

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 Secundaria¹ 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–². Asimismo países nórdicos como Finlandia también se situaban entre los mejores del ranking de resultados de PISA entre los países europeos participantes.

¹ 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.

² 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 participantes³ 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*⁴ 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 plausibles⁵ en cada caso.

³ 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.

⁴ 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.

⁵ 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*.

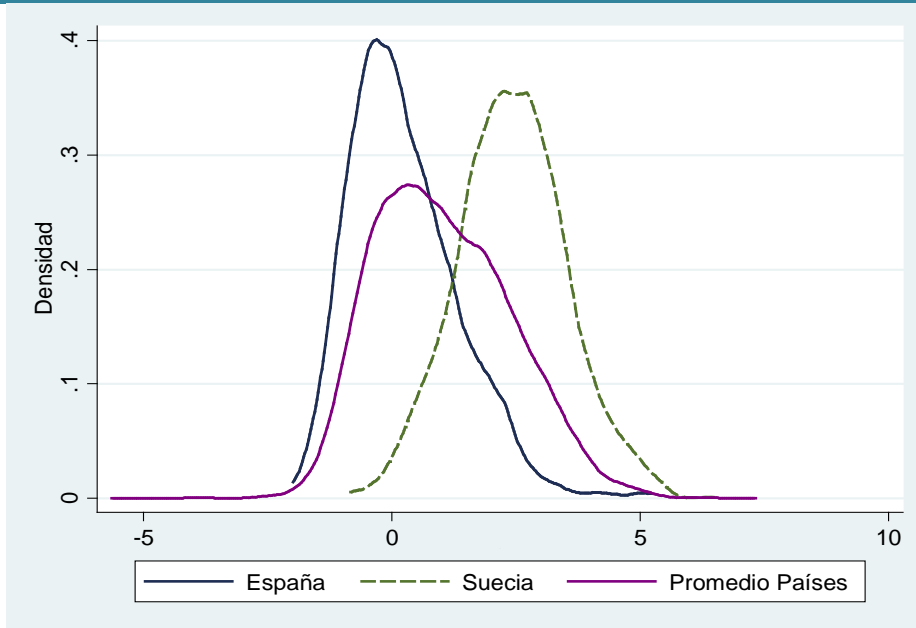
Tabla 1.1. Resultado Medio y Desviación en las diferentes destrezas lingüísticas

	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	-2,142	-0,018	-3,1	1,034	-1,663	-0,057
ESPAÑA-PROMEDIO	-0,233	-0,186	-0,005	-0,168	0,036	-0,078

Fuente: Elaboración propia a partir de ESLC 2011.

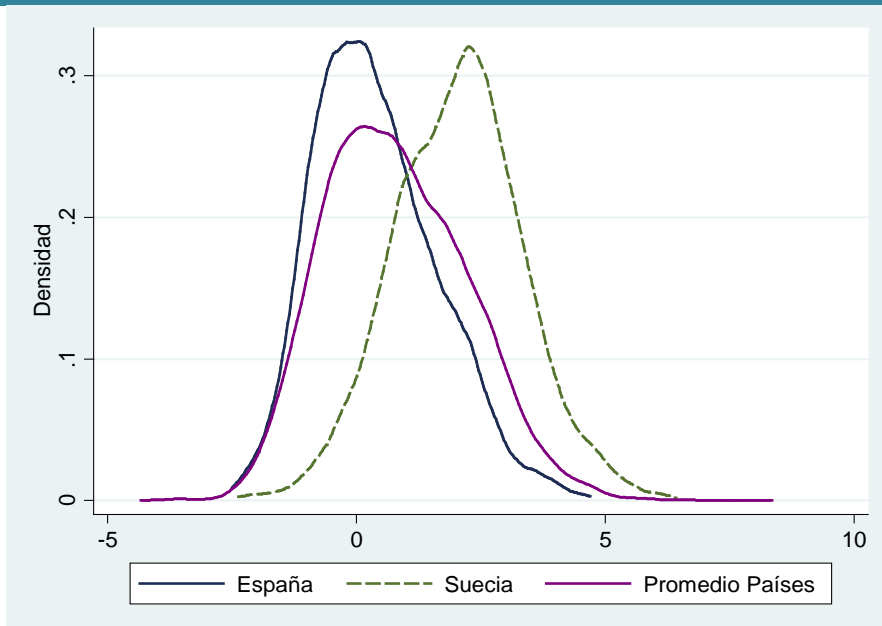
En la cuarta fila de la *Tabla 1.1* se puede observar que las diferencias en los resultados de España con respecto a Suecia son particularmente altas en comprensión oral y en expresión escrita, siendo sustancialmente menores en comprensión lectora, aunque resultan ser estadísticamente significativas 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*

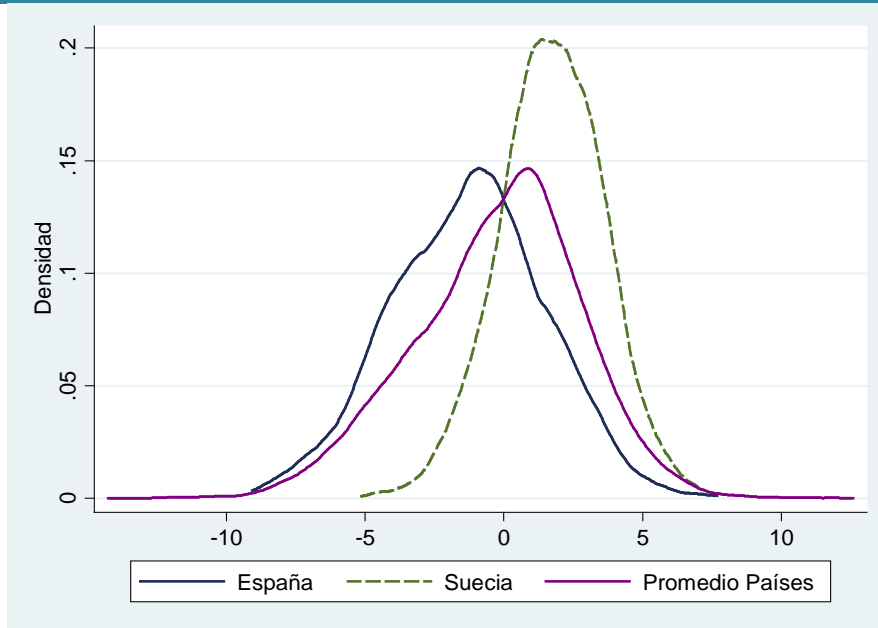


Fuente: Elaboración propia a partir de ESLC 2011.

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 descriptivos⁶ 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.

⁶ 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
ALUMNO						
Sexo – Chica	1.527	0,505	0,501	1.399	0,509	0,501
Edad en años ^c	1.502	15,563	0,778	1.384	15,230	0,558
PADRES						
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
DEDICACIÓN AL INGLÉS						
Horas de Inglés a la semana	1.511	3,359	0,819	1.278	2,561	1,129
Años previos con Inglés ^c	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
PROFESORES						
Horas de trabajo a la semana ^c	256	28,658	6,13	175	35,187	13,92
Nº. de clases impartidas en Inglés ^c	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 ^c	263	3,113	0,81	179	1,803	0,67

Nota: Las variables con superíndice ^c 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 España⁷ 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 niño⁸, 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.

⁷ 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.

⁸ 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	0,333*** (0,083)	0,192** (0,075)	1,098*** (0,230)	0,648*** (0,216)	0,538*** (0,109)	0,298*** (0,094)
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)	0,475*** (0,094)	0,304*** (0,092)	0,889*** (0,221)	0,475** (0,227)	0,384*** (0,113)	0,205** (0,101)
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	-0,246*** (0,075)	-0,123* (0,069)	-0,672*** (0,188)	-0,558*** (0,169)	-0,260*** (0,089)	-0,189** (0,079)
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	0,079*** (0,013)	0,038*** (0,014)	0,254*** (0,039)	0,133*** (0,041)	0,116*** (0,016)	0,079*** (0,017)
Clases extra de Inglés (sí acude)	0,207*** (0,069)	0,123* (0,063)	0,586*** (0,172)	0,322** (0,148)	0,198** (0,081)	0,120* (0,071)
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	No	SÍ	No	SÍ	No	SÍ
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 esperado⁹. 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 lectura¹⁰. 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 cultural¹¹ 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

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ 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–¹². 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 caso¹³ 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

¹² 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.

¹³ 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

rendimiento¹⁴. 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.

¹⁴ 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.