

ANÁLISIS DE ESTUDIOS

Respuesta al estudio de FEDEA Titulado

“Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero”

Este documento de trabajo, elaborado por miembros de FEDEA y publicado en septiembre de 2013 está siendo utilizado por ciertos sectores como el estudio que sirve de bandera para criticar el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid. Algunos mensajes extraídos del estudio están haciendo creer que los resultados del modelo bilingüe implantado en la Comunidad de Madrid son deficientes. Es de suponer que la errónea interpretación del estudio sea debida a una lectura superficial del mismo y no al problema de comprensión lectora que confirman para España estudios internacionales, ya que una lectura seria del citado estudio muestra que su contenido no se corresponde del todo con sus conclusiones.

No hay duda de que el programa de colegios bilingües de la CM adolece de ciertas debilidades y es mejorable, pero las críticas han de ser siempre constructivas y basarse en datos reales, en datos contrastados y no en interpretaciones sesgadas e interesadas. Este documento trata de defender el modelo de enseñanza puesto en marcha en la Comunidad de Madrid, no la gestión que de él se esté haciendo,

El nivel de calidad de un estudio debe corresponderse con el nivel de rigor que aplique en todos y cada uno de sus elementos. La falta de rigor puede indicar un insuficiente dominio del tema tratado y puede conducir a interpretaciones erróneas. Por ello este análisis quiere constancia de las siguientes observaciones que recogen incorrecciones, errores e interesadas interpretaciones. Estas observaciones ponen en evidencia una falta de rigor en el tratamiento del tema objeto de estudio, suficiente como para poner en cuarentena parte o partes del mencionado estudio.

“Nuestros resultados indican que hay un claro efecto negativo en el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés para los niños cuyos padres tienen, como máximo, estudios secundarios obligatorios; y ningún efecto claro en matemáticas y lectura, que se enseñaron en castellano”.

Esta afirmación, que se encuentra en el resumen (abstract) del estudio, viene a resumir las conclusiones del mismo. Este planteamiento negativo ofrece una imagen distorsionada de los resultados del estudio. Los resultados de los niños cuyos padres tienen, como máximo, estudios secundarios obligatorios son en general y en todas las asignaturas inferiores a los demás. ¿Habría alguna razón para que en un programa bilingüe esto fuera distinto?

“En total, la enseñanza en inglés incluye entre 10 y 12 de las 25 horas de clase semanales”.

Estos datos pueden inducir a error, concretamente en el porcentaje del horario impartido en inglés, ya que en primaria el número de clases semanales no es de 25 sino de 22,5 más 2,5 de recreos.

“El examen evalúa lo que se llaman “Conocimientos y Destrezas Indispensables” en tres áreas: el castellano, matemáticas y cultura general”

Lo que el informe denomina “examen” no es tal ya que desde su primera edición en 2005, se ha tratado de una “prueba”. La Prueba CDI no evalúa las tres áreas mencionadas en el estudio: Evalúa dos áreas: Lengua y Matemáticas.

La prueba de lengua (20 puntos) consta de tres ejercicios:

- Dictado (10 puntos),
- Comprensión de un texto (5 puntos)
- Cultura general (5 puntos)

La prueba de matemáticas (20 puntos) consta de dos:

- Ejercicios (10 puntos)
- Problemas (10 puntos).

El estudio de FEDEA equipara una parte de un área (valorada en el 25% de la misma) a un área con entidad propia.

“El programa empezó con niños en el primer curso de los colegios de primaria seleccionados en el año académico 2004/05 y dejó sin tratamiento a otros en el mismo colegio, así como en el resto de los colegios”.

Esta desafortunada redacción ofrece una falsa imagen de la realidad y genera confusión sobre el modelo. Una redacción más acertada hubiera sido: “El programa empezó con todos los alumnos de primer curso de los colegios de primaria seleccionados en el año académico 2004/05 y se fue extendiendo año a año a los demás cursos”. El estudio no menciona que el 100% de los alumnos de cada curso está en el programa bilingüe, por lo tanto no deja sin tratamiento a nadie sino que se implanta progresivamente.

“El programa se inició en 2004 con una convocatoria de colegios, de los cuales se seleccionaron 25 en el primer año.”

Aunque en nota a pie de página se aclara que “hubo 26 colegios que se hicieron bilingües”, no explican por qué uno de los primeros colegios bilingües queda fuera del estudio, sobre todo si se tiene en cuenta que la *ORDEN 1555/2004, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés* publica la relación de los 26 centros seleccionados.

“Para los colegios que se seleccionaron en el programa en los años siguientes al 2005, los criterios utilizados en la evaluación cambiaron. La antigua regla 3 se reemplazó por: El nivel de inglés de los profesores en la clase. Este nivel se comprueba mediante algún certificado oficial...”

En el estudio no se hace referencia alguna al nivel de los maestros de los cursos objeto del estudio y sin embargo se indica que en los años siguientes al 2005 se cambiaron los criterios utilizados en la evaluación, hecho totalmente irrelevante para la finalidad de este estudio.

“El examen consiste en dos partes de 45 minutos cada una: la primera parte incluye pruebas de dictado, lectura, lengua y cultura general y la segunda parte se compone de ejercicios de matemáticas. Utilizamos como medida de los resultados de los alumnos las notas en el examen, estandarizadas con respecto a la media anual, en cultura general (cuyo contenido es similar a la asignatura Conocimiento del Medio, que se enseña en inglés en los colegios bilingües), en lectura y en matemáticas (que se enseñan en español en todos los colegios). “

Llama la atención que los datos que van a ser la base del estudio sean las notas de una parte de una prueba, que los autores del estudio se atreven a igualar a una asignatura, dando por hecho que el contenido de la prueba de cultura general es similar al contenido de la asignatura “Conocimiento del Medio”. Aunque la parte de la prueba de Lengua denominada “cultura general” contenga elementos del área de Conocimiento del Medio, en ningún modo se puede considerar que “cultura general” sea “conocimiento del medio”.

“Si comparamos los colegios donde se implementó el programa bilingüe, antes y después del tratamiento, observamos un aumento de la proporción de estudiantes con características que están positivamente correlacionadas con los resultados académicos. Más en concreto, la proporción de alumnos cuyos padres tienen educación universitaria aumenta de un 33% a un 39%, la proporción de alumnos cuyos padres tienen estudios de secundaria obligatorios disminuye de un 26% a un 22%, y la proporción de alumnos cuyos padres no acabaron los estudios obligatorios también disminuye de un 8% a un 5%. Asimismo hay cambios importantes con respecto a las ocupaciones de los padres de los niños de estos dos grupos: la proporción de alumnos cuyos padres tienen ocupaciones profesionales aumenta de un 24% a un 29% y la proporción de alumnos cuyos padres tienen ocupaciones manuales cualificadas o no cualificadas disminuye de un 58% a un 51%.”

Este párrafo se refiere a los estadísticos descriptivos de los cuatro grupos que se analizan. El estudio se limita a los resultados de la CDI de los años 2009/10 y 2010/11. Pero estos datos, sin duda reales, no pueden ser en modo alguno atribuibles a que los centros fueran bilingües. La contradicción se encuentra en el propio documento de FEDEA: En el capítulo 2, anterior al tratado aquí, reconoce que “la elección del colegio por parte de los padres ya se había hecho tres años antes de este momento, cuando el programa no existía y ni siquiera se había planeado”. Y esto es totalmente cierto. Los alumnos de los grupos analizados en el estudio ya estaban

matriculados en los centros antes de que fueran bilingües y por lo tanto las cohortes de los tres años anteriores a la puesta en marcha del programa no se han podido ver en ningún modo afectadas por el mismo. Ninguna de las características mencionadas de las que están positivamente correlacionadas con los resultados académicos se ha podido ver afectada por el hecho de ser los colegios bilingües ya que todos los alumnos ya estaban en esos centros antes de ser bilingües.

“Esos análisis descriptivos muestran que ha habido un cambio importante en la composición de los colegios una vez se hicieron bilingües”

Es difícil de entender el “cambio importante en la composición de los colegios” en el presente estudio. Cuando un colegio se hace bilingüe y se producen cambios en la demanda de alumnos que se quieren matricular, esto ocurre en el primer curso de la etapa infantil, es decir con alumnos de tres años. Los alumnos matriculados en los tres cursos de infantil en el momento de convertirse un colegio en bilingüe no pueden verse afectados por cambio alguno en la composición de los colegios. En consecuencia los cambios en la demanda en un centro bilingüe pueden tener efecto para los alumnos que se matriculan en infantil cuando el colegio es bilingüe, por lo tanto tres años después de la incorporación al centro, es decir en primero de primaria que es cuando empieza el programa bilingüe. Pero no en alumnos que ya están matriculados en el centro antes de ser bilingües, como es el caso de los grupos objeto de este estudio.

“El programa se implementó solamente en (algunos de los) colegios que lo solicitaron. Una solicitud podría ser una señal positiva de la calidad del director y de los profesores, debido a que el programa requiere una cantidad de trabajo extra significativa. También podría ser una señal de que el colegio tenía una demanda baja (quizás debido a la calidad mala) con profesores a punto de estar reemplazados.* (nota a pie de página)

****En España, la gran mayoría de los profesores son funcionarios y no pueden ser despedidos. Pero se pueden mover entre colegios dentro de una región. Incluso en una región como la Comunidad de Madrid, esto podría llevar un inconveniente sustancial y estarían dispuestos a hacer esfuerzos significativos para evitar cierres de colegios.”***

El contenido de este párrafo, el uso del condicional y la explicación a pie de página muestran un incorrecto conocimiento del programa bilingüe y de la realidad del funcionamiento del sistema educativo español (Sin comentarios).

Resultados principales:

“El parámetro asociado a la variable Colegio bilingüe en el examen CDI 2009/10 (y10*bilj) proporciona el efecto del programa que queremos estimar. Sin variables de control, el efecto del programa no es significativo en ninguna de las tres pruebas.”

Sin variables de control el efecto del programa NO ES SIGNIFICATIVO EN NINGUNA DE LAS TRES PRUEBAS.

“No obstante, como mencionamos cuando presentamos las estadísticas descriptivas de los datos, el grupo de alumnos tratados tiene características diferentes que el grupo anterior de alumnos de esos colegios. Esas características afectan de manera positiva el resultado; esto explica por qué el efecto del programa es más pequeño una vez se tiene en cuenta este cambio en las características observables.”

Las características, que entendemos no son aplicables al estudio, “AFECTAN DE MANERA POSITIVA AL RESULTADO”. Interesante.

“Este cambio en el efecto estimado del programa cuando se introducen las variables de control refleja el hecho de que hay selección entre los alumnos después de la introducción del programa.”

Cuando se introducen las variables de control “HAY SELECCIÓN ENTRE LOS ALUMNOS”. En el supuesto que fuera cierto, esto NO puede darse entre los alumnos y los cursos objeto de este estudio. Es difícil que haya selección de alumnos que estaban ya matriculados antes de que el centro fuera bilingüe.

“Para matemáticas y lectura el efecto no es significativamente diferente de cero en ninguno de los casos, aunque varía de positivo a negativo.”

PARA MATEMÁTICAS Y LECTURA EL EFECTO NO ES SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTE DE CERO. La variación de positivo a negativo debería compararse con todos los centros que realizaron la CDI para comprobar si es propia de los centros analizados o general en la Comunidad.

“Para cultura general, el programa bilingüe tiene un efecto negativo y significativo sobre la puntuación. Esta es la única prueba del examen CDI que está relacionada con una asignatura enseñada en inglés. Por tanto, parece que el esfuerzo adicional que se hace al aprender inglés utilizándolo como idioma de enseñanza en una asignatura que no es la lengua inglesa tiene como coste un peor desempeño al aprender esa asignatura.”

Poco que añadir a una afirmación tan científica, objetiva y empírica como: “Parece que...” (Ver observaciones a este punto en “Conclusión del estudio”)

Pruebas de robustez:

La redacción de un texto es fundamental para transmitir claramente la certeza de lo que se afirma. Valgan los siguientes extractos:

***“Si este fuera el caso...
Como consecuencia del programa bilingüe podría haber más estudiantes...
Las vacantes podrían ser una razón para...
Finalmente, es posible que algunos estudiantes...
Sin embargo, NO TENEMOS DATOS PARA APOYAR NUESTRA HIPÓTESIS.”***

Es imposible dudar de la robustez de los resultados estimados.

Resultados para el primer grupo de alumnos en los colegios seleccionados en 2005/06:

“A continuación, examinamos los efectos estimados del tratamiento para los 54 colegios que se hicieron bilingües en 2005/06. Observamos que, al igual que en los análisis anteriores para los primeros 25 colegios seleccionados, el efecto no es estadísticamente diferente de cero en matemáticas y en lectura.”

Es decir que el programa bilingüe tampoco produce efectos negativos para los alumnos de la segunda promoción, del año 2005. (La convocatoria para estos centros se realizó a finales de 2004).

“No obstante, para cultura general el efecto es ahora no significativo.”

O sea que el efecto negativo detectado en “cultura general” se limita al grupo de los 26 colegios que empezaron en 2004 pero no tiene NINGÚN EFECTO NEGATIVO PARA LOS DE 2005.

“Los alumnos en estos 54 colegios tienen características socio-demográficas mejores que aquellos de los primeros 25 colegios bilingües para los cuales detectamos un efecto negativo y significativo en cultura general. Por esta razón a continuación analizamos los efectos estimados por grupos de observables. Podemos ver en la Tabla 14 que el efecto en matemáticas y lectura continúa siendo no significativo para todos los grupos. Asimismo, al igual que para los primeros 25 colegios bilingües, en cultura general el efecto es heterogéneo, y es claramente no-significativo para aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios, y negativo y significativo para aquellos cuyos padres tienen solamente educación secundaria obligatoria o menos.”

Los centros solicitan ser bilingües, se atiende a una distribución geográfica. No hay ninguna razón que justifique lo que se aquí se afirma, en el caso de ser cierto. Pero como en el grupo de 2004 si se detectó un efecto negativo en cultura general, hay que seguir analizando hasta encontrar algo. Hay que seguir retorciendo los datos. Resultado: NO es significativo para los hijos de licenciados pero sí los es para los hijos de padres sin estudios. ¿Este fenómeno se produce solamente en centros bilingües? ¿No ocurre esto siempre?

“El efecto de estas variables no es significativamente diferente de cero y los efectos estimados de la política no cambian. Otra explicación podría ser que los colegios seleccionados en 2005/06 estuvieran más preparados y fueran más aptos para implementar el programa, por tanto el efecto negativo observado en los 25 colegios se atenúa.”

Parece que el efecto negativo encontrado en “cultura general” en los colegios de 2004 se puede atenuar.

“Esto podría significar que los colegios seleccionados en 2005/06 estaban más preparados para enseñar en inglés. Si esta hipótesis fuera correcta, entonces podría implicar que una gran parte del efecto negativo encontrado para los 25 colegios bilingües de 2004/05 se debe a una formación insuficiente en inglés de los profesores en esos colegios.”

Finalmente resulta que esa diferencia negativa encontrada en el grupo de colegios de 2004 puede ser atribuible a una formación insuficiente en inglés de los maestros de esos colegios.

“Pero esta es solamente una suposición que no podemos comprobar con los datos que tenemos disponibles actualmente.”

El problema es que como todo son hipótesis y suposiciones, es difícil afirmar todo lo que se analiza.

Conclusiones

Después de todo lo expuesto y comentado anteriormente, el estudio concluye:

“Hay un efecto negativo claro, cuantitativamente sustancial, sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés.”

Se hace difícil, tras la lectura del estudio, ver la rotundidad con la que se afirma que hay un efecto negativo claro sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés. (Sobre todo si tenemos en cuenta que “cultura general” no es una asignatura ni se enseña en inglés).

“Los efectos negativos se concentran sobre los alumnos con padres menos educados.”

¿Esto no ocurre siempre en cualquier contexto?

“Y el efecto no es significativamente diferente de cero en matemáticas y en lectura, asignaturas que se enseñan en español.”

Evidentemente el programa bilingüe no tiene ningún efecto sobre las áreas enseñadas en español.

“El efecto negativo es mucho más grande (en valor absoluto) para el grupo de colegios que empezaron a participar en el programa en 2004 que para aquellos que empezaron en 2005.”

La redacción de esta frase choca con el contenido del estudio. ¿Es un intento de justificar el estudio? ¿O es un intento de...?

“Además, para los colegios seleccionados en 2005 el efecto no es significativamente diferente de cero en promedio y tampoco para aquellos alumnos cuyos padres tienen más que estudios secundarios obligatorios.”

Esta conclusión final reduce el “aparente efecto negativo” del programa bilingüe a los alumnos que empezaron el programa en el año 2004 ya que desaparece en el año 2005.

“Este estudio se basa solamente en las primeras dos cohortes de estudiantes que terminaron la educación primaria en el programa bilingüe... Podríamos observar una segregación marcada de los estudiantes. Esta podría ser especialmente fuerte en educación secundaria, en la que es un requisito haber obtenido buenos resultados en el programa bilingüe para matricularse en las secciones bilingües de los institutos.”

Si como afirman los autores este estudio se basa en las primeras dos cohortes de estudiantes que terminaron la educación primaria en el programa bilingüe, ¿tiene sentido afirmar, aunque sea utilizando el condicional, que existe segregación? Puede un estudio realizado con alumnos de último curso de primaria, que accedieron al programa bilingüe tres años después de matricularse en el colegio, decir que se observa una segregación marcada de los estudiantes? Es más, puede un estudio mínimamente serio, que analiza los resultados de una prueba en primaria, decir que “se podría observar una segregación marcada de los estudiantes” y lo que es peor, que esa segregación “podría ser especialmente fuerte en secundaria”? Realizar valoraciones ajenas al contenido de un estudio, es propio de la seriedad y el rigor que se esperan del mismo? ¿Puede un experto pretender que su trabajo sea creíble si las afirmaciones que realiza en él no reflejan con exactitud su contenido?

CONCLUSIÓN DEL ESTUDIO:

En resumen, aparentemente el estudio realizado por expertos de FEDEA consiste en demostrar, o al menos transmitir que el programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid es malo y para ello se decide analizar los resultados de una parte de una prueba que se considera que es lo único que está relacionado con una asignatura enseñada en inglés.

Cualquier persona que tenga algunos conocimientos de educación o del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid y que se lea este estudio en profundidad, debería sentirse decepcionada.

Al margen de las interpretaciones que los autores dan a su estudio, el trabajo produce unos resultados que sin duda son ciertos, pero el estudio no se preocupa por ver si ese efecto negativo y significativo que detecta en “cultura general” se produce solamente en los centros analizados o si por el contrario, teniendo en cuenta que la prueba CDI no es una evaluación sino una prueba

(es decir que sus resultados no son comparables año tras año), esos resultados negativos y significativos se producen en todos los centros de manera general, en cuyo caso el programa bilingüe no tendría efecto negativo alguno sobre los resultados de esa prueba.

En cualquier caso la conclusión real permite dos observaciones:

1.- Que las conclusiones y algunas partes del informe no parecen haber sido redactadas por la misma persona que ha realizado el estudio.

2.- Que la conclusión real de un estudio de 40 páginas es que el programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid no tiene ningún efecto negativo en los alumnos que entraron en el programa en el año 2005 y que tiene un efecto negativo en “cultura general” (parte de una prueba de Lengua) en los alumnos que empezaron en el año 2004, aunque es posible que ese efecto sea por culpa de una insuficiente preparación de los maestros el primer año de implantación del programa.

Asociación Enseñanza Bilingüe
Madrid, Marzo 2016