos han cursado Inglés en el sistema escolar- dejan de ser relevantes<sup>5</sup> en comparación con la afinidad entre el Inglés y la lengua propia del sujeto y, de manera muy significativa, en relación con el sistema de oferta de productos audiovisuales prevaleciente en el país. Con sus resultados, los autores llegan a la evidencia empírica de que, *ceteris paribus*, la calidad del Inglés es mejor en aquellos países donde la televisión ofrece productos en versión original con subtítulos y, además, el alumnado de estos países se beneficia más de las clases de Inglés en el sistema escolar formal.

Finalmente, cabe tener en cuenta el interés de la propia Comisión Europea por la creación de entornos ambientales de vida (en el trabajo, en el hogar, en el tiempo

---

<sup>3</sup> Investigación llevada a cabo por el grupo Francés *Media Consulting Group* bajo la dirección de Hayssam Safar (*Centre for Multimedia Studies and Research* de la Universidad de Mons en Bélgica) en 33 países europeos participantes.

<sup>4</sup> Este estudio utiliza muestreos en los 32 países miembros de la OCDE y en los países europeos que no tienen el Inglés como lengua oficial. Ver: Rupérez, Bris, y Banal-Estañol (2010).

<sup>5</sup> A una conclusión análoga llegan Sara de la Rica y Ainara González en su ya mencionado estudio cuando comparan los resultados de rendimiento en Inglés entre España y Suecia.

libre...) que resulten acogedores para las interacciones lingüísticas entre ciudadanos de lenguas diferentes: los denominados “Language-Friendly Living Environments”.<sup>6</sup> Las políticas sobre la promoción del aprendizaje de idiomas llevadas a cabo a instancia de la Comisión Europea buscan poner en valor la exposición informal del alumnado europeo al contacto directo con hablantes nativos en sus contextos de uso natural de las lenguas. Y, conscientes de las dificultades para generalizar esta forma de exposición a la lengua en usos contextuales, los promotores de estas políticas orientan su atención hacia los grandes medios de comunicación y consumo de productos audiovisuales con un énfasis especial en el uso de los subtítulos en películas y otros productos audiovisuales ofrecidos en la televisión que, como indican las investigaciones ya aludidas, ayudan a mejorar los aprendizajes de idiomas. En este sentido, cabe deducir que Internet y los programas de ocio y tiempo libre pueden influir positivamente en la mejora competencial en lenguas extranjeras de nuestro alumnado habida cuenta de que no solo ofrecen exposición y fortalecen la dimensión pragmática del contexto, sino que también permiten el uso del idioma a través del empleo de MSN, chats, blogs, vídeo llamadas, juegos en línea, etc.

## DATOS BÁSICOS APUNTADOS POR EL INFORME DEL EECL

Como es sabido, de los tres niveles competenciales que se afrontan en el EECL, la oralidad queda limitada a la actividad de “comprensión” al no formar parte del encargo de este Estudio las pruebas de “expresión oral”, relegadas a un momento posterior.<sup>7</sup> Como se refleja en los resultados concernientes a los niveles de logro en las tres competencias medidas, existen diferencias muy marcadas entre los que hacen referencia a la primera y segunda lengua extranjera de los sujetos. La comparativa entre entidades participantes evidencia también que la diferencia entre logros “altos” y logros “bajos” en la escala del MCERL guarda una estrecha relación con el tipo de actividad lingüístico-comunicativa en cuestión (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral).

De forma general, el análisis de los resultados de las pruebas de lengua revela que en la segunda lengua se obtienen niveles más bajos que en la primera. Sin embargo, los

---

<sup>6</sup> Referido a la construcción de ambientes lingüísticos ‘amables’ donde puedan escucharse y verse diferentes lenguas, donde los hablantes de todas las lenguas se sientan bienvenidos y se propicien contextos y situaciones donde se fomenten los aprendizajes lingüísticos (European Commission, 2003: 12; European Commission, 2008: 18).

<sup>7</sup> Así lo puso de manifiesto en su día la Comisión Europea con respecto de la temporalidad en la aplicación del Indicador, tal como se recoge en su Comunicación «El indicador europeo de competencia lingüística» (COM-2005- 596 final).

estudiantes de España se alejan de este patrón y evidencian mejores resultados para el conjunto de las tres competencias en Francés (segunda lengua extranjera) que en Inglés (primera lengua extranjera), como refleja la comparativa por países (Ver *Capítulo 3 del Volumen I*).

Los resultados más bajos que obtienen los estudiantes españoles, en comparación con los de otras entidades participantes, se concentran en su *competencia para comprender oralmente el Inglés*, ocupando el penúltimo lugar seguidos de Francia que se sitúa en última posición (Ver *Capítulo 3 del Volumen I*). Averiguar posibles causas que inciden en el valor más negativo de la competencia idiomática del alumnado español se convierte, así, en nuestra prioridad planteando la hipótesis señalada al principio de que, en el contexto español de exposición al Inglés, se dan circunstancias diferentes a las que conducen en otros países a mejores resultados en comprensión oral.

## ACOTACIONES DE NUESTRO ESTUDIO

Siendo la primera lengua extranjera -el Inglés en el caso de los estudiantes de España- la que plantea en la actividad de comprensión oral mayores dificultades para obtener logros satisfactorios (entre B1 y B2) al término de la escolaridad obligatoria, circunscribimos nuestra investigación a las variables: *Inglés* (países con Inglés como primera lengua extranjera) y *comprensión oral* (“listening”). Por otra parte, y a fin de una mayor homogeneidad en los análisis comparativos, limitamos el campo de estudio a las entidades participantes que han aplicado las pruebas y cuestionarios en el *nivel ISCED 2* (la mayoría de las 16 entidades que componen la muestra del EECL) que equivale al último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello nos valdremos exclusivamente de la *muestra principal* sin incluir los datos correspondientes a las CC.AA. que ampliaron muestra.

## MUESTRA DEL ESTUDIO

Con estas características de partida, la muestra quedó configurada por un total de 11 entidades, de las 16 inicialmente participantes en el EECL. La comunidad belga de habla flamenca y la de habla alemana, así como Inglaterra, fueron excluidas por tener Francés como primera lengua extranjera y la comunidad belga de lengua francesa y

Bulgaria tampoco se incluyeron, ya que en ellas participó alumnado del nivel escolar correspondiente a ISCED 3 –Educación Secundaria postobligatoria–. Por otra parte, y dado que –como acabamos de indicar– nuestro centro de interés se sitúa en la comprensión oral, no tuvimos en cuenta en esta selección muestral a aquel alumnado que no realizó este tipo de prueba de competencia.

De esta forma nuestra muestra inicial queda constituida por 11.363 sujetos, todos ellos cursando un nivel académico similar, con el Inglés como primera lengua extranjera y participantes en la prueba de “comprensión oral”. Esta muestra de partida fue ponderada atendiendo a los pesos muestrales, lo que permite ajustar la representatividad de la muestra y la estimación de parámetros evitando el sesgo (Asparouhov, 2006) (véase *Tabla 2.1* del Anexo). Esta ponderación puede interpretarse como la medida del número de personas de la población que representa cada individuo (Cañizares Pérez et al., 2004).

Como se recoge en la *Tabla 2.1*, estamos ante una muestra equilibrada en cuanto al porcentaje de hombres y mujeres, y con una edad promedio de entre 14 y 15 años, edad esperada atendiendo al nivel de estudios seleccionado, pero con diferencias en cuanto al número de cursos que el alumnado lleva estudiando lengua inglesa –atendiendo al dato aportado por el estudiante– ya que, como vemos, en España la media se sitúa en los nueve años frente a los cuatro años de Francia.

**Tabla 2.1. Principales características de la muestra**

PAIS	PORCENTAJE DE MUJERES	PROMEDIO DE EDAD DEL ALUMNADO	PROMEDIO DE AÑOS CURSANDO INGLÉS
ESTONIA	52,9	15,36	7,03
GRECIA	51,4	14,30	5,96
ESPAÑA	50,6	15,60	9,20
FRANCIA	51,6	14,41	4,22
CROACIA	51,4	14,11	6,90
MALTA	47,7	15,21	9,17
HOLANDA	52,3	15,23	4,95
POLONIA	50,3	15,31	7,46
PORTUGAL	52,5	14,6	6,01
SUECIA	50,3	15,25	6,53
ESLOVENIA	48,7	14,17	6,18

## VARIABLES EXPLICATIVAS

Atendiendo a lo expuesto con anterioridad, seleccionamos del cuestionario del estudiante un conjunto de preguntas referentes al contacto y uso con/de la lengua extranjera (en este caso Inglés) en entorno no formal; es decir, en situaciones ajenas al contexto no solo curricular sino también al propio centro escolar, vinculadas principalmente con acciones desarrolladas en el entorno de la familia y el ambiente social. De esta forma tomamos como variables independientes cuatro índices generados a partir de cuatro cuestiones del instrumento de consulta, que fueron considerados en el Informe sobre el EECL dada su relevancia para indagar en la dimensión denominada “Aprendizaje de la lengua en contextos informales”, así como un ítem relativo a la dimensión “Posibilidades de contactos culturales” (véase el Informe Internacional, *Capítulo 5*).

Tabla 2.2. Índices e ítems seleccionados

ÍNDICE	ETIQUETA PREGUNTA Nº de ítems	ESCALA DE LOS ÍTEMS	ESCALA DEL ÍNDICE Y CÁLCULO	CONTENIDO
<b>APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN CONTEXTOS INFORMALES</b>				
<i>CONOCIMIENTO DE LOS PADRES DE LA LENGUA EXTRANJERA</i>	Conoc. Padres. Pregunta 28 2 ítems	-0 a 3 -0= nada -3= mucho	Media en ambos ítems.	-El alumno da su opinión respecto del conocimiento que tienen de Inglés su padre y su madre.
<i>CONTACTO CON EL INGLÉS EN EL ENTORNO EXTRAESCOLAR</i>	Contac. Inglés Pregunta 29 7 ítems	-0= no -1= si	Suma de las respuestas afirmativas en los siete ítems.	-En esta cuestión se quiere saber si el alumno tiene o no (si o no) <b>contacto</b> con el Inglés fuera del aula, en situaciones diversas: correo electrónico, con amigos o familiares que hablan Inglés, con turistas, a través de Internet, o durante las vacaciones.
<i>USO DEL INGLÉS EN EL ENTORNO EXTRAESCOLAR</i>	Uso Inglés Pregunta 30 6 ítems	-0 a 4 -0= nunca -4= unas cuantas veces a la semana.	Media en los 6 ítems.	-En esta cuestión se quiere saber si el alumno <b>usa</b> el Inglés fuera de la escuela en situaciones similares a las de la pregunta 29, indicando la frecuencia en veces, de nunca a unas cuantas veces a la semana.
<i>CONTACTO CON EL INGLÉS A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN</i>	Med. Común. Pregunta 31 9 ítems	-0 a 4 -0= nunca -4= unas cuantas veces a la semana.	Media en los 9 ítems.	-En esta cuestión se quiere saber con qué frecuencia el alumno tiene contacto con el Inglés: escuchando canciones, viendo películas en Inglés, subtítuladas o no, viendo programas en Inglés, usando juegos de ordenador en Inglés, leyendo en Inglés o visitando webs.
<b>INTERCAMBIOS CULTURALES</b>				
<i>VIAJE A UN PAÍS DE HABLA INGLESA</i>	Viajes Ítem 45.3	-0 a 3 -0= nunca -3=tres veces o más.		-Número de veces que el alumno/a viajó con la familia a un país de habla inglesa en los últimos tres años.
<b>ÍNDICE “ESCS”</b>				
<i>ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL</i>	ESCS		Continua. Entre -6 y +4 puntos.	-Calculado a partir de tres índices: Posesiones de la casa, ocupaciones de los padres y estudios de los padres.

Si bien en la primera de estas dimensiones el Informe Internacional incluye otros índices, hemos seleccionado aquellos que por su propio contenido se centran en el contacto y uso con la lengua extranjera de referencia. La *Tabla 2.2* presenta estos índices e ítems indicando la escala de la pregunta de referencia en el cuestionario de contexto y el cómputo del índice.

Como se refleja en esta *Tabla 2.2*, también se consideró el índice denominado *ESCS* –estatus económico, social y cultural– calculado previamente en el EECL a partir de otros tres índices, relativos a: posesiones de la casa, ocupaciones de los padres y estudios de los padres (véase *Technical Report*).

## VARIABLE CRITERIO

Nuestro interés se centra en cuantificar qué parte de la comprensión oral del estudiante puede ser explicada por las variables predictoras anteriormente expuestas. Como ya ocurre en los estudios PISA y otros que siguen orientaciones metodológicas similares, a cada estudiante se le asignan cinco valores plausibles para cada una de las competencias en las que es evaluado. Los valores plausibles no son las puntuaciones reales obtenidas por estos. Cada uno contesta a un número limitado de ítems de una competencia concreta, a partir de los que se estiman sus respuestas en el total de los ítems que conforman la prueba completa de dicha competencia.

Para ello no se predice una única puntuación, sino que se genera una distribución a posteriori de valores con sus probabilidades asociadas de la que se extraen aleatoriamente cinco valores denominados “valores plausibles” (Martínez Arias, 2006: 118-119). El uso de estos valores permite el cálculo de los errores estándar en diseños de muestras complejas como es el caso de este estudio (Wu, 2005).

## ANÁLISIS DE DATOS

Atendiendo a nuestro objetivo, centrado en cuantificar en qué medida la comprensión oral del alumnado de los países participantes puede ser explicada por el uso y contacto con la lengua inglesa en el entorno no formal, llevamos a cabo un análisis de regresión múltiple de tipo jerárquico para el conjunto de los once países de estudio, introduciendo en primer lugar la variable “estatus socioeconómico y cultural”, antes

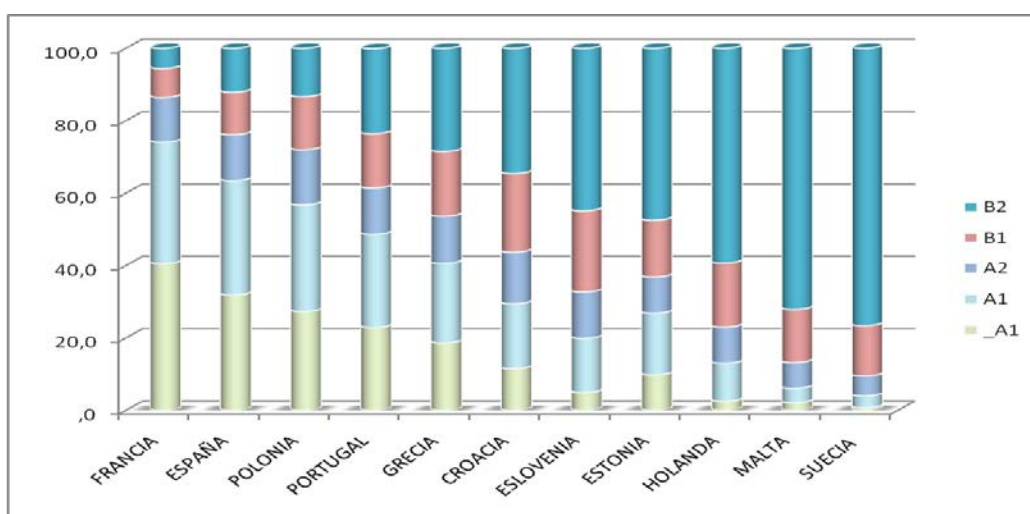


de las variables explicativas presentadas en la *Tabla 2.2* De forma preliminar se realizaron análisis descriptivos de las variables y análisis correlacionales entre las distintas variables explicativas y entre éstas y la competencia en comprensión oral, tanto a nivel global como por países. Para llevar a cabo estos análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 17 y para el cálculo de los errores estándar asociados se usó el módulo Replicates –versión 7.21– aplicando el método Jackknife. Los estadísticos poblacionales fueron estimados utilizando cada uno de los cinco valores plausibles, siendo el estadístico poblacional obtenido el promedio de los cinco estadísticos.

## RESULTADOS

El desempeño en comprensión oral en Inglés en el conjunto de los once países analizados, si tenemos en cuenta los porcentajes promedio obtenidos en cada uno de los niveles esperables del MCERL, es muy discreto: un 28,3% no alcanza el nivel mínimo de A1. Este nivel lo obtiene un 27,5%. En el nivel A2 y B1 se sitúan un 12,4% y 12,2% respectivamente, y en el nivel más alto evaluado -un B2- se llega a un 19,6%. Por lo tanto, cabe afirmar que -en conjunto- tan solo un 32% de los estudiantes alcanza o supera un nivel B1 en comprensión oral del Inglés, cuando este idioma se cursa como primera lengua extranjera.

**Gráfico 2. 1. Comprensión oral en Inglés:  
porcentaje por país en los niveles de competencia europeos**



Los resultados detallados por países, permiten conocer la posición que ocupa cada uno dentro del conjunto analizado por nosotros. El *Gráfico 2.1* muestra las importantes discrepancias entre ellos. Francia y España se sitúan por encima en porcentaje de estudiantes con niveles –A1 y A1 superando el 60%. Polonia roza el 57% en estos niveles. En el otro extremo, Malta y Suecia tienen a más del 70% de sus estudiantes en el máximo nivel B2, seguidos de Holanda con un 60%. Estos resultados vienen a confirmar los obtenidos en otros estudios internacionales precedentes de los que ya hemos dado cuenta anteriormente.

Si observamos las medias de cada uno de los once países seleccionados en nuestro estudio en las cinco variables explicativas, Malta y Suecia obtienen las más altas en tres de ellos: conocimiento de Inglés de los padres, uso del Inglés a través de los medios de comunicación, y frecuencia de viajes a países de habla inglesa (ver *Tabla 2.3*).

En el caso de España, el “Conocimiento de los padres de la lengua extranjera” está por debajo de los once países con excepción de Polonia, lo que confirma los resultados del estudio *The assessment of pupils’ skills in English in eight European countries* al que nos hemos referido en el apartado de antecedentes. España obtiene en este ítem del cuestionario una media de 0,92 -en una escala de 0 (nada) a 3 (mucho)- frente a Malta y Suecia que superan los dos puntos. La relevancia de este índice se explica con mayor detalle en el estudio de Sara de la Rica y Ainara González que forma parte de este mismo Informe del INEE.

**Tabla 2.3. Medias y errores estándar por países en las variables explicativas de estudio**

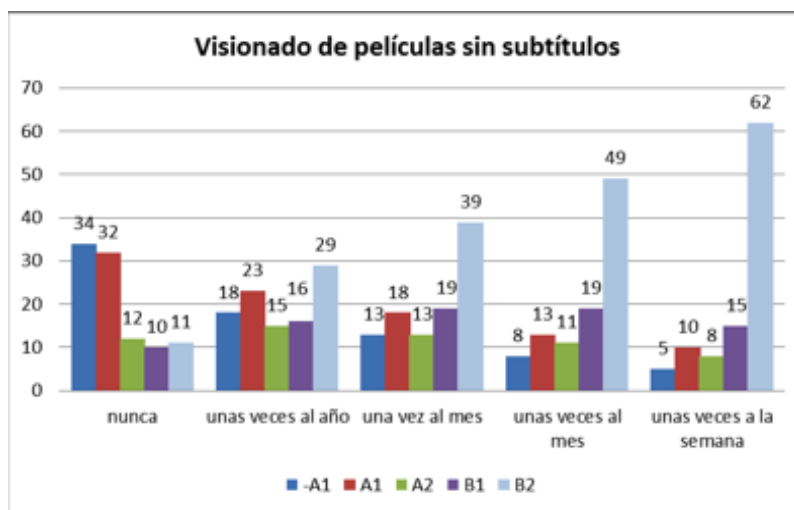
	CONOCIMIENTO PADRES		CONTACTO INGLÉS		USO INGLÉS		CONTACTO MEDIOS COMÚN.		VIAJES	
ESCALA	0 a 3 0= nada 3= mucho		De 0 a 7 0= no en los siete ítems 7= si en los siete ítems		0 a 4 0= nunca 4= unas cuantas veces a la semana		0 a 4 0= nunca 4= unas cuantas veces a la semana		0 a 3 0= nunca 3= tres veces o más	
	$\bar{X}$	SE	$\bar{X}$	SE	$\bar{X}$	SE	$\bar{X}$	SE	$\bar{X}$	SE
FRANCIA	1,43	0,05	1,54	0,08	0,89	0,08	1,32	0,15	0,81	0,19
ESPAÑA	0,92	0,22	1,76	0,08	0,96	0,06	1,45	0,15	0,57	0,21
POLONIA	0,9	0,44	2,12	0,4	0,95	0,17	1,79	0,12	0,56	0,30
PORTUGAL	1,16	0,16	2,37	0,12	1,39	0,12	2,37	0,05	0,56	0,13
GRECIA	1,43	0,34	3,09	0,27	1,51	0,14	2,35	0,09	0,68	0,09
CROACIA	1,45	0,13	3,17	0,28	1,34	0,04	2,39	0,03	0,51	0,17
ESLOVENIA	1,65	0,04	3,04	0,14	1,35	0,03	2,57	0,03	0,69	0,03
ESTONIA	1,25	0,23	3,0	0,09	1,68	0,08	2,53	0,33	0,89	0,13
HOLANDA	1,83	0,18	2,4	0,11	1,05	0,13	2,34	0,06	0,94	0,07
MALTA	2,17	0,43	4,5	0,69	2,35	0,63	2,93	0,07	1,29	0,56
SUECIA	2,13	0,1	2,78	0,08	1,52	0,03	2,63	0,06	1,47	0,12

En referencia al “Contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación”, Francia obtiene la media más baja (1,3) seguida de España (1,4) y de Polonia (1,8). El resto de los países superan los dos puntos de promedio en una escala de 0 (nunca) a 4 (unas cuantas veces a la semana). Este índice -compuesto por nueve ítems- incluye cuatro relativos al visionado de programas y películas en Inglés “con” o “sin” subtítulos, que, por su especial interés en este estudio, hemos analizado también separadamente. En todos ellos, las medias más bajas pertenecen a España y Francia, los que, salvo en el caso de películas con subtítulos, no alcanzan un punto en la escala (de 0 –nunca– a 4 –unas cuantas veces a la semana–). Es decir, que –en promedio– el alumnado de ambos países ve menos de “unas cuantas veces al año” películas sin subtítulos o programas de TV “con” o “sin” subtítulos, actividades que son mucho más cotidianas para otros estudiantes europeos.

En los índices relativos a “Contacto y uso del Inglés en contextos extraescolares”, Malta alcanza la puntuación más alta en ambos, muy por encima del resto de los países. Este resultado es esperable atendiendo a la situación histórica y cultural de Malta debido al legado de la influencia británica y el proceso de “anglicización” por parte de las autoridades del Reino Unido hasta su independencia en el año 1964.

El *Gráfico 2.2* nos presenta la frecuencia con que el alumnado, agrupado por su nivel del MCERL, ve películas en Inglés “sin” subtítulos. Como se puede observar, el 34% del total de los que nunca realizan esta actividad obtuvieron un –A1 en comprensión oral– el 32% un A1, el 12% un A2, y un 10 y 11% respectivamente alcanzaron un B1 y B2. En el otro extremo, entre los que ven películas “sin” subtítulos varias veces a la semana un 62% tienen el nivel B2 y sólo un 5% tienen un –A1. La gráfica nos muestra cómo el porcentaje con el nivel más alto en comprensión oral va aumentando también en la medida en que nos situamos en una mayor frecuencia de visionado de películas, pasando de un 11% a un 62%, mientras que el de aquellos que tiene el nivel más bajo disminuye, pasando del 34% al 5%.

**Gráfico 2.2. Frecuencia, expresada en porcentajes, con que el alumnado ve películas sin subtítulos, atendiendo su nivel del MCERL**



En lo que respecta a “Frecuencia de viajes a un país de habla inglesa”, de nuevo Suecia y Malta se sitúan a la cabeza, únicos países en los que de promedio el alumnado ha viajado al menos una vez con su familia en los últimos tres años. La media del resto de los países se sitúa entre el 0 (nunca) y el 1 (una vez en los últimos tres años), lo que revela que no es habitual realizar este tipo de viajes en el entorno familiar de los estudiantes.

Las correlaciones obtenidas entre cada uno de estos índices y el desempeño en comprensión oral son en todos los casos significativas (nivel de significación del 0,01) y con un valor moderado (véase *Tabla 2.2* de Anexos). El “Contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación” es el que presenta la más alta (0,53). Si nos detenemos de nuevo en aquellos ítems concretos que componen este índice, el visionado de películas (ítem 31.2) y de otros programas en Inglés “sin” subtítulos (ítem 31.4) obtienen una correlación de 0,44, las más altas de los ítems que componen este índice. El conocimiento de los padres de la lengua inglesa y el contacto y uso del Inglés en situaciones ambientales tienen valores más bajos de 0,36, 0,34 y 0,35 respectivamente.

Es la frecuencia de viajes con la familia a países de habla inglesa la que ofrece una correlación más baja con el desempeño en *comprensión oral* (0,23), aunque, como ya hemos apuntado, significativa. Ciertamente la pregunta formulada en el cuestionario del alumnado solo aporta información sobre el “número” de viajes y no sobre la “duración” o “tipo de estancia”, cuestiones que claramente pueden condicionar el

contacto con la lengua del país visitado. En el caso de España la correlación es algo superior, llegando a 0,38.

El análisis de regresión se ha llevado a cabo para el conjunto de los once países de nuestro estudio con cuatro de las cinco variables explicativas: “Conocimiento de los padres”, “Contacto con el Inglés a través de medios de comunicación”, “Viajes a países de habla inglesa” y “Contacto con el Inglés en contextos extraescolares”, a las que hemos sumado el estatus socioeconómico y cultural, dado el previsible peso explicativo que puede tener cuando estamos considerando actividades realizadas mayoritariamente en el contexto familiar. Para cuantificar el posible efecto se ha utilizado un análisis de regresión de tipo jerárquico en el que esta ha sido la primera variable en el modelo, lo que nos permite conocer previamente la capacidad explicativa que tiene sobre la comprensión oral.

El “Uso del Inglés en contextos extraescolares” no ha sido incluido por su colinealidad<sup>8</sup>. Esta variable presenta una alta correlación con el ‘uso’ del Inglés en el entorno (0,65), algo esperable –además– por cuanto, como ya hemos señalado, ambas cuestiones hacen referencia a las mismas situaciones, preguntando en un caso por la “exposición” propiamente dicha y en otro por la “frecuencia de uso” del Inglés. Al mismo tiempo, parece razonable pensar que el desempeño en la comprensión oral de la lengua puede mejorar en situaciones de simple exposición al Inglés, mediante un input rico y contextualizado, sin que por parte del sujeto se recurra necesariamente a un uso productivo de la lengua.

En la *Tabla 2.4* se presentan los resultados generales del análisis de regresión jerárquica. Como puede verse, el conjunto de las cinco variables predictoras explica el 34,5% de la varianza de la comprensión oral, porcentaje del que el 12% depende del estatus socioeconómico y cultural de la familia, y el restante 22,3% de la exposición y uso ambiental de la lengua.

---

<sup>8</sup> La prueba de Factor de Inflación de la Varianza (FIV) confirma la colinealidad de este índice, arrojando un valor de 2,1 que resulta superior a los encontrados en el caso de las restantes variables explicativas.

**Tabla 2.4. Resultados generales del análisis de regresión jerárquica: variables predictoras, R, R<sup>2</sup>, F, nivel de significación asociado y tamaño muestral<sup>9</sup>**

VARIABLES PREDICTORAS INTRODUCIDAS EN DEL MODELO	R	R CUADRADO	F ASOCIADO	SIGNIFICACIÓN	N CASOS	N CASOS PONDERADOS
ESCS	0,350	0,122	264129,3	0,000	10999	1841736
ESCS, medios de comunicación.	0,575	0,331	468319,5	0,000	10999	1841736
ESCS, medios de comunicación, estudios padres.	0,587	0,345	331574,6	0,000	10999	1841736
ESCS, medios de comunicación, estudios padres y contacto con el Inglés.	0,588	0,345	249440,7	0,000	10999	1841736
ESCS, medios de comunicación, estudios padres, contacto con el Inglés y viajes.	0,588	0,345	199588,1	0,000	10999	1841736

Si analizamos el papel de las variables de interés para este estudio, la que tiene un mayor peso explicativo es el contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación, un 21%, con un valor beta asociado de 0,43 (véase la *Tabla 2.3* del Anexo). Además este índice presenta una correlación parcial de 0,49, muy por encima de las obtenidas por los otros índices.

El conocimiento de los padres de la lengua inglesa aporta un 1,4% más. Las restantes variables, es decir “Viajar con la familia a países de habla inglesa” y “Contacto en situaciones extraescolares”, aun cuando presentan un Beta significativo -con valores de 0,005 y 0,025- no tienen capacidad explicativa ya que, como vemos, el valor del coeficiente de determinación se mantiene en 0,345. Y a ello cabe añadir que, además, las correlaciones parciales asociadas son mínimas, en concreto 0,008 y 0,032 respectivamente, lo que nos ha llevado a desestimar ambos índices a fin de obtener un modelo más parsimonioso.

Sin ambages de ningún tipo, los resultados ponen de manifiesto que el contacto con el Inglés a través de actividades tales como escuchar canciones o ver programa de TV y películas en esta lengua es el índice relativo a la “Exposición y uso ambiental” que más explica el desempeño en la *comprensión oral* de los estudiantes.

<sup>9</sup> Países incluidos en nuestro estudio: Francia. España, Polonia, Portugal, Grecia, Croacia, Eslovenia, Estonia, Holanda, Malta y Suecia.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE POLÍTICAS EDUCATIVA

Como ya hemos visto, el desempeño global para el conjunto de los once países que han sido analizados por nosotros resulta muy discreto: tan solo un 32,% llega a alcanzar, en la habilidad de comprensión oral, un nivel B (12,2% un B1 y 19,6% un B2). El conjunto de indicadores que hemos vinculado con el contacto con la lengua inglesa en actividades contextuales fuera del escenario de aula, en situaciones no formales, presentan correlaciones importantes con el desempeño en “listening”, si bien –de forma evidente– es el *contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación* el que obtiene un mayor grado de correlación (0,53).

Los resultados obtenidos en la comparativa entre países cuestionan, de manera bastante importante, la capacidad del alumnado español para comprender el Inglés de forma oral: una amplia mayoría, que alcanza al 63,4% del alumnado evaluado, se sitúa entre los niveles –A1 y A1; es decir, muy por debajo del nivel de referencia del MCERL que se supone que deben haber alcanzado al término de los estudios del periodo correspondiente a su escolarización obligatoria. Un nivel de competencia en esta actividad de la lengua que nos sitúa como colectivo en penúltima posición del ranking de países, donde Francia ocuparía el último lugar y Suecia y Malta las primeras posiciones.

Al tiempo, los datos revelan que el alumnado de los países que encabezan el ranking de mejores resultados en “listening” poseen un alto contacto con el Inglés en situaciones ambientales fuera del escenario escolar, al igual que los españoles y franceses –con los resultados más bajos en “listening”– tienen un contacto muy escaso con esta lengua en el mismo tipo de situaciones ambientales. Todo ello apunta a una clara confirmación de nuestra hipótesis inicial sobre que la exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales, con una implicación de los sujetos en actividades de comportamiento vivencial en situaciones de inmersión o sumersión lingüística, conlleva resultados de desempeño en comprensión oral significativamente superiores a los de aquellos otros sujetos que no participan de igual modo en este tipo de actividades.

Siendo tan relevante para la mejora del aprendizaje de idiomas la capacidad de un país para “generar ambientes lingüísticamente amables, donde puedan escucharse y verse diferentes lenguas”, en el sentido al que aludió la propia Comisión Europea hace tiempo (como ya hemos indicado), y siendo tan significativa –como revelan nuestros resultados– la aportación de los productos audiovisuales en los grandes medios de comunicación, cabe preguntarse:

*¿Qué opciones tenemos al alcance de nuestras posibilidades, sin un incremento de gasto inasumible, y sin producir trastornos inconvenientes en el interior del sistema educativo y del desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras en sus centros escolares, para mejorar el desempeño en comprensión oral del alumnado español?*

En primer lugar, cabe tomar en consideración un hecho que, por evidente que resulte no está –sin embargo– suficientemente asumido socialmente: quien no comprende, o comprende poco, no habla o habla muy poco. La creencia extendida de que los idiomas se aprenden en la escuela o en centros especializados gracias a una buena disciplina de estudio no tiene una correspondencia empírica suficiente. Lo que se aprende estudiando y lo que se adquiere por inmersión, o sumersión ambiental, no son dimensiones comparables. Comprender oralmente en el aula a veces tiene poco que ver con activar nuestra disposición neurocognitiva para transformar un *input* incomprensible, heterogéneo, indefinido y desestructurado en un evento comunicativo con sentido. En el uso oral de una lengua, uno realmente aprende a comprender comprendiendo, incluso lenguas muy distantes de una ya adquirida, siempre que adoptemos el rol del “experimentador inmerso”: el *input* lingüístico, apoyado con elementos contextuales no verbales, activa experiencias culturales previas que nos llevan a construir e integrar comprensivamente un modelo de situación comunicativa envolvente. Por muy extenso que sea el desarrollo curricular del Inglés como lengua extranjera, por muy buena calidad docente que tengan los centros y muy buena formación su profesorado, las evidencias empíricas se acercan cada vez más al punto de confluencia de nuestra conclusión: la comprensión oral mejora mucho con la exposición ambiental al idioma en “contextos amables”.

Si los datos reflejan el hecho de que los alumnos de países que ven y escuchan productos audiovisuales en televisión en versión original (con/sin subtítulo) tienen mejor comprensión oral del Inglés, y los que solo ven y escuchan estos productos en versión doblada poseen un nivel muy bajo, pocas dudas caben acerca de la influencia del modo que tiene un país de ofertar productos audiovisuales en relación con la mejora de la comprensión de la lengua extranjera. Si el Inglés es la lengua extranjera prioritaria en España y el mercado oferta de forma mayoritaria sus productos audiovisuales de mayor consumo entre la juventud en esta misma lengua, pocas dudas caben sobre que la opción de la versión original, con el avance tecnológico que ha supuesto la TDT, es un medio ideal para impulsar ambientes de sumersión en Inglés - más ventajosos que otras alternativas- que potencien la comprensión oral y complementen las limitaciones que el desarrollo de esta habilidad plantea dentro del sistema educativo. En síntesis, procede dar respuesta al interrogante:



*¿Qué aporta, realmente, la difusión de contenidos cinematográficos y audiovisuales en versión original a la mejora de la comprensión oral de una lengua extranjera?*

Las posibilidades del sistema escolar, ya de por sí bastante saturado de contenidos curriculares y con escaso tiempo para actividades extracurriculares, limitan las opciones para que el alumnado experimente vivencialmente, desde la autonomía, la progresiva apropiación de lenguas extranjeras en un contexto de interculturalidad efectiva. Situación que es también transferible al mundo de los adultos. El acceso a contenidos audiovisuales en versión original resulta, en este sentido, un complemento indispensable para promover la creación de un espacio abierto de cultura cívica donde prospere un perfil de ciudadanía mejor cohesionada socialmente y que comparta un concepto de comunicación que atienda mejor a los aspectos comprensivos, diversificadores y socioculturales que deben formar parte de la conciencia metacomunicativa de quienes aspiran a ser ciudadanos europeos competentes y cultos.











La lengua es una forma de apropiación cultural. Y, como nos informa la investigación desde las neurociencias, la base de asentamiento de esta apropiación es necesariamente comprensiva, primero, para poder llegar a ser después expresiva. Durante los primeros estadios del estudio de una segunda o tercera lengua, tanto en el caso de los niños como en adultos, el hemisferio derecho tiende a implicarse más en los procesos de la comunicación verbal debido a que todo el que se inicia en la apropiación de una nueva lengua trata de compensar mediante el recurso a inferencias pragmáticas su falta de una competencia lingüística expresiva en esa lengua. Lo que explica por qué se observa una mayor activación bilateral de algunas estructuras del hipocampo cuando a los sujetos, con una moderada competencia, les exponen a narraciones en esa lengua. La estructura narrativa, en ese sentido, es la que mejor se acomoda a los procesos de activación cognitiva. Si dotamos a esa estructura de un soporte audiovisual envolvente, que enriquezca el contexto lingüístico y cultural donde se negocian los significados, estaremos recreando un modelo de situación donde se demanda del receptor del contenido en versión original que “active”, “construya” e “integre” –por vía comprensiva– la representación cognitiva del evento en cuestión. Para que estos tres procesos de la comprensión surtan efecto, el “experimentador inmerso” solo precisa (como niño, adolescente o adulto) de oportunidades de acceso a discursos de gran riqueza lingüística y cultural como los que ofrecen los contenidos cinematográficos y audiovisuales en versión original.

Aun así, cabe tener en cuenta la “resistencia cultural” que tenemos los españoles a aceptar de buen grado la versión original frente al doblaje (datos contrastados por el

Eurobarómetro 243 arriba mencionado). Modificar nuestros hábitos sociales, culturales e industriales en este ámbito supone una transformación social de primera magnitud, que solo será posible asumiendo una perspectiva temporal y generacional ineludiblemente amplia. De ahí nuestra propuesta de entender, y hacer entender, la estrecha vinculación existente entre buena comprensión oral de una lengua extranjera y la exposición ambiental a productos audiovisuales de gran impacto mediático como es la televisión en versión original. Esta forma de concienciación, contando con una resistencia cultural exógena, implicaría centrarse de forma prioritaria en aquellos sectores que todavía no tienen hábitos consolidados de consumo audiovisual, como niños y adolescentes, a través de tres ámbitos de actuación: centros educativos, familia y el propio medio televisivo. En este sentido, cabe proponer el recurso a medidas proactivas, transversales y de implantación y modulación progresiva como, por ejemplo, la programación escolar de actividades extracurriculares relacionadas con películas o documentales educativos en versión original subtitulada (con guías para su explotación didáctica) y que en los hogares el canal de audio de la TDT se reciba por defecto en modo original y, no como ahora, que activa en modo de doblaje las películas y las series extranjeras (en un altísimo porcentaje en lengua inglesa).

Finalmente, cabe matizar que la enseñanza escolar de un idioma extranjero activa principalmente mecanismos de adquisición explícitos. Este tipo de aprendizaje es especialmente efectivo en adolescentes y adultos, con capacidades cognitivas bien desarrolladas. Pero este no es el único tipo de aprendizaje que puede darse en relación con una lengua extranjera. Los datos que hemos analizado en nuestro trabajo dan sobrada cuenta de cómo el “aprendizaje incidental” (es decir, aprendizaje que se da sin que el individuo tenga intención explícita de aprender), tiene también una influencia significativa en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Solo cabe, pues, dar crédito a este “aprendizaje incidental” y promocionarlo en los tres ámbitos de actuación indicados. Que el alumnado español ocupe una posición muy baja en comprensión oral en Inglés es una mala noticia. Que no logremos en el medio plazo mejorar las circunstancias extraescolares de exposición ambiental al idioma en “contextos amables” sería una noticia pésima.

## Referencias bibliográficas

-  Asparouhov, T. (2006). General Multi-Level Modeling with Sampling Weights, *Communications in Statistics*, 35, 439-460.
-  Bonnet, G. (ed.) (2003). The assessment of pupils' skills in English in eight European countries. Paris: Le Réseau européen des responsables de l'évaluation des systèmes éducatifs.
-  Cañizares Pérez, M. et al. (2004). Estimaciones usadas en diseños muestrales complejos: aplicaciones en la encuesta de salud cubana del año 2001, *Revista Panamericana de Salud Pública*, 15 (3), 176-184.
-  European Commission (2003). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. Obtenido el 20 de abril de 2012. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>
-  European Commission (2006). Special Eurobarometer 243. Europeans and their Languages. Obtenido el 23 de abril de 2012 en [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)
-  European Commission (2008). Language Teaching: In the spotlight. Obtenido el 20 de abril de 2012 de [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc24\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc24_en.htm)
-  European Commission (2011). Study on the use of subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages (EACEA/2009/01) Final Report. Obtenido el 25 de abril de 2012 en [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study\\_on\\_the\\_use\\_of\\_subtitling\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study_on_the_use_of_subtitling_en.php)
-  Eurydice (2001). Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Brussels: Eurydice European Unit.
-  Eurydice (2005). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: Eurydice European Unit.
-  Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD.

- 📖 Martínez Arias, R. (2006). La metodología de los estudios PISA, *Revista de Educación*, extraordinario de 2006, 111-129.
- 📖 Rupérez, A., Bris, A. y Banal-Estañol, A. (2010). TV or not TV? Subtitling and English Skills, *Economics Working Papers*, 1156, 1-27. Obtenido el 18 de abril de 2012 de <http://www.recercat.cat/handle/2072/20358>
- 📖 SurveyLang (2012). First European Survey on Language Competences: Final Report. Version 2.0.
- 📖 SurveyLang (2012). First European Survey on Language Competences: Technical Report. Version 2.0.
- 📖 Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys, *Studies in Educational Evaluation*, 31, 114-128.



Tabla 2.1. Muestra no ponderada y ponderada por países

País	MUESTRA PARTICIPANTE		MUESTRA PONDERADA LISTENING		MUESTRA PONDERADA SQ	
	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
ESTONIA	1.100	9,7	13.431	0,7	9.047	0,7
GRECIA	1.042	9,2	88.720	4,6	58.543	4,6
ESPAÑA	1.123	9,9	372.871	19,5	245.679	19,3
FRANCIA	1.001	8,8	716.138	37,5	479.680	37,7
CROACIA	1.084	9,5	45.003	2,4	29.590	2,3
MALTA	783	6,9	5.314	0,3	3.591	0,3
PAÍSES B.	946	8,3	15.396	8,0	103.034	8,1
POLONIA	1.169	10,3	305.915	16,0	201.613	15,9
PORTUGAL	1.051	9,2	93.016	4,9	62.457	4,9
SUECIA	1.011	8,9	99.035	5,2	66.935	5,3
ESLOVENIA	1.053	9,3	17.375	0,9	11.634	0,9
<b>TOTAL</b>	<b>11363</b>	<b>100</b>	<b>1,910.216</b>	<b>100</b>	<b>1,271.802</b>	<b>100</b>

Tabla 2.2. Correlación promedio, nivel de significación y error estándar asociado entre las variables explicativas y los valores plausibles en comprensión oral

ÍNDICE	R COMPRENSIÓN ORAL	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	ERROR ESTÁNDAR	N	N PONDERADO
Viaje	0,233	0,000	0,042	11.168	1874475
Conocimiento de los padres	0,359	0,000	0,495	11.262	1892945
Contacto con el Inglés en contexto extraescolar	0,337	0,000	0,104	11.333	1905364
Uso del Inglés en contexto extraescolar	0,353	0,000	0,144	11.332	1905267
Uso de medios de comunicación	0,528	0,000	0,019	11.327	1905117

Tabla 2.3. Resultados del análisis de regresión: Coeficientes B, ES asociado, Coeficientes Beta y nivel de significación

VARIABLES	COEFICIENTE NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTE TIPIFICADO	T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
	B	ES	Beta		
Constante	-0,927	0,64	--	-442,7	0,000
ESCS	0,236	0,14		260,3	0,000
Inglés a través de medios comunicación	0,650	0,11	0,428	600	0,000
Conocimiento Inglés de los padres	0,206	0,70	0,136	188,4	0,000
Contacto con el Inglés	0,018	0,11	0,025	33,8	0,000
Viajes a países de habla inglesa	0,006	0,24	0,005	7,3	0,000

# Capítulo 3

## ATRIBUCIÓN DE IMPORTANCIA A LAS DIMENSIONES COMPETENCIALES EN LOS EXÁMENES Y RENDIMIENTO EN INGLÉS COMO PRIMERA LENGUA EXTRANJERA EN EUROPA

**Eva Exposito Casas\***

**Esther López Martín\***

**Enrique Navarro Asencio\*\***

**José Luis Gaviria\*\*\***

*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia.*

*\*\*Universidad Internacional de La Rioja.*

*\*\*\*Universidad Complutense de Madrid.*

### ■ Resumen

La evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si las dimensiones competenciales que un profesor incluye en su examen definen operativamente sus opciones didáctico-metodológicas, estas deberían tener una repercusión en los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

En este estudio se han definido dos modelos de actitud respecto de la evaluación en los profesores. Por una parte, hablamos del modelo *exhaustivo* cuando nos referimos a profesores que dan la máxima importancia a todas y cada una de las ocho

dimensiones competenciales analizadas en el EECL. Por otra, denominamos modelo *orientado* a la opción de aquellos profesores que consideran algún subconjunto de las mencionadas dimensiones como más relevantes que las otras, independientemente del contenido del subconjunto seleccionado.

La hipótesis de este trabajo es que los alumnos de los profesores que se atienen al modelo aquí denominado *exhaustivo* obtienen resultados medios superiores en Comprensión lectora y oral en lengua inglesa a los de los alumnos de los profesores del modelo denominado *orientado*.

Los resultados muestran que siempre que se observan diferencias estadísticamente significativas, estas son a favor de las medias de los alumnos que se encuentran en centros con modelo *exhaustivo* predominante.

Es especialmente interesante el caso de España. En nuestro país el 85% de los alumnos están en centros en los que el modelo predominante es el *orientado*, y solo un 15% de los casos corresponden a centros de modelo *exhaustivo*. Las diferencias son estadísticamente significativas a favor de este último modelo tanto en Comprensión lectora como en Comprensión oral.

En España, el 15% de los alumnos que se encuentra en centros en los que el modelo predominante es el aquí denominado *exhaustivo* su rendimiento es, términos de tamaño del efecto, 0,4 desviaciones típicas en Comprensión lectora y 0,32 desviaciones típicas en Comprensión oral mayor que el 85% restante.

#### **Palabras Clave:**

*Inglés como lengua extranjera, Evaluación de rendimiento, Creencias de los profesores, Modelos de evaluación, Evaluación a gran escala*

#### **■ Abstract**

Evaluation is a key element in the process of teaching and learning. If the dimensions of competence that a teacher includes in his/her exams, operationally define his/her didactical-methodological choices, then they should have an impact on the learning outcomes of his/her pupils.

In this study we have defined two models of teachers attitude toward evaluation. First, we define the *exhaustive* model when referring to teachers who give the highest importance to each and every one of the eight dimensions of competence analyzed in the EECL study. Additionally, we call *oriented* model to the choice of those teachers

who consider some subset of the above dimensions as more relevant than others, regardless of the content of the selected subset.

The hypothesis of this study is that students of teachers who stick to the model here called *exhaustive* obtain higher average results in Reading and Listening Comprehension than those of the students of teachers linked to the so called *oriented* model.

The results show that whenever a statistically significant difference exists, it is in favor of the students who are in schools where the predominant model is the *exhaustive* one.

Especially interesting is the case of Spain. In this country 85% of students are in schools where the predominant model is the *oriented* one and only 15% of cases are in the alternative centers. The differences are statistically significant in favor of this last *exhaustive* model both in Reading and Listening Comprehension.

In Spain, the 15% of students who are in schools where the predominant model is the *exhaustive* one, have an average achievement whose corresponding effect size is of 0.4 standard deviation in Reading and 0.32 standard deviation in Listening higher than the remaining 85% students assigned to the *oriented* model.

**Key-words:**

*English as Second Language, Performance Assessment, Teachers believes, Large Scale Assessment*

## INTRODUCCIÓN

El estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, así como la interacción de estos con el desempeño de los estudiantes, resulta indispensable para identificar qué procesos o ambientes pueden llegar a favorecer la calidad de la enseñanza en idiomas. Al igual que ocurre con otros indicadores de resultado del sistema educativo, el estudio del logro de los estudiantes en la adquisición de otro idioma, ha despertado el interés de numerosos autores por analizar el efecto que las variables relativas a las características individuales y familiares de los alumnos, el profesorado, o, incluso, el contexto, ejercen en los niveles de rendimiento que obtienen los alumnos (véase De la Rica y González, 2012; Vez, Martínez y Lorenzo, 2012, y Anghel y Guell, 2012, todos ellos en este mismo volumen).



Y este es el caso de este artículo, que toma como referencia las medidas de rendimiento del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL).

Junto con las características individuales y familiares de los alumnos, es importante señalar el papel que juegan las características de los profesores sobre el desempeño de los estudiantes. Este es el caso de "sus conocimientos y su experiencia docente, sus creencias, sus metas personales y docentes, sus expectativas y sus atribuciones sobre el rendimiento de los alumnos y la efectividad de sus propias actuaciones" (García Legazpe, 2008, p.42). Estas características de los profesores pueden influir en su práctica docente, creando ambientes que favorezcan el aprendizaje de un segundo idioma y que, a su vez, repercutan sobre los resultados que consiguen los alumnos. De esta forma, son las pautas de actuación del profesor en el aula las que influyen de manera más directa sobre el aprendizaje (García Legazpe, 2008).

La investigación sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras comienza en la década de los 60 centrándose en los métodos y procedimientos que se muestran eficaces para el aprendizaje, teniendo claramente un afán prescriptivo con respecto al método que aún hoy se refleja en los materiales de enseñanza. Poco a poco comienza a moverse la investigación sobre la enseñanza del Inglés como segunda lengua desde el campo de la lingüística aplicada hacia el campo de las creencias cognitivas de los profesores (Woods, 1996; Rodger, 2001; Richards y Rodgers, 2001). Este cambio implicaría que para que la enseñanza de un segundo idioma sea eficaz no solo hay que definir qué necesita conocer el profesor, sino también hay que analizar cuáles son sus concepciones y creencias sobre la enseñanza, los procesos de aprendizaje, los contextos de enseñanza y sus prácticas pedagógicas (Freeman y Johnson, 1998; 2005).

Las creencias cognitivas de los profesores lógicamente afectan a qué y a cómo enseñan. Además están influenciadas por su formación, por el contexto de enseñanza y por las experiencias docentes (Tsui, 2011). Sin embargo, no se encuentran estudios sobre cómo las creencias de los profesores influyen en lo que hacen en su labor docente ni en cómo estas creencias impactan en los resultados de sus alumnos (Kiely, 2001).

La forma más habitual de estudiar el pensamiento del profesor es analizar los autoinformes sobre los objetivos que plantean para sus clases, los principios pedagógicos en los que se apoyan y las actividades docentes que desarrollan en el aula. Sin embargo, probablemente donde mejor se expresan las opciones metodológicas y didácticas de los profesores es en la evaluación que estos llevan a cabo. Aquello de lo que un profesor examina es aquello que considera realmente importante. Por tanto, el análisis de las opciones evaluativas de los profesores proporciona una información de primera mano respecto a cómo estos conciben el proceso de enseñanza y de

aprendizaje. Es en los contenidos y criterios de la evaluación donde el profesor establece de forma operativa lo que considera que es más valioso o relevante para sus estudiantes. La valoración de lo que considera muy importante evaluar es también un referente de lo que ha enseñado en su aula y puede considerarse un indicador indirecto de las expectativas respecto al rendimiento de sus alumnos.

La evaluación constituye una vía de comunicación indirecta entre el profesor y los alumnos. El contenido de la evaluación que realiza un profesor constituye la guía más eficaz para orientar el trabajo individual de los alumnos. La primera información que un alumno trata de obtener cuando accede a una nueva materia es cómo examina ese profesor. La evaluación constituye un medio en el que el profesor expresa operativamente sus creencias sobre la enseñanza y sus opciones metodológicas y didácticas, más allá de su propio discurso.

En el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), además de la medida del rendimiento de los estudiantes en lenguas extranjeras, se ha obtenido información a través del Cuestionario del Profesor. En este cuestionario se pide al profesor que valore ocho dimensiones competenciales y el grado en el que considera importante incluirlas en sus evaluaciones. Estas ocho dimensiones son: a) escribir bien en Inglés, b) hablar bien en Inglés, c) entender bien el Inglés hablado, d) conocer bien la gramática inglesa, e) leer bien en Inglés, f) pronunciar correctamente el Inglés, g) conocer bien el vocabulario Inglés y h) tener conocimientos sobre la cultura y la literatura de países de habla inglesa.

Como puede apreciarse, estas dimensiones hacen referencia a las distintas destrezas que el profesor piensa exigir a sus estudiantes. Partimos del hecho de que los profesores siempre tienden a pensar que todo lo que enseñan es muy importante. Cierta tipo de profesor puede dar mucha importancia a escribir bien en Inglés, a conocer bien la gramática y a conocer el vocabulario, por encima de las otras cinco dimensiones. La orientación de este profesor podría calificarse como formal y académica de la enseñanza del Inglés, centrada en la gramática, dando menos importancia a los elementos comunicativos. Alternativamente, podemos concebir un perfil de profesor que valora sobre las demás dimensiones hablar y entender, conocer el vocabulario y tener conocimientos sobre la cultura y la literatura. Se trataría de un perfil de enseñanza con claro énfasis en las funciones comunicativas del lenguaje. También es posible concebir un tipo de profesor que valore mucho todos los elementos relacionados en el párrafo anterior. Estaríamos ante un perfil de profesor exigente y exhaustivo que demanda todo a todos sus alumnos. A diferencia de los dos anteriores, este perfil implica simultáneamente una enseñanza centrada tanto en los elementos formales del lenguaje como en las dimensiones comunicativas.

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo fundamental en cualquier investigación relacionada con rendimiento de los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera es la identificación de aquellos factores que permiten explicar las diferencias en los niveles de desempeño exhibidos por los estudiantes. Un dato que aparece de forma recurrente tanto en la investigación como en la experiencia cotidiana de cualquier ciudadano que se desplaza por los distintos países de la Unión Europea es el muy distinto nivel de dominio de la lengua inglesa, considerada esta como *lingua franca*, que presentan los ciudadanos de los distintos países. Esto no sería un tema relevante si no fuese por la gran cantidad de recursos y esfuerzos, públicos y privados, que en todos ellos se dedican al fomento del aprendizaje del Inglés.

Como ya se ha señalado, la evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si las dimensiones competenciales que un profesor incluye en su examen definen operativamente sus opciones didáctico-metodológicas, estas deberían tener una repercusión en los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Si un profesor incluye un amplio elenco de dimensiones competenciales en su evaluación, sus estudiantes tendrán más probabilidades de superar con éxito aquellas pruebas adaptadas a ese espectro competencial. Por otra parte, los alumnos de los profesores que orientan su evaluación selectivamente a algunos aspectos específicos del lenguaje, bien comunicativos, bien formales, tendrán más dificultad en superar con éxito una prueba de amplio espectro competencial.

A efectos operativos de este estudio, se han definido dos modelos de actitud respecto de la evaluación en los profesores. Por una parte, hablamos del modelo *exhaustivo* cuando nos referimos a profesores que dan la máxima importancia a todas y cada una de las ocho dimensiones competenciales analizadas. Por otra, denominamos modelo *orientado* a la opción de aquellos profesores que consideran algún subconjunto de las mencionadas dimensiones como más relevantes que las otras, independientemente del contenido del subconjunto seleccionado.

Nuestra hipótesis de partida es que los alumnos de los profesores que se atienen al modelo aquí denominado *exhaustivo* obtienen resultados medios superiores en Comprensión lectora y oral en lengua inglesa a los de los alumnos de los profesores del modelo denominado *orientado*.

## METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio está condicionada por su propia naturaleza, dado que se trata de un análisis secundario de los datos procedentes del EECL. El diseño de EECL responde a un patrón complejo de medida, por lo que se ha hecho uso de la metodología de valores plausibles (Wu, 2005, 2010) basada en los trabajos previos de Rubin (1976, 1987, 1996) sobre imputación múltiple y un diseño de muestreo adaptado a la estructura de la población, lo que para el cálculo de los errores típicos de algunos estadísticos exige procedimientos de remuestreo adecuados al objeto del estudio. Los detalles técnicos completos se pueden consultar en ESCL (2012).

En este trabajo se han utilizado dos bases de datos distintas: una referida a estudiantes y otra referida a profesores. Aunque el EECL incluye datos de rendimiento referidos tanto a la primera como a la segunda lengua extranjera, aquí se han seleccionado las puntuaciones obtenidas por los estudiantes para los que el Inglés es la primera lengua extranjera. Consecuentemente, se ha trabajado solo con las respuestas de los profesores que enseñan Inglés como primera lengua extranjera.

De entre todos los países evaluados, los incluidos en este estudio son solo aquellos en los que el Inglés puede estudiarse como lengua extranjera en primera opción. Estos países son: Bélgica (comunidad francófona), Bulgaria, Estonia, Grecia, España, Francia, Croacia, Países Bajos, Polonia, Portugal, Suecia y Eslovenia. Se ha excluido Malta intencionalmente de esta muestra al considerar que hasta 1979 ha estado bajo influencia británica, y el Inglés es lengua oficial junto con el maltés.

El diseño muestral de sujetos e ítems supone la utilización de los procedimientos de remuestreo adecuados para obtener estimaciones insesgadas de los errores asociados a los estadísticos estimados, y de valores plausibles obtenidos de las distribuciones a posteriori para cada sujeto, garantizando de ese modo que no se subestima el tamaño del error de medida. En este estudio se ha hecho uso de las réplicas generadas por el procedimiento JRR y particularmente de las variables de ponderación correspondientes a la Comprensión lectora y oral (para más información véase el ESCL *Technical Report*, 2012).

## VARIABLES

Son cuatro las variables implicadas en este análisis secundario de los datos de EECL: la variable independiente que está relacionada con la valoración de los elementos

importantes en la evaluación por parte de los profesores; las variables de respuesta que son las puntuaciones obtenidas en las pruebas de Comprensión lectora y de Comprensión oral, y dos variables de control como son el país al que pertenece el estudiante y el nivel socio-cultural de la familia que es un factor clásico en los estudios de eficacia y que contribuye a explicar una parte de la varianza entre los resultados de los estudiantes.

■ ***Variable Independiente: Opinión sobre los elementos importantes en la evaluación del Inglés como segunda lengua***

El Cuestionario del Profesor se ha aplicado a los docentes de un mismo centro que voluntariamente han querido responder al cuestionario. Sin embargo, debido al diseño del EECL no es posible vincular las respuestas de un profesor específico con los resultados de los estudiantes. Esto supone que aunque las respuestas de los alumnos no pueden ser vinculadas directamente con los profesores que ese año académico están impartiendo clases, se pueden ligar las respuestas de los alumnos a características globales del centro al que está adscrito. La agregación de las respuestas de los profesores de un centro se convierte en una característica del mismo. Por tanto, en el nivel del alumno los valores del rendimiento individual pueden relacionarse con el conjunto de respuestas proporcionadas por los profesores del centro al que asiste durante la secundaria. Esta decisión de agregación tiene además una justificación sustantiva. El estudio EECL evalúa a los estudiantes con una edad aproximada de 15 años, estos llevan en el sistema educativo una media superior a doce años de escolaridad, por tanto no tendría sentido vincular sus rendimientos exclusivamente a la acción de un profesor específico. Después de haber cursado toda la Educación Secundaria Obligatoria tiene más sentido relacionar el rendimiento de los alumnos a la intervención concertada del centro escolar en su conjunto. Naturalmente, algunos alumnos habrán pasado por más de un centro escolar en su vida académica. Pero, además de tratarse de datos aislados, no es una información de la que se disponga en la base de datos. Por tanto, como se verá más adelante por su forma de construcción, la variable independiente es una variable que caracteriza el modelo evaluativo predominante del centro donde el alumno está estudiando.

El tratamiento de las respuestas del profesor se ha hecho de la siguiente forma:

- En primer lugar se ha calculado la media de las ocho variables que incluye el cuestionario sobre elementos importantes en su evaluación para obtener la valoración media de cada profesor.
  - En el Cuestionario del Profesor, las ocho cuestiones sobre evaluación se valoran en una escala tipo Likert de cuatro

alternativas. Los valores de la escala son: “Nada importante” (0), “Poco importante” (1), “Bastante importante” (2) y “Muy importante” (3).

- El rango de la variable promedio de cada profesor varía entre 0 y 3.
- Para obtener el perfil de la escuela sobre los elementos que consideran importantes sus profesores en la evaluación de la lengua inglesa se calcula la puntuación media de forma agregada para cada centro. De esta forma se obtiene una puntuación media de importancia de la evaluación para cada escuela.
- Esta media es un indicador indirecto del estilo evaluador del centro. Con la intención de obtener dos modelos evaluativos diferenciados, se han dicotomizado las respuestas medias de centro en función del valor promedio de esta variable. Como resultado de un análisis exploratorio de conglomerados, dada la distribución de los valores observados se tomó como punto de corte el valor 2,50.
  - Los centros con un valor promedio igual o inferior al punto de corte fueron asignados al denominado modelo *orientado*. En ese caso se asignó el código cero en la variable independiente.
  - Los centros con un valor promedio superior al punto de corte fueron asignados al denominado modelo *exhaustivo*. En ese caso se asignó el código uno (1) en la variable independiente.

### ■ **Variable Dependiente: Puntuaciones obtenidas en las pruebas de Comprensión lectora y oral en Inglés**

Se utilizan dos variables de respuesta: la comprensión lectora y la Comprensión oral. Como en EECL cada alumno contestó solo una parte de todas las preguntas utilizadas, la asignación de puntuaciones individuales se ha llevado a cabo mediante la imputación de Valores Plausibles (Wu, 2005, 2010; ESCL, 2012).

En esencia, en lugar de obtener para cada alumno un estimador puntual de la destreza medida, se obtiene para cada uno una distribución a posteriori, de la que luego se extraen al azar cinco valores, denominados valores plausibles. Este procedimiento tiene la ventaja de que permite una mejor estimación de la varianza del error de medida, por lo que se disminuye la probabilidad de los errores de tipo I al hacer inferencias respecto de la media y otros valores poblacionales. Como contrapartida, no disponemos de un solo valor para cada individuo, y de hecho, dos alumnos con el mismo conjunto de respuestas a cada ítem pueden tener distintos conjuntos de valores plausibles, con medias diferentes. Por este motivo todos los análisis

estadísticos realizados con estas variables difieren de los procedimientos estándar que son habituales en los paquetes estadísticos convencionales.

### *PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS*

La base de datos utilizada finalmente ha vinculado los valores de cada centro correspondientes a la variable independiente construida del modo que anteriormente se explicó, con la base de datos de los estudiantes. A cada estudiante se le ha asignado el valor medio calculado para su centro en la variable independiente.

El muestreo corresponde a un diseño estratificado de dos etapas, con las escuelas como PSU's (*Primary Sampling Unit*), con probabilidad proporcional al tamaño del centro y con igual tamaño de muestra para todos los centros en la segunda etapa. A este diseño corresponde una variable de ponderación para poder calcular adecuadamente los estimadores puntuales de cada variable.

Por otra parte, para la estimación de la varianza de error el proyecto EECL utiliza un procedimiento de resmuestro, en este caso concreto una variante del método *Jackknife* conocido como JRR o JK2. Para la lengua extranjera de primera opción este procedimiento utiliza 40 réplicas. Esto supone que se generan 40 variables de ponderación que nos permiten obtener una mejor estimación de la varianza muestral de cada estimador.

Como para cada registro de la base de datos a cada variable dependiente corresponden cinco valores plausibles, la estimación de los errores de medida y de muestreo alcanza cierto nivel de complejidad máxime considerando un contexto multinivel como el definido. Por este motivo se han adaptado al caso las macros de SPSS desarrolladas para PISA (2009, p. 203 y 217) y por Eveline Gebhardt (Australian Council for Educational Research)<sup>1</sup>.

Se ha utilizado un modelo jerárquico lineal de dos niveles –alumnos (*i*) y centros (*j*)–para cada país (Snijders y Bosker, 1999; Gaviria y Castro, 2005). El modelo presentado se ha aplicado a cada una de las dos variables dependientes ( $y_{ij}$ ) incluidas en este trabajo. Este modelo incluye como predictores el nivel socio-cultural de la familia (*ESCS*) y el modelo de evaluación del centro (*M\_Evaluación*), conforme a la *ecuación 1*:

$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 ESCS_{ij} + \beta_2 M\_Evaluación_{ij} + (\mu_{1j} ESCS_{ij} + \mu_{2j} M\_Evaluación_{ij} + \mu_{0j} + \varepsilon_{ij})$$

<sup>1</sup> Disponibles en <http://www.oecd.org/dataoecd/52/24/42628268.zip>.

Los errores aleatorios de los alumnos y las escuelas se distribuyen conforme a una distribución normal con media cero y varianzas constantes.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El *Gráfico 3.1* muestra las respuestas brutas al Cuestionario del Profesor en las ocho variables relacionadas con la valoración de las dimensiones competenciales en la evaluación por parte del docente.

Se observa una distribución bastante asimétrica, en la que la práctica totalidad de las respuestas se concentran en las valoraciones “Bastante importante” y “Muy importante”. Sobre este hecho caben al menos dos consideraciones.

La primera hace referencia a la posibilidad más que real de que las respuestas estén influidas por la deseabilidad social. Es muy difícil que un profesor considere poco importante cualquiera de las dimensiones investigadas, especialmente en una materia como la enseñanza de las lenguas en la que es especialmente importante el trabajo departamental, y, en consecuencia, donde está más presente la presión del grupo.

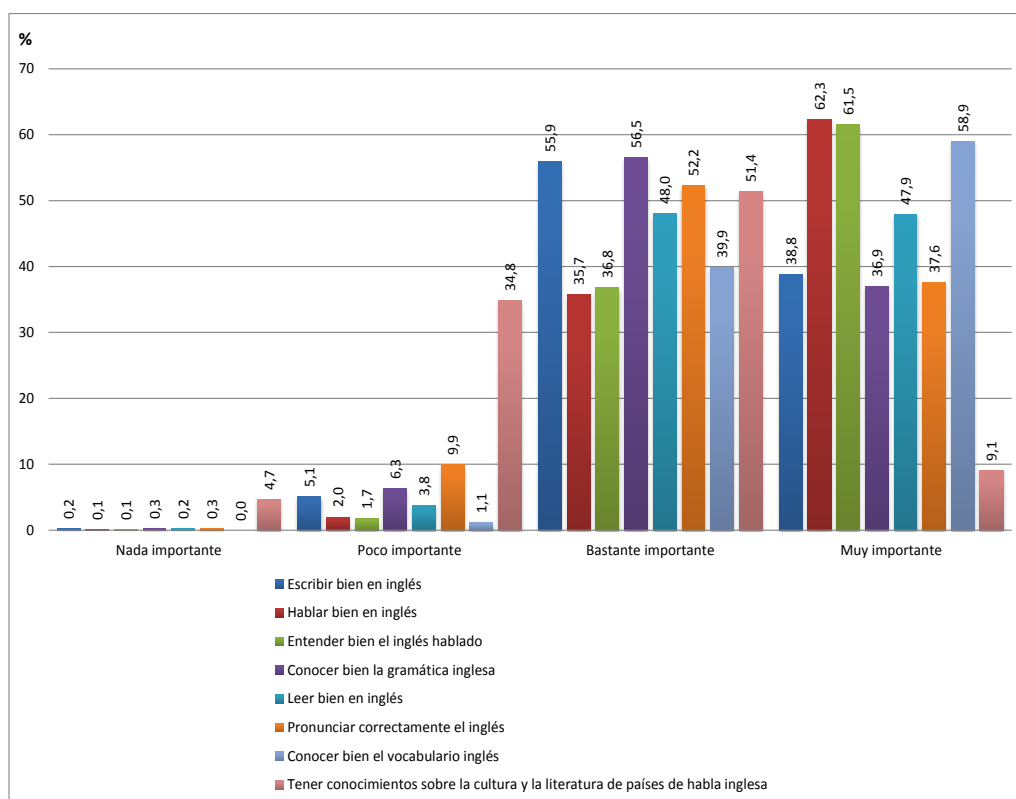
La segunda se refiere al planteamiento de la pregunta, pues lo que muestra esta distribución es la poca capacidad de discriminación de las preguntas. Hay muy poca varianza en las respuestas de los profesores, lo que equivale a decir que estas variables son poco informativas.

Pero lo que es más importante, la forma en la que las preguntas están planteadas no permite obtener una imagen precisa de cómo es la evaluación que llevan a cabo los profesores, ya que difícilmente las respuestas obtenidas pueden considerarse como un fiel reflejo de la evaluación que los profesores llevan a cabo. No es que todos los profesores hagan lo mismo, es que todos los profesores contestan de la misma forma. No es un problema de actividad uniforme, sino de falta de potencia discriminadora del instrumento de medida.

Lo interesante de esta variable está en que incluso con esta distribución tan concentrada en solo dos valores, aparentemente muy similares, muestra diferencias en los niveles de logro de los alumnos, como veremos más adelante.



**Gráfico 3.1. Valoraciones de los profesores sobre la importancia de cada elemento en la evaluación de los alumnos**



Efectivamente, una cosa es lo que ideológicamente considera el profesor respecto a las dimensiones a evaluar, el discurso que explícita o implícitamente asume y otra distinta lo que operativamente incluye como contenido de su evaluación. El tiempo para la evaluación es un recurso escaso. Y necesariamente todos los profesores deben hacer un uso y un reparto intencional que responde a sus preferencias personales, preferencias de las que muchas veces incluso el propio profesor no es completamente consciente y que responden a modelos interiorizados durante toda su etapa de formación y de práctica profesional.

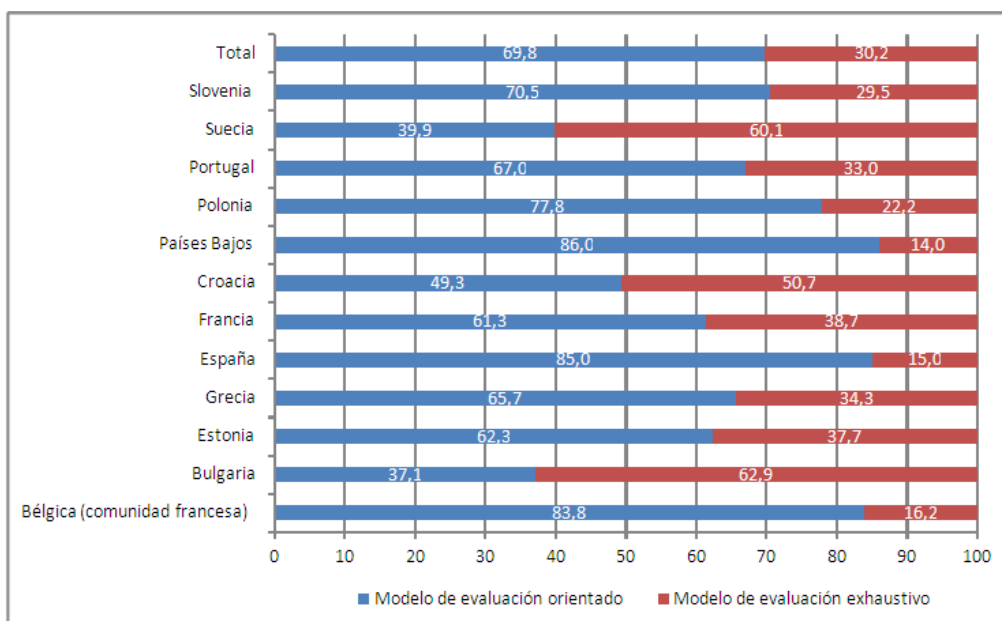
Es posible que un profesor considere que todas las competencias son igualmente importantes pero que a la hora de la verdad asigne doble tiempo, por ejemplo, a la traducción de textos que al examen de la Comprensión oral, o que en un examen una de las partes relacionadas con vocabulario tenga menos puntuación asignada que otra relacionada con la correcta construcción de oraciones gramaticales. Y la forma en que estas preguntas están planteadas no permite inferir cuál es la conducta real de los profesores en la evaluación. Y esto es muy importante, pues como se ha sugerido

anteriormente, son precisamente los exámenes que los alumnos tienen que responder los que establecen a sus ojos cuáles son las verdaderas prioridades del profesor en el aprendizaje de la lengua extranjera. Y es precisamente a esos mensajes implícitos en la evaluación a los que más fuertemente reaccionan los alumnos, adaptando su conducta del modo que garantice mayores probabilidades de éxito escolar.

Como consecuencia de estas consideraciones, cabe apuntar la posibilidad de que en el futuro estas cuestiones se presenten en formatos que sean homogéneos con la realidad sobre la que pretenden recabar información. En efecto, al planificar su evaluación, el profesor dispone de ciertos recursos limitados, como son el tiempo dedicado a la evaluación y la puntuación relativa que asigna a cada una de las dimensiones competenciales. Pues las preguntas debieran ser isomórficas con esa realidad. Por ejemplo, podría pedirse a cada profesor que distribuyese cien puntos entre las distintas dimensiones del mismo modo que puntuaría su examen. Otra pregunta podría pedir que distribuyese un tiempo fijo de evaluación entre las dimensiones analizadas. Otra alternativa sería que los profesores ordenasen todas las competencias en función de varios criterios, por ejemplo de mayor a menor importancia en la puntuación, en el tiempo que le asignarían, en las tareas que pedirían cada día o a la semana, etc... Todas estas formas de evaluación tienen en común la particularidad de que piden al profesor que reparta un recurso fijo entre las dimensiones competenciales. Esto permitiría diferenciar mejor los distintos estilos evaluadores de los docentes. Naturalmente aun así nos enfrentaríamos con el problema de la correspondencia entre lo afirmado por los profesores y la realidad del aula, algo que siempre ocurre cuando se toma a los individuos como fuente de información respecto de realidades objetivas. Pero eliminaríamos el efecto homogeneizador que se produce con las preguntas con formato de respuesta irrestricta, como es el caso del cuestionario que nos ocupa.

En el *Gráfico 3.2* podemos ver la distribución de los dos modelos construidos por países. En el conjunto de países estudiados se observa que un 70% de los centros de la muestra se asignan al modelo *orientado* mientras que el 30% restante es asignado al modelo *exhaustivo*. Esta tendencia se mantiene en la descripción del conjunto de centros por países, salvo en el caso de Suecia, Croacia y Bulgaria, lo que como veremos más adelante tiene cierta importancia.

Gráfico 3.2. Distribución por países de los dos modelos evaluativos



La *Tabla 3.1* muestran los resultados de los principales coeficientes del modelo multinivel definido en la *ecuación 1* para las variables dependientes de Comprensión lectora y Comprensión oral en función del modelo evaluativo del centro (*orientado-exhaustivo*) y del nivel socio-cultural de la familia.

La presentación de los resultados va a estar centrada en los coeficientes fijos del modelo, pues nos va a permitir cuantificar la magnitud de la influencia de cada uno de los dos predictores incluidos y su significación estadística. Nos centraremos especialmente en el modelo evaluativo. Hay que tener en cuenta que el punto de corte representa el rendimiento medio de un alumno (*i*) en el centro (*j*) de un determinado país cuando el nivel socio-cultural de su familia está en la media y el modelo evaluativo del centro en el que estudia es el denominado *orientado*. Como en cualquier modelo de regresión, el coeficiente del predictor indica el incremento en el rendimiento con respecto al punto de corte cuando aumenta un punto el nivel socio-cultural de la familia, por un lado, y por otro, cuando el modelo evaluativo del centro pasa a ser *exhaustivo*.

Tal y como muestran todos los trabajos que estudian la influencia del nivel socio-cultural de las familias en el rendimiento académico, en términos generales, la magnitud de este coeficiente es mayor que el coeficiente del modelo evaluativo en las

dos variables dependientes y en todos los países, salvo como veremos a continuación en un par de significativas excepciones que son Bulgaria y España.

El estudio del comportamiento del predictor Modelo de Evaluación por países muestra que en Comprensión Lectora (*Tabla 3.1*) tiene una influencia significativa en esta competencia a favor del modelo *exhaustivo* en Bulgaria, España, Portugal y Eslovenia ( $p < 0,05$ ). Además es destacable que la magnitud de este coeficiente es superior al mostrado por el nivel socio-cultural de la familia en Bulgaria (0,344 para el Nivel Socio-económico frente a 0,691) y España (0,349 para el Nivel Socio-económico frente a 0,373). Esto es un fuerte indicador de que en estos dos países el modelo evaluativo denominado *exhaustivo* es especialmente conveniente para el desarrollo de la Comprensión lectora. En el resto de países, donde el modelo evaluativo no tiene efecto significativo, la magnitud del coeficiente tiende a cero.

**Tabla 3.1. Modelo multinivel para Comprensión lectora y Comprensión oral en función del nivel socio-cultural de la familia y del modelo evaluativo del centro por país**

PAÍS		C. ORAL		C. LECTORA	
		COEF.	E.TÍPICO	COEF.	E.TÍPICO
BÉLGICA (C. FRANCESA)	P. Corte ( $\beta_0$ )	0,330	(0,027)	0,372	(0,035)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,165	(0,034)	0,299	(0,064)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	0,000	(0,047)	0,073	(0,049)
	Varianza entre escuelas	0,152	(0,013)	0,187	(0,038)
	Varianza intra escuelas	0,017	(0,024)	0,787	(1,127)
BULGARIA	P. Corte ( $\beta_0$ )	0,238	(0,036)	-0,030	(0,046)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,348	(0,034)	0,344	(0,056)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	0,734*	(0,060)	0,691*	(0,057)
	Varianza entre escuelas	0,485	(0,051)	0,664	(0,088)
	Varianza intra escuelas	0,018	(0,025)	1,082	(1,552)
ESTONIA	P. Corte ( $\beta_0$ )	1,418	(0,032)	1,298	(0,044)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,368	(0,069)	0,388	(0,258)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	0,003	(0,049)	0,015	(0,095)
	Varianza entre escuelas	0,502	(0,047)	0,539	(0,205)
	Varianza intra escuelas	0,096	(0,127)	1,334	(1,904)
GRECIA	P. Corte ( $\beta_0$ )	0,766	(0,039)	0,680	(0,051)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,312	(0,037)	0,383	(0,045)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	-0,032	(0,063)	0,013	(0,090)
	Varianza entre escuelas	0,228	(0,037)	0,073	(0,029)
	Varianza intra escuelas	0,013	(0,018)	1,576	(2,259)
ESPAÑA	P. Corte ( $\beta_0$ )	0,162	(0,016)	0,390	(0,048)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,267	(0,026)	0,349	(0,038)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	0,257*	(0,052)	0,373*	(0,103)
	Varianza entre escuelas	0,291	(0,038)	0,252	(0,047)
	Varianza intra escuelas	0,002	(0,003)	1,001	(1,441)

FRANCIA	P. Corte ( $\beta_0$ )	-0,042	(0,053)	-0,155	(0,079)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,281	(0,033)	0,359	(0,025)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	-0,029	(0,061)	0,036	(0,101)
	Varianza entre escuelas	0,215	(0,027)	0,083	(0,030)
	Varianza intra escuelas	0,001	(0,001)	0,838	(1,206)
CROACIA	P. Corte ( $\beta_0$ )	1,155	(0,024)	0,609	(0,033)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,365	(0,031)	0,507	(0,041)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	-0,165*	(0,033)	0,019	(0,056)
	Varianza entre escuelas	0,171	(0,010)	0,168	(0,043)
	Varianza intra escuelas	0,024	(0,033)	1,260	(1,807)
PAÍSES BAJOS	P. Corte ( $\beta_0$ )	1,855	(0,069)	1,198	(0,065)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,153	(0,063)	0,222	(0,066)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	-0,041	(0,126)	0,034	(0,153)
	Varianza entre escuelas	0,414	(0,093)	0,445	(0,037)
	Varianza intra escuelas	0,007	(0,009)	0,836	(1,199)
POLONIA	P. Corte ( $\beta_0$ )	0,483	(0,106)	0,355	(0,142)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,348	(0,054)	0,578	(0,082)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	0,158*	(0,054)	0,092	(0,099)
	Varianza entre escuelas	0,208	(0,137)	0,192	(0,106)
	Varianza intra escuelas	0,003	(0,004)	0,945	(1,357)
PORTUGAL	P. Corte ( $\beta_0$ )	0,787	(0,018)	0,430	(0,052)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,380	(0,021)	0,363	(0,024)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	0,166*	(0,056)	0,155*	(0,068)
	Varianza entre escuelas	0,109	(0,015)	0,164	(0,034)
	Varianza intra escuelas	0,012	(0,017)	1,149	(1,650)
SUECIA	P. Corte ( $\beta_0$ )	2,110	(0,034)	1,858	(0,040)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,347	(0,018)	0,451	(0,027)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	0,141*	(0,054)	0,035	(0,043)
	Varianza entre escuelas	0,101	(0,014)	0,161	(0,062)
	Varianza intra escuelas	0,010	(0,014)	1,389	(1,992)
ESLOVENIA	P. Corte ( $\beta_0$ )	1,452	(0,029)	0,886	(0,055)
	Nivel Socio-económico ( $\beta_1$ )	0,388	(0,036)	0,434	(0,025)
	Modelo Evaluativo ( $\beta_2$ )	0,102*	(0,038)	0,229*	(0,075)
	Varianza entre escuelas	0,122	(0,010)	0,127	(0,041)
	Varianza intra escuelas	0,060	(0,081)	1,339	(1,912)

\* Coeficiente vinculado al modelo evaluativo significativo con  $p < 0,05$ .

El estudio del comportamiento del predictor Modelo de Evaluación por países en Comprensión Oral (*Tabla 3.1*) muestra una influencia significativa en esta competencia a favor del modelo *exhaustivo* en Bulgaria, España, Polonia, Portugal, Suecia y Eslovenia. Se observa también una influencia significativa y a favor del modelo *orientado* en Croacia. Al igual que en Comprensión lectora, el coeficiente en Bulgaria (0,348 para el Nivel Socio-económico frente a 0,734) y en España (0,267 para el Nivel Socio-económico frente a 0,257) tiene un peso similar o incluso superior al peso del Nivel Socio-cultural de la familia. Se puede decir por tanto que en Bulgaria y España es especialmente significativo el modelo *exhaustivo* en la Comprensión oral. En este caso,

solo en cinco países de los estudiados el modelo evaluativo no tiene efecto significativo, siendo la magnitud del coeficiente tendente a cero.

Es importante resaltar el hecho de que siempre que se observan diferencias estadísticamente significativas son a favor de las medias de los alumnos que se encuentran en centros con modelo *exhaustivo* predominante, salvo en el caso de Croacia en Comprensión oral.

El caso de España es especialmente interesante. Los alumnos españoles no destacan por su desempeño, pues España ocupa la penúltima posición entre todos los países participantes en las pruebas de Inglés como primera lengua extranjera. En nuestro país el 85% de los alumnos están en centros en los que el modelo predominante es el *orientado*, y solo un 15% de los casos corresponden a centros de modelo *exhaustivo*. Pero la influencia del modelo evaluativo *exhaustivo* es significativa tanto en Comprensión lectora como en Comprensión oral, teniendo tanta influencia sobre el rendimiento como en el Nivel Socio-cultural de la familia.

Se ha realizado también un análisis de diferencia de medias con los datos españoles en función del modelo evaluativo. Se ha comprobado la existencia de diferencias estadísticamente significativa a favor del modelo *exhaustivo* tanto en Comprensión lectora ( $t = 3,01$ ,  $gl = 1001$ ) como en Comprensión oral ( $t = 3,25$ ,  $gl = 1026$ ). Estos análisis nos permiten también informar de la magnitud del efecto pues habla del impacto que tiene un tratamiento sobre otro, de la eficacia cuantificada entre los distintos niveles de la variable independiente. Estadísticamente es una estandarización de las diferencias encontradas entre los grupos de tratamiento. Desde este punto de vista, complementa la información ofrecida por los contrastes de diferencia de medias, pues además de confirmar la existencia de estas, también informa de la magnitud estandarizada de las diferencias de un grupo sobre otro.

El tamaño del efecto en Comprensión lectora es 0,4 desviaciones típicas a favor del modelo *exhaustivo*. Esto significa que el 65% de los estudiantes escolarizados en centros con modelo *orientado* están por debajo de la media de los estudiantes de los centros con modelo *exhaustivo* predominante. De modo análogo, el tamaño del efecto en Comprensión oral es 0,32 desviaciones típicas a favor del modelo *exhaustivo*, mostrando que el 63% de los estudiantes escolarizados en centros con modelo *orientado* están por debajo de la media de los alumnos escolarizados en centros con modelo *exhaustivo*.

Resulta muy sugerente comprobar que en la variable modelo evaluativo tiene influencia sobre el desempeño en Inglés como primera lengua extranjera, pues es una variable que es manipulable por el profesor y el centro educativo. Cuando se

encuentran resultados significativos, el modelo evaluativo *exhaustivo* tiene una influencia positiva (salvo en el caso de Croacia en Comprensión oral). Esto quiere decir que la media de rendimiento de los alumnos que están en centros en los que predomina el modelo *exhaustivo* es superior a la de los alumnos que están en centros en los que predomina el modelo *orientado*.

## CONCLUSIONES

Aunque los resultados no son estadísticamente concluyentes, apuntan en la dirección de que existe una relación sistemática entre la forma de evaluación predominante en un centro y el resultado promedio obtenido por sus alumnos en las dimensiones de Comprensión oral y Comprensión lectora, incluso después de haber controlado una variable con acreditada influencia sobre el rendimiento como es el Nivel socio-cultural de la familia. Estas diferencias apuntadas se inclinan mayoritariamente del lado del modelo denominado *exhaustivo*. Es importante señalar que aunque parece razonable que exista una relación entre el modo de evaluar de los profesores y el rendimiento de sus alumnos, en este estudio este rendimiento no es el medido por los propios profesores, sino el obtenido en una evaluación independiente y objetiva, lo que realza la importancia del resultado.

Las limitaciones del estudio en lo que a los instrumentos de medida utilizados, especialmente los relacionados con las informaciones proporcionadas por los propios profesores, pueden explicar, parcialmente, el hecho de que las diferencias observadas, aunque casi siempre apuntando en una misma dirección, no siempre lleguen a ser estadísticamente significativas.










Cabe legítimamente preguntarse por el verdadero significado de la variable independiente que aquí se ha construido. Que refleje alguna diferencia importante entre unos y otros profesores y entre centros, parece indudable, especialmente después de comprobar que estas diferencias se reflejan parcialmente en los rendimientos de los alumnos en unas pruebas que son independientes de las percepciones de los profesores.

Ahora bien, ¿es posible que los profesores que asignan a todas o casi todas las dimensiones competenciales la máxima importancia sin hacer distinciones, tengan una actitud más exigente en general hacia los alumnos y que esto se refleje en su rendimiento? Si así fuese, es evidente que la consecuencia más lógica de esto sería la promoción de una actitud de mayor rigor académico entre los profesores. También es













posible que esta variable independiente esté asociada a otros elementos causales que en este momento no son evidentes. Para aclarar este punto sería necesario llevar a cabo algunos cambios en los instrumentos de medida utilizados y en el propio diseño de las evaluaciones como las que ahora nos ocupa.

Y no se escapa a nuestra consideración la enorme importancia de una variable independiente que en última instancia puede ser modificable, aunque como todo en relación a las actitudes de los profesores, no sin grandes esfuerzos por parte de todo el sistema, administradores, directores e incluso los propios profesores.

## Referencias bibliográficas

-  Anghel, B. y Güell, M. (2012). Los determinantes del aprendizaje del Francés en España.
-  De la Rica, S. y González de San Román, A. (2012). Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España: claves para la mejora.
-  European Survey on Competence Language (ESCL) (2012). First European Survey on Language Competences: Technical Report. Survey Lang.
-  Freeman, D. y Johnson, K.E. (1998). Re-conceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 397-417.
-  Freeman, D. y Johnson, K.E. (2005). Toward linking teacher knowledge and student learning. En D. Tedick (Ed.) *Second language teacher education: International perspectives* (pp. 73-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
-  García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
-  Gaviria, J. L. y Castro, M. (2005). *Modelos Jerárquicos Lineales*. Madrid: La Muralla-Hespérides.
-  Kieli, R. (2001). Classroom evaluation, values, interest and teacher development. *Language Teaching Research*, 5 (3), 241-261.
-  Little, R.J.A. y Rubin, D.B. (1987). *Statistical Analysis with Missing Data*. J. Wiley & Sons, New York.



-  OCDE (2009). PISA Data Analysis Manual. SPSS Second Edition.
-  Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Approaches and methods in language Teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
-  Rodgers, T. S. (2001). Language Teaching Methodology. Issue Paper. Center for Applied Linguistics. Online Resources: Digests.
-  Rubin, D.B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63, 581-592.
-  Rubin, D.B. (1987). Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys. J. Wiley & Sons, New York.
-  Rubin, D.B. (1996). Multiple imputation after 18+ years (with discussion). *Journal of the American Statistical Association*, 91, 473-489.
-  Snijders, T.A.B. y Bosker, R.J. (1999). Multilevel Analysis. An Introduction to basic and advanced multilevel modeling. London: Sage Publications.
-  Tsui, A.M.B. (2011). Teacher education and teacher development. En Eli Hinkel (2011). *Handbook of research in second language and learning* (vol. II). NY: Routledge, (pp. 21-39).
-  Vez, J. M., Martínez, E. y Lorenzo, A. (2012). La exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales mejora su Comprensión oral.
-  Woods, D. (1996). Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press.
-  Wu, M. (2005). The Role of Plausible Values in Large-Scale Surveys. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 114-128.
-  Wu, M. (2010). Measurement, Sampling, and Equating Errors in Large-Scale Assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29, (4), 15–27.

# Capítulo 4

## LOS DETERMINANTES DEL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS EN ESPAÑA<sup>1</sup>

**Brindusa Anghel\***

**Maia Güell\*\***

\* *Investigadora post-doc en FEDEA*

\*\* *Universidad de Edimburgo y co-directora de una cátedra de FEDEA*

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizamos el aprendizaje del Francés como lengua extranjera de los alumnos de España a partir de los datos del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL de aquí en adelante). En España, la Ley Orgánica de Educación establece que los alumnos deben cursar obligatoriamente una lengua extranjera y, de forma optativa, podrán estudiar una segunda. Lo habitual es que la primera lengua extranjera sea el Inglés (y se empiece en la Educación Primaria) y que la segunda el Francés (y se empiece en la Educación Secundaria).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Agradecemos a Antonio Cabrales y a Sara de la Rica sus comentarios y sugerencias a este capítulo.

<sup>2</sup> En algunas Comunidades Autónomas de España hay programas bilingües Castellano-Francés. Además hay centros educativos denominados *Content and Language Integrated Learning* (ver European Commission SurveyLang Technical Report, punto 222) que ofrecen la gran parte de la enseñanza en una lengua extranjera. En los datos del EECL, no sabemos qué centros estarían bajo esta categoría. Pero observamos que un 19% de los directores de los centros evaluados en Francés que respondieron a esta pregunta contestaron que en sus centros ofrecen asignaturas en Francés distintas de las lenguas. (ver *Tabla 4.3*).

Los objetivos principales de este estudio son dos. El primero es examinar los resultados que los alumnos que estudian en España obtienen en la prueba de conocimientos de Francés y compararlos con los resultados que obtienen los alumnos que estudian en otros países (ver Hanushek y Woessmann (2011) para una discusión sobre las ventajas y desventajas de hacer comparaciones internacionales de tests académicos). En el EECL, hay otros dos países, además de España, en los que el segundo idioma extranjero que más se enseña es el Francés. Se trata de Grecia y Portugal (ver *Capítulo 3, Volumen I* de este informe). También resulta interesante comparar los resultados que los alumnos en España obtienen en la prueba de Francés con los resultados que obtienen en Inglés.<sup>3</sup> El segundo objetivo es entender los posibles determinantes de los resultados de la prueba de Francés.

Tal y como documentaremos en el *apartado 3*, el primer hecho remarcable que observamos en los datos del EECL es que los alumnos en España obtienen unos resultados muy superiores a los de los otros países que también tienen el Francés como segunda lengua extranjera. Finalmente, estos resultados también son muy superiores a los que los alumnos en España obtienen en la prueba de conocimientos de Inglés. En este sentido, según los datos del EECL, los alumnos en España tendrían un nivel de conocimiento de Francés muy elevado. Evidentemente, tal y como discutiremos en detalle en el *apartado 2*, se tiene que tener en cuenta que los sistemas educativos de los diferentes países pueden diferir, así como el hecho que para la gran mayoría de los alumnos testados en España el Francés es una asignatura que han escogido ellos y que por lo tanto habrá un efecto de selección positivo de la muestra. En cierta medida esta selección de muestra se traducirá con unos niveles socioeconómicos más elevados que podremos tener en cuenta.

Aun así, resulta muy importante entender cuáles son las claves del éxito del aprendizaje del Francés en España con el fin de consolidarlas.

El plan del resto del capítulo es el siguiente. En el *apartado 2* describimos los datos del EECL utilizados en nuestro análisis, resaltando la naturaleza peculiar de la muestra de Francés y los posibles efectos de selección de la muestra. En el *apartado 3* analizamos los resultados de la prueba de Francés de los alumnos en España. En el *apartado 4* identificamos los posibles determinantes de dichos resultados, primero a nivel estadístico descriptivo y segundo a nivel econométrico. Finalmente, en el *apartado 5* ofrecemos las conclusiones y una reflexión para posibles recomendaciones de política educativa.

---

<sup>3</sup> Para un análisis de las pruebas de Inglés del EECL ver el capítulo escrito por de la Rica y González de San Román (2012).

## DATOS Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Los datos utilizados en este estudio provienen de la prueba y de los cuestionarios (de alumno, profesor y director) del EECL para la muestra de alumnos de España examinados en la prueba de Francés. Como hemos mencionado en la introducción, en España, en general, la lengua francesa no es una asignatura obligatoria. Se trata de una asignatura típicamente optativa en la Educación Secundaria. Es decir, comparándolo con el Inglés, es una asignatura que los alumnos escogen y además es una asignatura que empiezan a estudiar más tarde.

Este es un aspecto muy importante a la hora de analizar los resultados de la prueba de Francés por varios motivos. En primer lugar, la mayoría de los alumnos que estudian Francés en España han *escogido* hacerlo. Esto es importante ya que el mero hecho de escoger una asignatura puede afectar positivamente el rendimiento académico: los alumnos que la han escogido están más motivados que los alumnos a los que se les impone una asignatura. En segundo lugar, también tenemos que tener en cuenta que para la mayoría de los alumnos el Francés es el *segundo idioma* extranjero (siendo típicamente el Inglés el primero). Uno podría pensar que es más fácil el aprendizaje de una segunda lengua extranjera que de la primera lengua extranjera porque, aunque se trate de lenguas diferentes, hay aspectos generales comunes del aprendizaje de cualquier lengua extranjera que ya se han superado cuando se empieza con la segunda. En tercer lugar, hay que tener en cuenta la *oferta de asignaturas optativas* del centro además del Francés. En los primeros cursos de ESO, junto al Francés se ofrecen, en general, clases de refuerzo de competencias básicas (Matemáticas o comunicación oral y escrita). Si bien, en cuarto de ESO (año en que los alumnos han hecho la prueba de rendimiento del EECL), la oferta de asignaturas optativas es mucho más amplia, el hecho de haber hecho Francés en los primeros cursos determinará en gran medida continuar en cuarto de la ESO. Por lo tanto se puede pensar que el alumno que escoge Francés es un alumno que no necesita clases de refuerzo y que, en promedio, tendería a ser un mejor alumno.

Todos estos aspectos se traducen en una *selección positiva* de la muestra de los alumnos en la prueba de Francés. Es decir, estos factores en sí mismo contribuyen muy directamente a que los resultados de la prueba sean altos. Asimismo, analizando los datos, observamos que los alumnos que han hecho la prueba de Francés tienen un nivel socio-económico medio mucho más elevado que los alumnos que han hecho la prueba de Inglés (ver índice de estatus socio-económico y cultural de los padres en *Tabla 4.3*). Y comparando la distribución de dicho índice para ambos grupos de

alumnos podemos observar que para los de la prueba de Francés hay menos dispersión que para los del Inglés (ver *Tabla 4.A1* en el anexo). Es decir, ni los alumnos de las familias con los niveles socio-económicos más bajos ni aquellos de las familias con los niveles más altos escogen hacer Francés. En el siguiente apartado tendremos en cuenta estas diferencias en las muestras a la hora de comparar resultados.

También compararemos España con los otros países que se examinaron en Francés como segunda lengua extranjera. Según Eurostat, el porcentaje de alumnos que estudian Francés en el nivel ISCED 2 en los tres países es: un 36,9% en España (2010, último dato disponible), un 52,8% en Portugal (2010, último dato disponible) y un 54,2% en Grecia (2008, último dato disponible).

Por un lado, la comparación entre dichos países es menos problemática pues en todos estos países el Francés es la segunda lengua extranjera de los alumnos y es una lengua que han escogido. Pero por otro lado, nos enfrentamos con la comparación de distintos sistemas educativos. En concreto, en el caso de Portugal tanto la primera como la segunda lengua extranjera son asignaturas obligatorias en la Educación Primaria y Secundaria, respectivamente. Pero la lengua concreta que se estudia (Inglés, Francés, Alemán) la elige el alumno en ambos casos. En la práctica el Inglés es el idioma que más se estudia como primera lengua extranjera y el Francés como segunda lengua extranjera pero los motivos no son idénticos al caso de España. En Grecia, la situación es parecida a Portugal: los alumnos estudian Inglés en Educación Primaria y más tarde, en la Educación Secundaria, estudian un segundo idioma extranjero que pueden elegir (Francés, Alemán, Español, Italiano). En resumen, estas diferencias en los sistemas educativos hace que la comparación de Grecia y Portugal con España sea menos directa de lo ideal aunque seguramente en gran medida todavía válida.

En todo caso, algunos de estos aspectos que afectan la selección de la muestra los podremos controlar en nuestro análisis econométrico pero quizá no completamente del todo. En este sentido, nuestros resultados se tienen que interpretar con cautela y teniendo en cuenta estos efectos de selección.

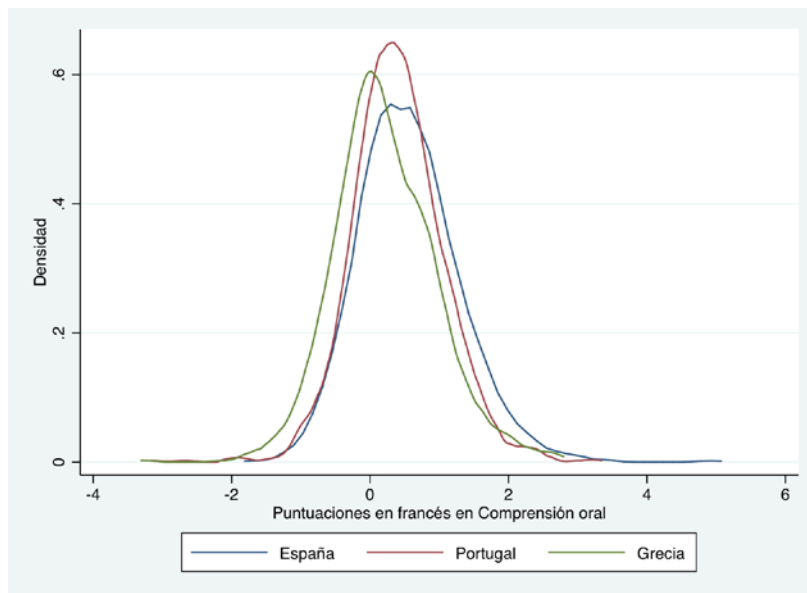
## LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE FRANCÉS

El primer objetivo de este estudio es documentar el nivel de conocimientos de Francés de los alumnos que estudian en España y realizaron la prueba de rendimiento del EECL. Cada alumno se examinó en dos de las tres siguientes destrezas lingüísticas: comprensión oral (*listening*), comprensión lectora (*reading*) y/o expresión escrita

(*writing*) y la selección de las dos destrezas para cada alumno se hizo de manera aleatoria.<sup>4</sup> A continuación analizamos las puntuaciones de los alumnos en cada una de las destrezas que se examinaron, comparándolas, en primer lugar, con las de Grecia y Portugal y, en segundo lugar, con las de los alumnos de España que han hecho la prueba de Inglés.

Tal y como hemos mencionado, en el EECL, hay otros dos países además de España en los que el segundo idioma extranjero que más se enseña es el Francés: Grecia y Portugal. Además, igual que en España, en estos países el primer idioma extranjero que más se enseña es el Inglés. En los tres países, el Francés es una lengua que los alumnos escogen (si bien, a diferencia de España, en Grecia y en Portugal aprender una segunda lengua extranjera -la que sea- es obligatorio). Estos hechos hacen que la comparación entre estos países, aunque no sea totalmente ideal, sea en gran medida válida. Los Gráficos 4.1, 4.2 y 4.3 comparan la distribución de las puntuaciones de Francés de los alumnos en España, Grecia y Portugal en las tres competencias lingüísticas, respectivamente.

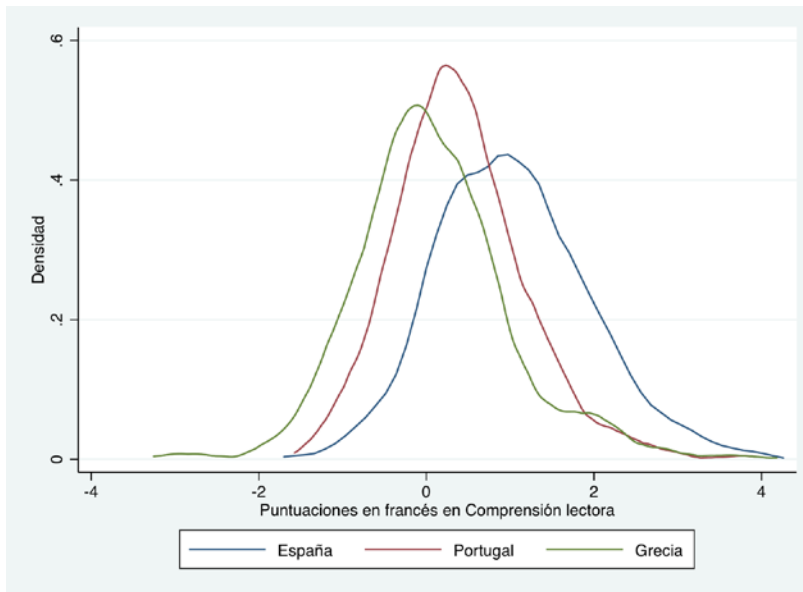
**Gráfico 4.1. Distribución de las puntuaciones en Francés – Comprensión oral (España, Grecia, Portugal)**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de EECL 2011.

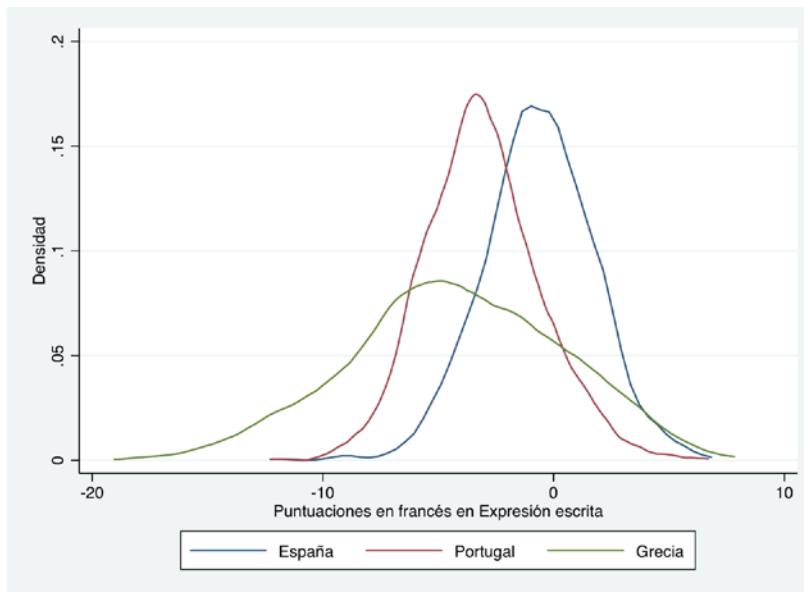
<sup>4</sup> La escala de la prueba de expresión escrita es distinta que la de las pruebas de comprensión oral y lectora. Sin embargo las comparaciones que hacemos en este capítulo no se ven afectadas por ello dado que comparamos las diferentes destrezas o bien entre países o bien dentro de España para las pruebas de Inglés y Francés.

**Gráfico 4.2. Distribución de las puntuaciones en Francés – Comprensión lectora (España, Grecia, Portugal)**



Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011.

**Gráfico 4.3. Distribución de las puntuaciones en Francés – Expresión escrita (España, Grecia, Portugal)**



Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011.

En los tres gráficos queda plasmado el mismo hecho: el nivel de conocimiento del Francés de los alumnos en España es muy alto y además, especialmente en las pruebas de comprensión lectora y en expresión escrita muy por encima de Grecia y Portugal. Asimismo, como muestran las cifras de la *Tabla 4.1*, las diferencias de las medias de las puntuaciones en Francés entre España y Portugal y entre España y Grecia son estadísticamente significativas en las tres destrezas examinadas. Como hemos comentado en el *apartado 2*, hay que tener en cuenta que estos resultados se podrían explicar por el hecho que los sistemas educativos son muy diferentes en estos países y, en particular, a lo que se refiere el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo, estos resultados también se podrían explicar en parte por efectos de selección de muestra. Si bien corregir por los diferentes sistemas educativos no es obvio con los datos disponibles, corregir los efectos de selección de muestra lo podremos hacer en cierta medida a continuación cuando comparemos las pruebas de Francés e Inglés en España.

**Tabla 4.1. Diferencia de las medias de las puntuaciones entre España y Portugal y entre España y Grecia**

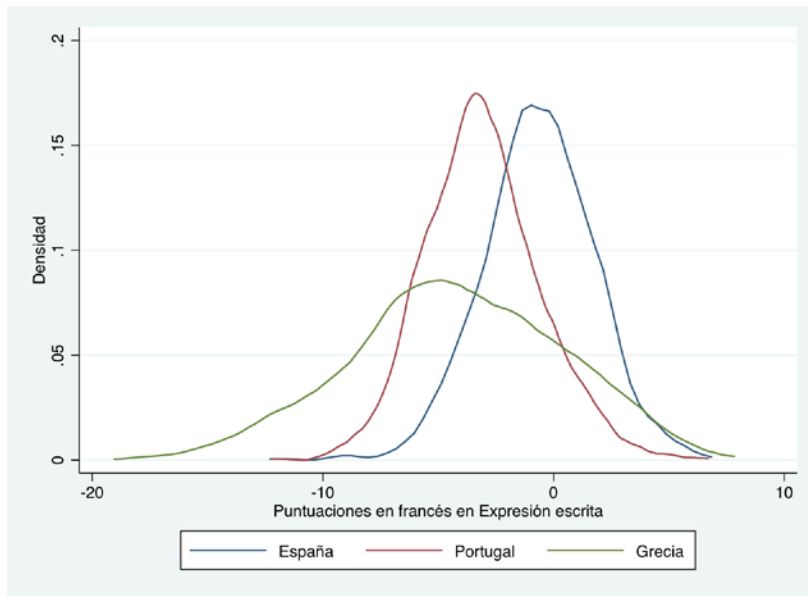
	DIFERENCIA ESPAÑA - PORTUGAL	DIFERENCIA ESPAÑA - GRECIA
<b>Comprensión oral</b>		
Dif.	0.16***	0.35***
Error estand.	0.03	0.03
<b>Comprensión lectora</b>		
Dif.	0.64***	0.95***
Error estand.	0.04	0.04
<b>Expresión escrita</b>		
Dif.	2.44***	3.53***
Error estand.	0.10	0.19

Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011.

Dado que los sistemas educativos pueden ser muy diferentes entre países, a continuación comparamos el nivel de Francés con el de nivel de Inglés en el EECL entre los alumnos que estudian en España. En este caso, el problema de la selección de la muestra es más obvio dado que el Francés es asignatura optativa mientras que el Inglés es obligatorio. Los *Gráficos 4.4, 4.5 y 4.6* hacen esta comparación para las tres competencias lingüísticas, respectivamente.

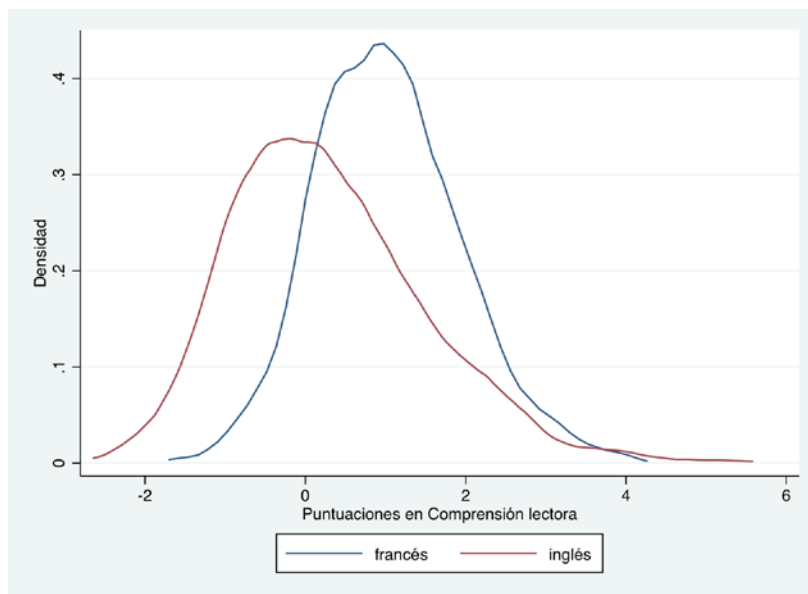


**Gráfico 4.4. Distribución de las puntuaciones en Francés e Inglés para España –  
Comprensión oral**



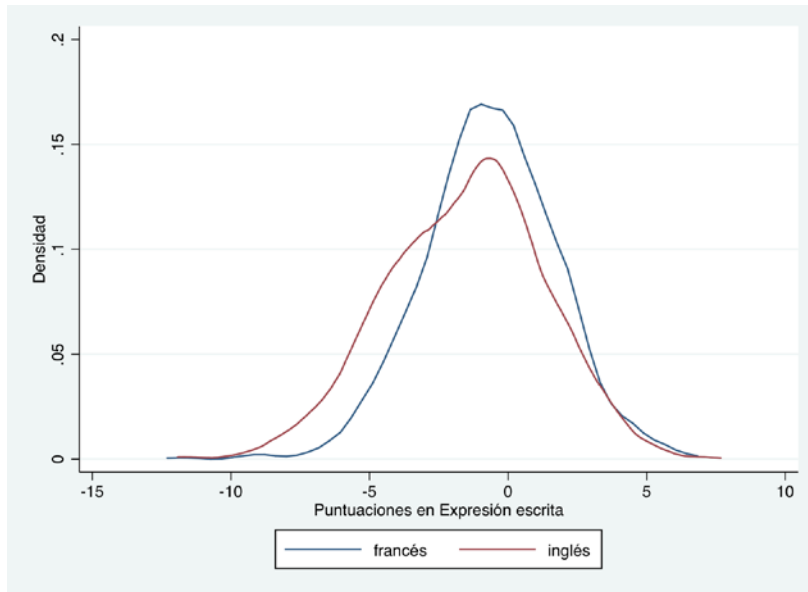
**Fuente:** Elaboración propia a partir de EECL 2011.

**Gráfico 4.5. Distribución de las puntuaciones en Francés e Inglés para España –  
Comprensión lectora**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de EECL 2011.

**Gráfico 4.6. Distribución de las puntuaciones en Francés e Inglés para España – Expresión escrita**



Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011.

**Tabla 4.2. Diferencia de las medias de las puntuaciones entre Francés e Inglés para España**

	DIFERENCIA FRANCÉS - INGLÉS
<b>Comprensión oral</b>	
Dif.	0.41***
Error estand.	0.04
<b>Comprensión lectora</b>	
Dif.	0.74***
Error estand.	0.04
<b>Expresión escrita</b>	
Dif.	0.89***
Error estand.	0.11

Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011.

En los tres gráficos se observa que el nivel de Francés de los alumnos en España está muy por encima del nivel de Inglés en las tres destrezas. De nuevo, las diferencias son mayores en la comprensión lectora y en la expresión escrita que en la comprensión oral. Además, la *Tabla 4.2* muestra que las diferencias entre las medias de las puntuaciones en Francés y en Inglés son estadísticamente significativas en las tres destrezas. Sin

embargo, en este caso, tal y como hemos comentado en el *apartado 2*, tenemos que tener muy en cuenta las diferencias de selección de muestra de los alumnos que han realizado la prueba de Francés y el de Inglés.

Un problema del EECL es que no podemos identificar quién ha escogido Francés como optativa a no ser que hayan hecho la prueba de Francés.<sup>5</sup> Esta información sería crucial para poder implementar una corrección de selección de la muestra à la Heckman. Aun así con los datos disponibles podemos realizar el siguiente ejercicio para tener una idea de la magnitud del problema de selección. En los datos podemos observar que las muestras de Francés e Inglés difieren sobre todo en el nivel socio-económico de los padres, medido en el EECL a través de un índice de estatus socio-económico y cultural, ESCS (ver *Tabla 4.3* de estadísticos descriptivos y la *Tabla 4.A1* del Anexo). Y que las diferencias están sobre todo en las colas de la distribución. Así, si nos concentramos en las observaciones entre el percentil 50 y 75 de la distribución de ESCS para la muestra de Francés observamos que los niveles socio-económicos medios de ambas muestras son muy parecidos (ver *Tabla 4.A1* del Anexo). Por tanto, a continuación analizamos los resultados en las pruebas de Francés e Inglés de estas submuestras. Comparando la *Tabla 4.2* y la *Tabla 4.A2* del Anexo, podemos observar que las diferencias en los resultados de las pruebas de Francés e Inglés se han reducido pero que todavía son significativas. Es decir, que si bien la selección de la muestra es un factor importante para explicar el éxito de las pruebas de Francés en España, a la vista de este sencillo ejercicio no parece que la selección de la muestra explique toda la diferencia entre los resultados de Francés e Inglés.

En este primer apartado hemos documentado, basado en el EECL, que el nivel de Francés de los alumnos en España es muy elevado en las tres destrezas evaluadas (comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita). Además, el nivel de Francés de los alumnos en España está muy por encima tanto del nivel de Francés de los alumnos en Grecia y Portugal como cuando comparamos cada uno de estos niveles de Francés con los correspondientes en Inglés de los alumnos en España. En pocas palabras, podemos decir que según los datos del EECL en España los alumnos destacan en su conocimiento de Francés. Aunque, evidentemente tenemos que considerar, por un lado, que hay efectos de selección de la muestra (tal y como hemos demostrado de manera sencilla dadas las limitaciones de los datos), sobre todo cuando comparamos con los alumnos que han hecho la prueba en Inglés en España y, por otro, que la comparación entre países también puede ser problemática dado que los sistemas educativos no son los mismos.

---

<sup>5</sup> Más concretamente en la muestra de alumnos que han hecho el test de Inglés no sabemos quién ha elegido hacer Francés como lengua optativa. Bastaría solo con preguntar en el cuestionario del alumno qué asignaturas optativas escogió el alumno en cada curso de la ESO.

En el siguiente apartado analizamos el segundo objetivo de este estudio: los posibles determinantes de los resultados de la prueba de Francés y las posibles claves de éxito controlando, tanto como permitan los datos, por los efectos de selección de la muestra.

## LOS POSIBLES DETERMINANTES DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE FRANCÉS

Cuando analizamos los resultados del aprendizaje de un idioma, es útil pensar en una función de producción con cuatro *inputs*: los alumnos, los padres, los profesores y los centros (ver por ejemplo, Hanushek, 1979). Cada uno de estos *inputs* contribuye posiblemente a los resultados académicos del alumno. En primer lugar, las características del alumno así como la motivación e interés del propio alumno a la hora de estudiar Francés afectan a su rendimiento. En segundo lugar, el entorno de los alumnos fuertemente determinado por las características de sus padres sabemos que también afecta a los resultados académicos (ver Björklund y Salvanes (2011) para una revisión de la literatura empírica reciente acerca los efectos del contexto familiar en la educación). En tercer lugar, el *input* por parte de los profesores es un factor clave también para el rendimiento de los alumnos. En los datos del EECL disponibles para este estudio no tenemos el enlace de los profesores con los alumnos. Por lo tanto, todas las características relacionadas con el profesor serán características promedio de los profesores entrevistados en un centro dado (por ejemplo, la proporción de profesores en un centro que hablaban Francés de pequeños en casa). Y en cuarto lugar, estarían las características del centro más allá del profesor que también pueden afectar los resultados académicos de sus alumnos. Esto puede incluir características observables del centro como la manera de funcionar del mismo (por ejemplo, el tamaño de la clase), así como otros factores menos observables (por ejemplo, efectos adicionales de los compañeros, o los denominados *peer effects* en la literatura, (ver Sacerdote, 2011, para una revisión de la literatura reciente).

Para realizar nuestro análisis utilizaremos tanto el cuestionario del EECL de los alumnos como el de los profesores y también el del director del centro. En particular, estas son las variables que hemos considerado a priori relevantes en cada uno de los *inputs*:

- **Alumnos<sup>6</sup>**

- Sexo
- Edad
- Duración de la enseñanza en Francés (número de años)
- Francés: asignatura optativa u obligatoria
- Tiempo dedicado a los deberes de Francés: mucho o poco
- Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas: mucho o poco

- **Padres**

- Índice de estatus socio-económico y cultural
- Nivel de Francés: bueno o malo
- Profesores
- Proporción de profesores en un centro que hablaban Francés de pequeños en casa

- **Centros educativos**

- Numero de horas de Francés a la semana <sup>7</sup>
- Tamaño de la clase de Francés: mayor o menor de 25 alumnos
- Centro público o privado
- Oferta de otras asignaturas en Francés: sí o no

A continuación procedemos con el análisis de estos posibles factores determinantes de los resultados académicos. Este consiste en un análisis estadístico descriptivo, un análisis econométrico para la muestra de Francés y por último, un análisis econométrico comparando el Francés con el Inglés.

---

<sup>6</sup> No hemos incluido el país de nacimiento entre las características del alumno, porque un 95% de la muestra está compuesta por alumnos nacidos en España. Además, hemos estimado las regresiones del apartado siguiente solamente para la muestra de nativos y los resultados no cambian cualitativamente. Por razones de espacio, no hemos incluido estas estimaciones en el capítulo, pero las podemos proporcionar a la petición del lector interesado.

<sup>7</sup> Esta variable se ha computado a nivel de los alumnos ya que existía esta información en el cuestionario de los alumnos.

## ANÁLISIS ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO

En este apartado realizamos un análisis a nivel descriptivo de los factores que pueden ser posibles determinantes de los resultados académicos en Francés. La *Tabla 4.3* muestra estadísticos descriptivos de estas variables (media, desviación estándar, valor mínimo y valor máximo) tanto para los alumnos que han hecho la prueba de Francés en España (primer bloque) como para los que han hecho la prueba de Inglés en España (segundo bloque) para tener un marco de referencia. Además, al comparar la muestra de Francés con la muestra de Inglés, podemos mostrar algunos de los problemas de selección mencionados anteriormente.

La *Tabla 4.3* incluye también los estadísticos descriptivos de los resultados de la prueba del EECL en cada destreza examinada, que se proporcionan mediante *Plausible Values*. *Plausible Values* son un instrumento para estudiar la relación entre habilidad e información contextual. Formalmente, los *Plausible Values* son valores extraídos de la distribución posterior de la habilidad de cada alumnos, donde la distribución previa se ajusta (de una manera jerárquica Bayesiana) para cada individuo en base a la información del cuestionario, utilizando un modelo de regresión latente (véase el European Commission SurveyLang Technical Report, *Capítulo 12*, para más detalles sobre la metodología de cálculo de los *Plausible Values*).

Empezando por las variables del alumno, podemos observar que el porcentaje de chicas que escoge estudiar Francés es superior al de las chicos, un 60% en comparación a un 40%. Esto no ocurre en Inglés puesto que es una asignatura obligatoria. La variación en edad en los dos idiomas es muy pequeña ya que todos los alumnos en España se examinaron en cuarto curso de ESO.<sup>8</sup> La edad de los alumnos evaluados en Francés en Grecia y Portugal es un año menos.

En cuanto al número de años (cursos académicos) que los alumnos han estudiado el idioma, en el caso del Inglés, siendo una asignatura obligatoria y que se estudia desde el nivel de Educación Infantil, la media es de aproximadamente 9 años. En el caso del Francés, que es una asignatura opcional y la mayoría de los alumnos empiezan a estudiarla en el primer curso de ESO, la media es mucho más pequeña, es de 4,5 años.

Destaca el porcentaje bajo de alumnos que señalan que el Francés es una asignatura obligatoria (un 17%), con respecto al Inglés. Como ya hemos comentado anteriormente, esta es una de las características más importantes que distingue la muestra de alumnos que han hecho la prueba de Francés de la muestra de Inglés. El hecho de poder elegir el Francés frente a la obligatoriedad del Inglés puede influir en la

<sup>8</sup> ESO en España corresponde al nivel ISCED 2 de la clasificación de programas educativos OCDE.

motivación, el interés y el nivel de esfuerzo de los alumnos. Cabe resaltar que para los alumnos que tienen el Francés como asignatura obligatoria, los resultados de la prueba EECL siguen siendo superiores a los que han hecho la prueba de Inglés.<sup>9</sup>

Al analizar la variable que aproxima el tiempo dedicado a los deberes de idiomas extranjeros, se aprecian también diferencias importantes entre Francés e Inglés. Así, un 40% de los alumnos examinados en la prueba de Francés señalan que dedican mucho tiempo para los deberes de Francés, comparado con un 53% de los alumnos examinados en la prueba de Inglés que contestan lo mismo. Obviamente, hay que tener en cuenta que los centros, en sus horarios, dedican a la asignatura de Francés, al ser opcional, menos tiempo que al Inglés: según el EECL, 2,79 horas de Francés a la semana frente a 3,35 horas de Inglés.

Los datos del cuestionario del alumno no permiten identificar cuánto tiempo dedican los alumnos a los deberes de Francés/Inglés relativo al tiempo que dedican a los deberes de otras asignaturas, por ejemplo Matemáticas, que es una asignatura obligatoria muy importante y que suele requerir más trabajo y esfuerzo por parte de los alumnos. Sin embargo, hemos incluido una variable que indica, al igual que en el caso de los deberes de Francés/Inglés, si los alumnos dedican mucho o poco tiempo a los deberes de Matemáticas. Otra vez se observan diferencias entre las dos muestras: un 63% de los alumnos de la muestra de Francés afirman que dedican mucho tiempo a los deberes de Matemáticas comparado con un 53% de los alumnos de la muestra de Inglés que afirman lo mismo.

---

<sup>9</sup> Estos resultados están disponibles para quien esté interesado.



**Tabla 4.3: Estadísticos descriptivos de las variables**

Variable	FRANCÉS					INGLÉS				
	No. obs.	Media	Desv. estand.	Min.	Ma x.	No. obs.	Media	Desv. estand.	Min.	Ma x.
<i>Plausible value</i> - Comprensión oral	1142	0.56	0.73	-1.66	4.92	1130	0.15	1.06	-3.18	5.24
<i>Plausible value</i> - Comprensión lectora	1167	1.03	0.90	-1.50	4.06	1161	0.28	1.22	-2.65	5.58
<i>Plausible value</i> - Expresión escrita	1142	-0.66	2.39	-11.80	6.34	1106	-1.55	2.83	-11.92	7.68
<b>ALUMNO</b>										
Chica	1734	0.58	0.49	0	1	1716	0.51	0.50	0	1
Chico	1734	0.42	0.49	0	1	1716	0.49	0.50	0	1
Edad	1710	15.35	0.68	11	22	1692	15.60	0.79	11	19
Duración (nº. años)	1735	4.44	1.56	1	11	1711	9.23	2.32	1	11
Francés/Inglés - obligatorio	1718	0.17	0.38	0	1	1710	0.77	0.42	0	1
Tiempo dedicado a los deberes de Francés/Inglés- Mucho	1722	0.40	0.49	0	1	1705	0.53	0.50	0	1
Tiempo dedicado a los deberes de Francés/Inglés- Poco	1722	0.60	0.49	0	1	1705	0.47	0.50	0	1
Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas- Mucho	1729	0.63	0.48	0	1	1710	0.53	0.50	0	1
Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas- Poco	1729	0.37	0.48	0	1	1710	0.47	0.50	0	1
<b>PADRES</b>										
Índice de estatus socio-económico y cultural	1730	0.23	1.11	-3.58	2.89	1714	-0.15	1.12	-3.90	3.15
Nivel de Francés/Inglés - Bueno	1722	0.33	0.47	0	1	1695	0.31	0.46	0	1
Nivel de Francés/Inglés - Malo	1722	0.67	0.47	0	1	1695	0.69	0.46	0	1
<b>CENTROS</b>										
Nº. horas de Francés/Inglés a la semana	1711	2.79	0.67	0.83	10	1697	3.35	0.84	0.92	10
Tamaño de la clase de Francés - menor de 25 alumnos	66	0.79	0.41	0	1	57	0.56	0.50	0	1
Tamaño de la clase de Francés - mayor de 25 alumno	66	0.21	0.41	0	1	57	0.44	0.50	0	1
Centro público	68	0.63	0.49	0	1	59	0.66	0.48	0	1
Centro privado	68	0.37	0.49	0	1	59	0.34	0.48	0	1
Otras asignaturas en Francés/Inglés	68	0.19	0.40	0	1	58	0.14	0.35	0	1
<b>PROFESORES</b>										
Proporción profesores que hablaban Francés/Inglés de pequeños en casa	79	20.22	31.85	0	100	71	9.10	21.12	0	100

Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011





En cuanto a las variables de los padres, como ya hemos señalado en el *apartado 3* cabe resaltar que el estatus socio-económico y cultural de los alumnos que han hecho la prueba de Francés es mucho más alto que el de los padres que han hecho la prueba de Inglés. Esto indica un problema de selección importante de la muestra de Francés respecto a la muestra de Inglés, muy probablemente no intencionada. Como ya se sabe, el rendimiento académico de los alumnos está positivamente relacionado con el nivel socio-económico de los padres (ver Anghel y Cabrales, 2010, para el caso de España). Por tanto, los resultados buenos de los alumnos en Francés en España podrían explicarse, en parte, por el buen contexto familiar de la mayoría de ellos. Sin embargo, según el sencillo ejercicio realizado en el *apartado 3*, no parece que la selección de la muestra en cuanto al nivel socio-económico explique toda la diferencia entre los resultados de Francés e Inglés.

Otra variable que podría estar correlacionada con los resultados en las pruebas de idiomas es el nivel de conocimientos de Francés/Inglés de los padres. Sin embargo, no se observan diferencias entre el nivel de Francés de los padres de los alumnos examinados en Francés y el nivel de Inglés de los padres de los alumnos examinados en Inglés.

Si analizamos las variables a nivel de centro, los datos muestran que el tamaño de la clase de Francés (número de alumnos en una clase de Francés) es más pequeño que el de una clase de Inglés. Un 79% de los centros de la muestra de Francés tienen clases de Francés de menos de 25 alumnos frente a un 56% de los centros de la muestra de Inglés. Esto podría estar relacionado, en parte, con el hecho de que el aprendizaje del Inglés, una asignatura obligatoria, significa más alumnos y, por tanto, requiere más recursos (aulas, profesores, etc.) por parte del centro educativo. Sin embargo, en el apartado siguiente, en el análisis econométrico, veremos si el tamaño de la clase tiene algún impacto sobre el rendimiento de los alumnos en las pruebas de Francés. Por último, en un 19% de los centros de la muestra de Francés se enseñan otras asignaturas en Francés, aparte de las de lenguas extranjeras, frente a un 14% de los centros de la muestra de Inglés donde se enseñan otras asignaturas en Inglés.

En cuanto a los profesores, hemos escogido del cuestionario del profesor, la pregunta que indica si el profesor hablaba Francés/Inglés de pequeño en casa (antes de los cinco años de edad).<sup>10</sup> Destaca el porcentaje alto de profesores de Francés que hablaban este idioma de pequeños en casa (un 20%), comparado con el porcentaje bajo de profesores de Inglés que hablaban Inglés de pequeños en casa (un 9%).

---

<sup>10</sup> La pregunta sobre las lenguas que el profesor hablaba de pequeño, entre ellas el Francés, es una aproximación del hecho de que el Francés podría ser una de las lenguas maternas del profesor.



Para resumir, el análisis descriptivo de las variables que hemos identificado como potenciales determinantes del aprendizaje de los alumnos de la lengua francesa revela diferencias importantes entre la muestra de Francés y la muestra de Inglés. Algunas de ellas podrían ser la señal de auto-selección de los alumnos que estudian el Francés y de los centros donde se enseña el Francés. Así, el Francés es una asignatura opcional en una medida mucho mayor que en el caso del Inglés. Esto se traduce en menos horas de clase de Francés que de Inglés a la semana, y por tanto en menos deberes y menos tiempo dedicado por los alumnos a los deberes de Francés. El nivel socio-económico de los padres de los alumnos de la muestra de Francés es mucho más elevado que el de los padres de los alumnos de la muestra de Inglés. El tamaño de las clases de Francés en los centros es, en promedio, más pequeño que el de las clases de Inglés y hay una proporción importante de centros en la muestra donde se enseñan otras asignaturas en Francés, aparte de las de lenguas extranjeras. Por último, entre los profesores de Francés, hay un porcentaje alto que hablaba Francés de pequeños en casa.

Las estimaciones del siguiente apartado controlarán por todos estos factores observables, por tanto tendrán en cuenta, parcialmente, el problema de auto-selección de alumnos y centros.

## ANÁLISIS ECONOMÉTRICO

En este apartado realizamos un análisis econométrico de los posibles factores determinantes de los resultados académicos en Francés que hemos ya analizado. Para ello haremos una serie de regresiones lineales por mínimos cuadrados ordinarios (MCO). Dado que en la base de datos de EECL hay varios alumnos del mismo centro, todas las regresiones corregirán los errores estándares agrupándolos por centro (*clustered standard errors*).

Nuestro análisis considera tres especificaciones distintas para cada una de las destrezas lingüísticas (ver *Tablas 4.4, 4.5 y 4.6*, respectivamente). Para cada especificación, hacemos una regresión sin ponderar y otra en la que ponderamos por los pesos que proporciona la base de datos del EECL para cada prueba (ver *European Commission SurveyLang Technical Report, Capítulo 9*). La primera especificación considera como inputs de los resultados académicos los factores de los alumnos y de los padres (columnas 1 y 2 de las tablas de resultados). En las siguientes especificaciones (columnas 3-6) añadimos los *inputs* de los profesores y de los centros.

Como hemos comentado anteriormente, para investigar los efectos del profesor, sería necesario poder enlazar cada profesor con sus alumnos. Dado que esta información no

está disponible, todas las características relacionadas con el profesor serán características promedio de los profesores entrevistados en un centro dado. Esta es una deficiencia importante de los datos EECL a la hora de poder distinguir entre los efectos del profesor y los del centro. Además, dado que el número de centros entrevistados en cada país en el EECL es alrededor de 70 solamente, esto limita muchísimo el análisis que se puede hacer de los profesores y centros. Para superar esta limitación, nuestro enfoque en este estudio es por un lado estimar una segunda especificación que añade respecto a la primera el *input* del centro y el *input* promedio del profesor a nivel de centro (columnas 3 y 4 de las tablas de resultados). Es decir, en esta segunda especificación tenemos el *input* del alumno y de los padres y el *input* del centro y del profesor (en promedio). Por otro lado, en una tercera especificación (columnas 5 y 6 de las tablas de resultados) planteamos un análisis complementario en el que incluimos a parte del *input* del alumno y el de los padres, el *input* del centro a través de un efecto fijo del centro (es decir, el valor añadido del centro).

En resumen, dada la naturaleza de los datos de EECL no es posible distinguir entre los cuatro *inputs* (alumnos, padres, profesores, centros educativos) que nos habíamos planteado inicialmente. Pero sí que podemos diferenciar entre el *input* del alumno, el de los padres y una combinación del *input* de los profesores y del centro.

Las *Tablas 4.4 a 4.6* muestran los resultados de nuestras regresiones para las tres destrezas lingüísticas, respectivamente.

**Tabla 4.4: Resultados de las regresiones para la prueba de Francés de Comprensión oral**

	MCO	MCO PONDERADOS	MCO	MCO PONDERADOS	MCO CON EFECTOS FIJOS DEL CENTRO	MCO PONDERADOS CON EFECTOS FIJOS DEL CENTRO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>ALUMNO</b>						
Chica	0.015 (0.049)	0.099* (0.055)	0.013 (0.050)	0.082 (0.060)	0.009 (0.042)	0.076 (0.049)
Edad	-0.032 (0.036)	-0.052 (0.043)	-0.036 (0.033)	-0.060 (0.043)	-0.047* (0.025)	-0.069** (0.028)
Duración (nº. años)	0.044** (0.018)	0.057*** (0.020)	0.062*** (0.017)	0.057*** (0.018)	0.031* (0.017)	0.033* (0.018)
Francés - obligatorio	-0.085 (0.109)	-0.111 (0.109)	-0.018 (0.118)	-0.036 (0.112)	-0.058 (0.070)	-0.045 (0.073)
Tiempo dedicado a los deberes de Francés- Mucho	0.025 (0.056)	0.046 (0.065)	0.038 (0.048)	0.045 (0.058)	-0.041 (0.034)	-0.054 (0.041)
Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas- Mucho	-0.028 (0.062)	-0.044 (0.066)	-0.040 (0.061)	-0.047 (0.056)	0.036 (0.037)	0.040 (0.040)
<b>PADRES</b>						
Índice de estatus socio-económico y cultural	0.116*** (0.028)	0.117*** (0.030)	0.113*** (0.036)	0.097*** (0.033)	0.075*** (0.021)	0.074*** (0.023)
Nivel de Francés - Bueno	0.135*** (0.051)	0.175*** (0.056)	0.107** (0.052)	0.149** (0.060)	0.086* (0.046)	0.107** (0.051)
<b>CENTROS</b>						
Nº. horas de Francés a la semana.			0.027 (0.067)	0.079 (0.079)		
Tamaño de la clase de Francés - menor de 25 alumnos			0.177** (0.082)	0.214** (0.092)		
Centro público			-0.035 (0.117)	-0.032 (0.110)		
Otras asignaturas en Francés			0.308** (0.149)	0.155 (0.170)		
<b>PROFESORES</b>						
Proporción profesores que hablaban Francés de pequeños en casa.			0.004** (0.002)	0.004** (0.002)		
Constante	0.803 (0.542)	1.022 (0.652)	0.326 (0.521)	0.540 (0.679)	1.099*** (0.394)	1.412*** (0.434)
R-cuadrado	0.064	0.080	0.162	0.169	0.036	0.047
Nº. observaciones (alumnos)	1,084	1,084	872	872	1,084	1,084
Nº. centros					82	82

**Notas:**

1. Errores estándar agrupados por centro entre paréntesis: \* significativo al 10%; \*\*significativo al 5%; \*\*\* significativo al 1%.
2. Categorías de referencia para las variables ficticias: chico, Tiempo dedicado a los deberes de Francés - Poco, Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas - Poco, Nivel de Francés padres - Malo, Centro privado.
3. Las estimaciones de las columnas (3) y (4) controlan también por el tamaño de la población donde está ubicado el centro.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de EECL 2011.

**Tabla 4.5: Resultados de las regresiones para la prueba de Francés de Comprensión lectora**

	MCO	MCO PONDERADOS	MCO	MCO PONDERADOS	MCO CON EFECTOS FIJOS DEL CENTRO	MCO PONDERADOS CON EFECTOS FIJOS DEL CENTRO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>ALUMNO</b>						
Chica	0.093 (0.058)	0.147** (0.060)	0.085 (0.054)	0.114* (0.058)	0.062 (0.044)	0.097** (0.046)
Edad	-0.099** (0.041)	-0.089** (0.043)	-0.083* (0.043)	-0.068 (0.044)	-0.065* (0.036)	-0.071* (0.038)
Duración (nº. años)	0.101*** (0.020)	0.103*** (0.022)	0.090*** (0.021)	0.082*** (0.025)	0.090*** (0.026)	0.098*** (0.028)
Francés - obligatorio	-0.286*** (0.097)	-0.322*** (0.109)	-0.305** (0.128)	-0.329** (0.134)	-0.257*** (0.073)	-0.299*** (0.072)
Tiempo dedicado a los deberes de Francés- Mucho	0.094 (0.070)	0.138** (0.068)	0.126* (0.071)	0.179** (0.073)	0.014 (0.044)	0.003 (0.046)
Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas- Mucho	-0.008 (0.071)	-0.034 (0.069)	-0.019 (0.084)	-0.028 (0.072)	0.072 (0.048)	0.071* (0.042)
<b>PADRES</b>						
Índice de estatus socio-económico y cultural	0.172*** (0.038)	0.168*** (0.042)	0.172*** (0.037)	0.159*** (0.036)	0.081*** (0.026)	0.062** (0.027)
Nivel de Francés - Bueno	0.088 (0.063)	0.124* (0.069)	0.098 (0.067)	0.103 (0.067)	0.048 (0.050)	0.042 (0.056)
<b>CENTROS</b>						
Nº. horas de Francés a la semana			0.171** (0.067)	0.202** (0.086)		
Tamaño de la clase de Francés - menor de 25 alumnos			-0.024 (0.134)	0.106 (0.119)		
Centro público			-0.169 (0.141)	-0.175 (0.146)		
Otras asignaturas en Francés			0.359** (0.166)	0.128 (0.151)		
<b>PROFESORES</b>						
Proporción profesores que hablaban Francés de pequeños en casa			0.003 (0.002)	0.003 (0.002)		
Constante	1.995*** (0.690)	1.827*** (0.679)	1.273* (0.725)	0.926 (0.688)	1.555** (0.597)	1.639*** (0.610)
R-cuadrado	0.128	0.138	0.205	0.215	0.062	0.067
Nº. observaciones (alumnos)	1,113	1,113	905	905	1,113	1,113
Nº. centros					82	82

**Notas:**

- Errores estándar agrupados por centro entre paréntesis: \* significativo al 10%; \*\*significativo al 5%; \*\*\* significativo al 1%.
- Categorías de referencia para las variables ficticias: chico, Tiempo dedicado a los deberes de Francés - Poco, Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas - Poco, Nivel de Francés padres - Malo, Centro privado.
- Las estimaciones de las columnas (3) y (4) controlan también por el tamaño de la población donde está ubicado el centro.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de EECL 2011.

**Tabla 4.6: Resultados de las regresiones para la prueba de Francés de Expresión escrita**

	MCO	MCO PONDERADOS	MCO	MCO PONDERADOS	MCO CON EFECTOS FIJOS DEL CENTRO	MCO PONDERADOS CON EFECTOS FIJOS DEL CENTRO
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>ALUMNO</b>						
Chica	0.418** (0.165)	0.509*** (0.190)	0.491*** (0.183)	0.548** (0.229)	0.544*** (0.114)	0.578*** (0.124)
Edad	-0.229** (0.098)	-0.253** (0.112)	-0.243** (0.106)	-0.256** (0.120)	-0.206** (0.094)	-0.218** (0.109)
Duración (nº. años)	0.253*** (0.054)	0.221*** (0.073)	0.265*** (0.056)	0.213*** (0.069)	0.085** (0.041)	0.057 (0.041)
Francés - obligatorio	-0.561 (0.353)	-0.486 (0.396)	-0.545 (0.414)	-0.443 (0.421)	-0.677*** (0.198)	-0.735*** (0.193)
Tiempo dedicado a los deberes de Francés- Mucho	0.564*** (0.165)	0.787*** (0.191)	0.567*** (0.158)	0.738*** (0.177)	0.394*** (0.116)	0.469*** (0.144)
Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas- Mucho	-0.205 (0.168)	-0.317 (0.218)	-0.226 (0.179)	-0.273 (0.218)	-0.013 (0.106)	-0.007 (0.116)
<b>PADRES</b>						
Índice de estatus socio-económico y cultural	0.556*** (0.090)	0.531*** (0.096)	0.542*** (0.102)	0.519*** (0.114)	0.308*** (0.068)	0.304*** (0.074)
Nivel de Francés - Bueno	0.332** (0.149)	0.377** (0.168)	0.321* (0.161)	0.316* (0.188)	0.193 (0.120)	0.128 (0.143)
<b>CENTROS</b>						
Nº. horas de Francés a la semana			0.616*** (0.202)	0.781** (0.294)		
Tamaño de la clase de Francés - menor de 25 alumnos			-0.216 (0.382)	-0.191 (0.384)		
Centro público			0.238 (0.412)	0.211 (0.487)		
Otras asignaturas en Francés			0.389 (0.471)	-0.250 (0.563)		
<b>PROFESORES</b>						
Proporción profesores que hablaban Francés de pequeños en casa			-0.001 (0.006)	-0.002 (0.006)		
Constante	1.275 (1.542)	1.632 (1.810)	-0.041 (1.718)	-0.080 (2.070)	1.658 (1.491)	1.870 (1.731)
R-cuadrado	0.154	0.153	0.214	0.211	0.091	0.094
Nº. observaciones (alumnos)	1,094	1,094	878	878	1,094	1,094
Nº. centros					82	82

**Notas:**

- Errores estándar agrupados por centro entre paréntesis: \* significativo al 10%; \*\* significativo al 5%; \*\*\* significativo al 1%.
- Categorías de referencia para las variables ficticias: Chico, Tiempo dedicado a los deberes de Francés - Poco, Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas - Poco, Nivel de Francés padres - Malo, Centro privado.
- Las estimaciones de las columnas (3) y (4) controlan también por el tamaño de la población donde está ubicado el centro.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de EECL 2011.

En todas las especificaciones y para cada una de las destrezas, las diferentes variables explicativas tienen el signo esperado. A continuación analizamos el impacto de las diferentes características de los alumnos, padres, centros y profesores sobre los resultados en la prueba de Francés del EECL, para las diferentes destrezas.

Empezando por las características de los alumnos, vemos que ser chica está relacionado con mejores resultados en la prueba de Francés. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado anteriormente para resultados académicos en general (ver González de San Román y de la Rica, 2012). El efecto chica es muy significativo en el caso de expresión escrita pero lo es menos para comprensión lectora y deja de ser significativo para la comprensión oral. En cuanto a la edad, encontramos un efecto negativo que seguramente refleja la presencia de repetidores en un mismo curso. De nuevo el efecto es mayor y muy significativo en el caso de expresión escrita pero lo es menos para comprensión lectora y deja de ser significativo para la comprensión oral. El número de años que el alumno ha estudiado Francés afecta positivamente y de manera significativa a los resultados de la prueba para las tres destrezas. Cuando el Francés es una asignatura obligatoria en lugar de optativa afecta negativamente a los resultados académicos. Este efecto es sobre todo significativo en el caso de comprensión lectora y expresión escrita y no es significativo en el caso de la comprensión oral. El tiempo dedicado a los deberes de Francés (controlando por el tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas) tiene un efecto positivo significativo en la expresión escrita pero los efectos son menos significativos en las otras destrezas.

En cuanto a las variables de los padres, el estatus socio-económico y cultural afecta positivamente y muy significativamente los resultados académicos en cada una de las tres destrezas. El nivel de Francés de los padres también tiene un efecto positivo y significativo sobre todo en el caso de la comprensión oral.

Cabe destacar que en las especificaciones con efectos fijos del centro de las columnas (5) y (6), el impacto de las variables de los alumnos y de los padres disminuye, en general, en magnitud, aunque la significatividad de las variables no cambia. Esto indica que los factores relacionados con el centro o, en otras palabras, el efecto añadido del centro, tienen un efecto importante.

En las especificaciones de las columnas (3) y (4) añadimos explícitamente variables de centro, para identificar aquellos factores que más afectan los resultados de los alumnos en la prueba de Francés. Observamos que el número de horas de enseñanza del Francés afecta positivamente los resultados de los alumnos en la prueba y este efecto es significativo sobre todo para la comprensión lectora y la expresión escrita. A mayor tamaño de la clase peores los resultados académicos en el caso de la

comprensión oral pero no en las dos otras destrezas.<sup>11</sup> En la literatura los efectos sobre el tamaño de la clase son mixtos (ver por ejemplo, Angrist y Lavy (1999), Bandiera et al. (2010), Hanushek (1999 y 2003), Finn y Achilles (1990), Krueger (1999), Krueger y Whitmore, (2001)). Sin embargo, en la literatura no se ha hecho hincapié en el tipo de competencias. Nuestros resultados sugieren que el tamaño de la clase importa pero no para todas las destrezas. Parece muy intuitivo que importe para la comprensión oral, una destreza muy relacionada con la práctica del idioma a través de la conversación, pero no para las otras destrezas.

En cuanto a si los centros son públicos o privados no parece tener ningún efecto sobre el rendimiento de los alumnos. El hecho que se enseñen otras asignaturas en Francés en el centro tiene un efecto positivo pero su significatividad desaparece cuando utilizamos los pesos.

Finalmente, en cuanto a la variable del profesor que es promedio a nivel de centro, las estimaciones muestran que el hecho que los profesores hablan Francés de pequeños en casa tiene un efecto positivo, pero solo es significativo en el caso de la comprensión oral.

Resumiendo los resultados de las estimaciones, podríamos decir que los factores cuyo efecto es homogéneo para las tres destrezas lingüísticas, son el nivel socio-económico de los padres y el número de años que los alumnos llevan estudiando el Francés. Otra variable del alumno que afecta positivamente el resultado es el hecho de haber elegido el Francés, aunque en comprensión oral parece que no tiene ningún efecto.

El impacto de los factores que tienen que ver con los centros y los profesores es mucho más heterogéneo entre las tres destrezas. En comprensión lectora y expresión escrita importa el número de horas de Francés a la semana. En comprensión oral importa el tamaño de la clase de Francés y si los profesores hablaban Francés de pequeños en casa.

## ANÁLISIS ECONÓMICO – FRANCÉS VERSUS INGLÉS

Para finalizar este capítulo, hemos realizado el mismo análisis econométrico que anteriormente pero esta vez utilizando las muestras de Francés y de Inglés. En este caso hemos añadido una variable dicotómica que toma valor 1 para los que han hecho la prueba de Francés y valor 0 para los que han hecho la prueba de Inglés. Esta variable

---

<sup>11</sup> También hemos analizado otra especificación, diferenciando entre tres tamaños de clase: menos de 16 alumnos, entre 16 y 25 alumnos y más de 25 alumnos. Encontramos que son las clases con menos de 16 alumnos las que tienen mejores resultados, tanto en comprensión oral como escrita. Estos resultados están disponibles para quien esté interesado.



captura (después de controlar por todos los factores del alumno, padres, profesores/centro educativo) si los alumnos de Francés obtienen resultados significativamente mejores que los de Inglés en las pruebas de EECL. La *Tabla 4.A3* en el Anexo<sup>12</sup> muestra estos resultados y podemos ver que, en general, esta variable es positiva y significativa indicando que efectivamente los alumnos de Francés lo hacen mejor que los de Inglés.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

En este capítulo hemos analizado los resultados de la prueba de Francés de los alumnos de España a partir de los datos del *European Survey on Language Competences*. El primer hecho remarcable es que los alumnos de España lo hacen particularmente bien en la prueba de Francés comparado con los resultados en Grecia y Portugal y también comparado con los resultados de la prueba de Inglés de los alumnos de España. En este sentido diríamos que es importante mantener la manera en que se enseña Francés en España.

Tal y como hemos discutido extensamente, dichas comparaciones son difíciles y no ausentes de problemas. Por lo tanto estos resultados se tienen que leer con cautela. Por un lado, cuando comparamos países, estamos comparando sistemas educativos que son muy distintos. En concreto, para los idiomas extranjeros, mientras en España el Francés es una asignatura optativa (junto con clases de refuerzo de competencias básicas), en Grecia y Portugal estudiar una segunda lengua extranjera es obligatorio (la lengua concreta es elección del alumno). Por otro lado, el hecho que en España el Francés (a diferencia del Inglés) sea una asignatura optativa hace que haya auto-selección en la población de los alumnos que estudian Francés en lugar de otra optativa. En concreto, encontramos que el nivel socio-económico de los padres cuyos hijos han hecho la prueba de Francés es más elevado que el de los que han hecho la prueba de Inglés.

La naturaleza de los datos no nos ha permitido corregir por este hecho completamente pero realizando un sencillo ejercicio basado en el nivel socioeconómico hemos observado que las diferencias entre los resultados de Francés e Inglés no desaparecen completamente cuando nos concentramos en el mismo cuartil socioeconómico. En el






---












<sup>12</sup> En las estimaciones con efectos fijos del centro, la variable dicotómica que añadimos aquí desaparece, puesto que es una variable constante dentro del mismo centro. Estas estimaciones no las hemos incluido en la *tabla 4.A3* del Anexo. El efecto del tamaño de la clase (de 16 a 25 alumnos y más de 25) es significativo solo en comprensión oral.

resto de nuestro análisis, se han tenido en cuenta los problemas de selección en la medida que los datos disponibles lo han permitido.

En cuanto a los factores claves que identificamos como determinantes de los resultados de la prueba de Francés, podemos destacar (controlando por los demás determinantes), en primer lugar, el índice socio-económico y el nivel de Francés de los padres. En segundo lugar, la cantidad de Francés (sea en número de horas a la semana, sea en número de años que ha estudiado) al que el alumno está expuesto afecta positivamente su conocimiento de este. En tercer lugar, el tamaño de la clase afecta a algunas destrezas (como la comprensión oral) aunque no afecta a otras (como la comprensión escrita). En cuarto lugar, el hecho de que los profesores hablaran Francés de pequeños en casa afecta positivamente la comprensión oral de los alumnos, pero no parece afectar las otras destrezas lingüísticas una vez se ha controlado por los otros *inputs*. Si bien estos resultados no son muy sorprendentes, vale la pena enfatizar su importancia y que sería deseable mantenerlos al menos igual para seguir con los buenos resultados en Francés.

## Referencias bibliográficas

-  Anghel, B. y Cabrales, A., (2010): “The Determinants of Success in Primary Education in Spain”, Documento de Trabajo de Fedea no. 2010-20.
-  Angrist, J.D. y V. Lavy (1999), “Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement,” The Quarterly Journal of Economics 114, pag. 533-575.
-  Bandiera, O. , V. Larcinese y I. Rasul (2010): “Heterogeneous Class Size Effects: New Evidence from a Panel of University Students”, The Economic Journal, 120, pag. 1365-1398.
-  Björklund, A. y K. G. Salvanes (2011): “Education and Family Background: Mechanisms and Policies”, Handbook of the Economics of Education, Volumen 3, Capítulo 3, pag. 201-247.
-  De la Rica y González de San Román (2012): “Determinantes del Rendimiento Académico en Competencia Inglesa en España: Claves para mejora”

-  European Commission SurveyLang (2012): First European Survey on Language Competences: Technical Report, Versión 2.0.
-  European Commission SurveyLang (2012): First European Survey on Language Competences: Final Report, Versión 2.0.
-  Finn, J.D., y C.M. Achilles, “Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment,” American Educational Research Journal 27, pag. 557–577.
-  González de San Román, A. y S. de la Rica (2012): “Gender Gaps in PISA Test Scores: The Impact of Social Norms and the Mother’s Transmission of Role Attitudes”, IZA Discussion Paper No. 6338.
-  Hanushek, E. A. (1979): “Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions”, The Journal of Human Resources, 14(3), Verano 1979, pag. 351-388.
-  Hanushek, E. A. (1999): "The Evidence on Class Size", en S. E. Mayer y P. E. Peterson (Eds.), Earning and learning: How schools matter, Washington, DC: Brookings Institution, pag. 131-168.
-  Hanushek, E. A. (2003): “The Failure of Input-based Schooling Policies”, The Economic Journal, 113, pag. 64-98.
-  Hanushek, E. A. y L. Woessmann (2011): “The Economics of International Differences in Educational Achievement”, Handbook of the Economics of Education, Volumen 3, Capítulo 2, pag. 89-200.
-  Krueger, A. B. (1999), “Experimental Estimates of Education Production Functions,” Quarterly Journal of Economics, 114, pag. 497–532.
-  Krueger, A. B. y D. Whitmore (2001): "The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-Test Taking and Middle School Test Results: Evidence from Project STAR", Economic Journal, Volumen 111, Enero 2001, pag. 1-28.
-  Sacerdote, B. (2011): “Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far?”, Handbook of the Economics of Education, Volumen 3, Capítulo 4, pag. 249-277.

**Tabla 4.A1: Percentiles del Índice de estatus socio-económico y cultural (ESCS) en Francés e Inglés**

	FRANCÉS	INGLÉS
PERCENTIL 25	-0.63	-1.00
PERCENTIL 50	0.34	-0.24
PERCENTIL 75	1.14	0.75
PERCENTIL 100	2.89	3.15
Nº. Obs.	1730	1714

Media ESCS para el grupo de alumnos con ESCS entre el percentil 50 y el percentil 75 de la muestra de Francés ESCS=[0,34 - 1,14]

	FRANCÉS	INGLÉS
MEDIA ESCS	0.73	0.74
DESV. ESTAND. ESCS	0.23	0.23
Nº. Obs.	434	343

Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011.

**Tabla 4.A2: Puntuaciones medias del grupo de alumnos con ESCS entre el percentil 50 y el percentil 75 de la muestra de Francés**

Variable	FRANCÉS			INGLÉS			DIFERENCIA FRANCÉS-INGLÉS	
	Nº. obs.	Media	Desv. estand.	Nº. obs.	Media	Desv. estand.	Dif.	Error estand.
COMPRESIÓN ORAL	293	0.63	0.75	222	0.44	1.09	0.20***	0.08
COMPRESIÓN LECTORA	279	1.15	0.90	218	0.64	1.29	0.51***	0.10
EXPRESIÓN ESCRITA	288	-0.31	2.37	239	-0.74	2.57	0.43**	0.22

Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011

**Tabla 4.A3: Resultados de las regresiones para la muestra conjunta de Francés e Inglés**

	Comprensión oral				Comprensión lectora				Expresión escrita			
	MCO	MCO ponderados	MCO	MCO ponderados	MCO	MCO ponderados	MCO	MCO ponderados	MCO	MCO ponderados	MCO	MCO ponderados
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<b>Examen de Francés (SI/NO)</b>	0.540** * (0.095)	0.460** * (0.109)	0.425* ** (0.120)	0.313* * (0.146)	0.989* ** (0.092)	0.965* ** (0.109)	0.938* ** (0.129)	0.875* ** (0.155)	1.697 *** (0.274)	1.597** * (0.290)	1.693* ** (0.391)	1.517***  (0.392)
<b>ALUMNO</b>												
Chica	0.101** (0.043)	0.160** * (0.057)	0.115* * (0.045)	0.182* ** (0.059)	0.114* * (0.046)	0.143* * (0.071)	0.106*  (0.055)	0.124  (0.087)	0.401 *** (0.121)	0.335*  (0.171)	0.486* ** (0.145)	0.386*  (0.210)
Edad	0.169** * (0.030)	0.253** * (0.034)	0.152* ** (0.035)	0.251* ** (0.043)	0.213* ** (0.032)	0.286* ** (0.045)	0.191* ** (0.041)	0.270* ** (0.054)	0.561 *** (0.081)	0.765** * (0.102)	0.506* ** (0.094)	0.695***  (0.107)
Duración (nº. años)	0.054** * (0.013)	0.058** * (0.017)	0.054* ** (0.015)	0.048* * (0.021)	0.099* ** (0.013)	0.105* ** (0.017)	0.098* ** (0.016)	0.103* ** (0.019)	0.249 *** (0.033)	0.258** * (0.043)	0.244* ** (0.042)	0.234***  (0.053)
Francés - obligatorio	-0.006  (0.061)	-0.012  (0.057)	0.023  (0.073)	0.029  (0.068)	0.112*  (0.063)	-0.086  (0.072)	-0.132  (0.084)	-0.094  (0.094)	0.013  (0.200)	0.144  (0.180)	0.003  (0.263)	0.290  (0.247)
Tiempo dedicado a los deberes de Francés- Mucho	0.015  (0.040)	-0.058  (0.048)	-0.000  (0.044)	0.121* * (0.060)	0.034  (0.047)	0.005  (0.059)	0.087  (0.056)	0.019  (0.068)	0.403 *** (0.113)	0.301**  (0.131)	0.372* ** (0.114)	0.219  (0.150)
Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas- Mucho	-0.007  (0.043)	0.022  (0.054)	-0.045  (0.046)	0.013  (0.058)	-0.017  (0.047)	-0.003  (0.057)	-0.031  (0.057)	-0.007  (0.058)	0.021  (0.125)	0.176  (0.189)	-0.105  (0.139)	0.110  (0.193)
<b>PADRES</b>												
Índice de estatus socio-económico y cultural	0.214** * (0.025)	0.260** * (0.036)	0.210* ** (0.032)	0.272* ** (0.044)	0.264* ** (0.030)	0.329* ** (0.045)	0.261* ** (0.033)	0.358* ** (0.054)	0.733 *** (0.067)	0.800** * (0.083)	0.669* ** (0.079)	0.772***  (0.085)
Nivel de Francés - Bueno	0.234** * (0.050)	0.343** * (0.062)	0.231* ** (0.054)	0.303* ** (0.067)	0.174* ** (0.066)	0.174* ** (0.087)	0.170* * (0.074)	0.139  (0.105)	0.453 *** (0.122)	0.633** * (0.160)	0.470* ** (0.138)	0.686***  (0.193)
<b>CENTROS</b>												
Nº. horas de Francés a la semana			0.123*  (0.074)	0.154* * (0.077)			0.203* ** (0.077)	0.191* * (0.075)			0.461* ** (0.132)	0.442***  (0.130)
Tamaño de la clase de Francés - menor de 25 alumnos			0.162*  (0.094)	0.183  (0.141)			0.097  (0.112)	0.256  (0.162)			0.054  (0.255)	0.270  (0.287)
Centro público			-0.115  (0.127)	-0.072  (0.149)			-0.143  (0.139)	-0.022  (0.158)			0.108  (0.266)	0.103  (0.293)
Otras asignaturas en Francés			0.086  (0.121)	-0.016  (0.150)			0.081  (0.142)	-0.036  (0.162)			0.311  (0.379)	0.070  (0.394)
<b>PROFESORES</b>												
Proporción profesores que hablaban Francés de pequeños en casa			0.003* * (0.002)	0.002  (0.002)			0.001  (0.002)	0.001  (0.002)			0.003  (0.005)	0.005  (0.006)
Constante	2.207** * (0.484)	3.518** * (0.603)	1.520* ** (0.564)	3.097* ** (0.780)	2.702* ** (0.545)	3.827* ** (0.743)	1.855* ** (0.706)	3.005* ** (0.983)	4.459 *** (1.324)	7.445** * (1.672)	2.377  (1.701)	5.085***  (1.926)
R-cuadrado	0.205	0.251	0.222	0.275	0.282	0.286	0.292	0.334	0.259	0.304	0.265	0.327
Nº. observaciones (alumnos)	2,160	2,160	1,510	1,510	2,215	2,215	1,563	1,563	2,140	2,140	1,500	1,500

**Notas:**

- Errores estándar agrupados por centro entre paréntesis: \* significativo al 10%; \*\* significativo al 5%; \*\*\* significativo al 1%.
- Categorías de referencia para las variables ficticias: chico, Tiempo dedicado a los deberes de Francés - Poco, Tiempo dedicado a los deberes de Matemáticas - Poco, Nivel de Francés padres - Malo, Centro privado.
- Las estimaciones de las columnas (3) y (4) controlan también por el tamaño de la población donde está ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de EECL 2011.

# Capítulo 5

## CONCLUSIONES

Los datos proporcionados por el Estudio Europeo de Competencia Lingüística permiten realizar análisis secundarios para explicar los resultados obtenidos por España en este estudio y, a su vez, identificar factores para la mejora del rendimiento de nuestros alumnos. A continuación se muestran algunas de las conclusiones observadas por distintos grupos de investigación.

En el *primer capítulo* de este volumen, las Profesoras de la Universidad del País Vasco, Sara de la Rica y Ainara González examinan los factores determinantes de los resultados alcanzados por los alumnos españoles en Inglés. Con este propósito comparan, en primer término, las características del sistema educativo de España y de Suecia, que es el país con mejores resultados en el primer idioma extranjero. De este modo, comprueban que una de las grandes diferencias entre estos dos países es el nivel de Inglés de los padres, que es elevado en el caso de Suecia y relativamente bajo para España. Dentro de nuestro país, los alumnos españoles de padres que saben Inglés obtienen mejores resultados que aquellos otros cuyos progenitores desconocen este idioma. Pero esta no es la única variable que influye en el conocimiento lingüístico, hay otros factores que también inciden de forma significativa. Los alumnos españoles que llevan más cursos estudiando Inglés dominan mejor este idioma, es decir que el trabajo de los docentes de nuestro país tiene un fiel reflejo en los conocimientos de sus estudiantes. No obstante, hay aspectos en la docencia que se pueden mejorar. Los alumnos que van a clases extraescolares incrementan considerablemente sus resultados en las tres destrezas analizadas: comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Cabe deducir, por tanto, que si se logra una

mayor motivación de los alumnos, aumentan los resultados de los estudiantes españoles en Inglés. Y esta mayor motivación no debería pasar por incrementar el número de tareas de Inglés de los alumnos, pues éstas no tienen un efecto positivo sobre el conocimiento del idioma. En suma, el tiempo de exposición del alumno a la lengua inglesa, bien sea en clase o en el entorno familiar, afectan positivamente a sus resultados en el manejo del Inglés.

El *segundo artículo*, escrito por los Profesores de la Universidad de Santiago de Compostela José Manuel Vez, Esther Martínez y Alfonso Lorenzo, se centra en otro tipo de exposición al Inglés, la que se produce a través de los medios de comunicación en actividades tales como escuchar y ver productos en versión original. La escucha y visionado de productos audiovisuales en versión original en televisión mejora significativamente los resultados alcanzados por los estudiantes en comprensión oral. Este contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación explica un 21% del rendimiento en comprensión oral del alumnado, una influencia mayor que la exposición al Inglés por otros medios como la relación con personas que saben Inglés o los viajes a países de habla anglosajona. El poco uso que se hace en España de productos audiovisuales en Inglés es, por tanto, una de las causas de los resultados relativamente pobres en la comprensión oral de esta lengua. Los autores de este capítulo señalan que son los países con menos difusión de productos en versión original, Francia y España, los que peores logros alcanzan. El uso de películas en Inglés sin doblaje explica que Portugal alcance unos resultados mejores que los de España en la comprensión oral cuando en comprensión lectora y la expresión escrita se encuentra en una peor posición. En conclusión, la opción de la versión original es un medio ideal para impulsar “ambientes amables de inmersión” en Inglés que potencien la comprensión oral y complementen las limitaciones que el desarrollo de esta habilidad plantea dentro del sistema educativo.

El *tercero de los capítulos* se centra en los profesores, que tienen un efecto muy significativo en los conocimientos que alcanzan sus alumnos. El estudio de los Profesores de varias Universidades (UNED, Internacional de la Rioja y Complutense de Madrid) Eva Expósito, Esther López, Enrique Navarro y José Luis Gaviria, se centra en estudiar cómo las creencias de los profesores sobre la importancia de los elementos de evaluación influyen en lo que hacen en su labor docente y en cómo estas creencias afectan finalmente a los resultados de sus alumnos. Los autores definen dos modelos evaluativos de los centros. El llamado modelo de evaluación *exhaustivo* es el que demanda que sus alumnos dominen todas las dimensiones competenciales del Inglés (escribir, hablar, entender, leer, pronunciar...) mientras que el modelo *orientado* caracteriza aquellos centros que examinan a sus estudiantes en mayor medida en

algunas de estas dimensiones y conceden menor relevancia a otras. El estudio concluye que los alumnos de centros que asignan a todas las dimensiones competenciales la máxima importancia (*exhaustivos*) obtienen mejores resultados en Inglés que los que consideran que algunas son más importantes que otras (*orientados*). Es posible que los centros *exhaustivos* puedan tener una actitud más exigente en general hacia los alumnos que finalmente se refleja en su rendimiento. De ser así, los autores recomiendan la promoción de una actitud de mayor rigor académico en el sistema educativo español.

El *Volumen II* elaborado por los grupos de investigación finaliza con un artículo para el optimismo en el futuro del aprendizaje de lenguas en los centros educativos españoles. Brindusa Anghel de FEDEA y Maia Güell de la Universidad de Edimburgo y FEDEA analizan los factores que influyen en los buenos resultados obtenidos por los alumnos españoles en Francés. Estas autoras muestran que parte de este buen desempeño se debe a que los alumnos que estudian Francés han elegido esta asignatura, por lo que no son una muestra representativa del total de estudiantes españoles de 4º de la ESO. De hecho, el índice socio-económico de los alumnos que estudian Francés en nuestro país es significativamente superior al de los que estudian Inglés. Pero incluso aun descontando la procedencia de los estudiantes, los resultados alcanzados en Francés por España son significativamente mejores que los de Inglés. Entre otros factores que contribuyen al desempeño en la lengua gala se encuentra el porcentaje de profesores de esta asignatura que hablaban Francés en casa de pequeños. Es posible que los alumnos de Francés aprovechen bien las clases de este idioma, quizá porque al haber elegido ellos mismos esta asignatura están más motivados. El tamaño de la clase afecta a los resultados en la comprensión oral pero no tiene ningún efecto en la expresión escrita y en la comprensión lectora. En suma, las autoras concluyen que sería importante mantener la manera en que actualmente se enseña el Francés en nuestro país.

Este informe, junto con el internacional, analiza solo algunas de las muchas variables que influyen en el rendimiento de los alumnos y puede ser tomado como punto de partida para futuros análisis e investigaciones que arrojen luz sobre cómo mejorar los resultados en competencia lingüística de los alumnos españoles.



La versión española del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* EECL se ha estructurado en dos volúmenes. En el primer volumen, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, se presentan los datos más destacados del informe internacional y se detallan los de España en comparación con el resto de países y regiones participantes. En este segundo volumen, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ha coordinado los estudios de cuatro grupos de investigación españoles especializados e interesados en la educación, con el propósito de aprovechar las conclusiones de análisis rigurosos y detallados en la toma de decisiones. Profesores de varias Universidades de nuestro país han tenido la oportunidad de trabajar con la base de datos resultante del EECL y concentrarse en aspectos concretos que tienen gran relevancia en la competencia lingüística para llegar a conclusiones de gran interés con el empleo de modelos estadísticos sólidos.



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE