

Proyecto ENEBE

Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España

Resultados de la **Comunidad de Madrid**



Virginia Vinuesa Benítez

Lola López-Navas

Virginia Vinuesa Benítez
Lola López-Navas

1ª Edición. Abril 2025

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento sin permiso expreso y escrito de los titulares del copyright.

© Asociación Enseñanza Bilingüe

Edición: Meet Us Education Services S.L.

Diseño y maquetación: Ainhoa Azabal Vega

ISBN 978-84-126581-5-6

Printed in Spain. Impreso en España

Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España

Resultados de la Comunidad de Madrid

1. El proyecto ENEBE	4
1.1 Antecedentes	6
1.2 Estudio Nacional ENEBE	8
1.3 Objetivo del estudio Nacional	9
1.4 Diseño de la investigación	11
1.4.1 Instrumento y procedimiento para la recogida de datos	11
1.4.2 Características de la prueba	13
1.4.3 Elaboración de la prueba	15
2. Contextualización	20
2.1 Marco normativo	21
2.2 Organización del estudio	23
2.3 Tipología de centros	24
2.4 Perfil de los participantes	25
3. Resultados	30
3.1 Resultados de las pruebas	31
3.1.1 Listening	
3.1.3 Reading & Writing	
3.1.3 Speaking	
3.2 Resultados generales	48
3.2.1 Datos descriptivos prueba 6º Primaria	
3.2.2 Datos descriptivos de la prueba de 4º ESO	
3.2.3 Comparación de medias	
4. Conclusiones	57
5. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	58
6. Referencias	58
7. Normativa	63

1. Proyecto ENEBE

La enseñanza bilingüe se ha consolidado como una opción educativa firme y consistente, como lo demuestra su oferta por parte de todas las administraciones educativas y la creciente constante demanda de las familias. Según el Ministerio de Educación, en el curso 2022/2023, el 42% de los estudiantes de primaria y el 31% de los de secundaria están matriculados en centros bilingües y reciben enseñanza bilingüe.

Con el fin de mantener la calidad y efectividad de los programas, es fundamental implementar sistemas de evaluación que permitan medir de manera objetiva y sistemática su progreso y eficacia. Sin evaluaciones adecuadas, resulta complejo identificar áreas de mejora, ajustar metodologías y comprobar que se están alcanzando los objetivos educativos. Además, estas evaluaciones generan datos valiosos que pueden orientar la toma de decisiones por parte de las administraciones educativas, garantizando un uso eficiente de los recursos. El reto reside en establecer estos sistemas de manera uniforme y consistente en todas las regiones de España, asegurando el buen desarrollo de las enseñanzas y promoviendo que los programas sean efectivos y beneficiosos para todos los alumnos.

La asociación Enseñanza Bilingüe, consciente de la importancia de favorecer el desarrollo de mecanismos de evaluación y medición, como lo demuestran los estudios nacionales realizados en los últimos años [López Rupérez et.al, 2019; Lacasa et. al, 2021] decidió contribuir significativamente con la puesta en marcha de un Proyecto Nacional de Evaluación de la Enseñanza Bilingüe [ENEBE].

En junio de 2019, se celebró la primera reunión en el Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, a la que asistieron más de cincuenta expertos de más de veinticinco universidades de todo el país, atraídos por el interés de la propuesta. Dado que se trataba de la primera evaluación nacional que se pretendía implementar y conociendo el panorama real, se definieron los objetivos del proyecto para ofrecer a las administraciones educativas una propuesta de evaluación que no alterara el funcionamiento de los programas ni se centrara en elementos que pudieran establecer diferencias significativas entre ellos. Por ello, se descartó una evaluación nacional sobre la competencia lingüística de los alumnos y la adquisición de contenidos, considerando que estas áreas, de vital importancia, deberían ser objeto de evaluaciones posteriores.

Se optó por una fórmula intermedia que no generara prevenciones ni retenciones decidiendo realizar una prueba de un formato similar al de un examen de competencia lingüística [ver justificación en Vinuesa et al., 2024, pp. 10-12] que evaluara no solo las habilidades básicas de escuchar, hablar, leer y escribir, sino la capacidad para

utilizar el lenguaje de manera efectiva en contextos académicos para la expresión del pensamiento crítico, la síntesis de información, la argumentación y la organización de ideas complejas con el fin de obtener una visión más completa del rendimiento de los alumnos y de su habilidad para adquirir y aplicar conocimientos en una lengua extranjera.

Una vez establecido el sistema de trabajo, se acordó realizar una prueba piloto para disponer de una herramienta de medición válida y fiable. Desafortunadamente, la pandemia paralizó el desarrollo del proyecto, que quedó en suspenso. Sin embargo, sus responsables decidieron seguir trabajando y, a pesar de las dificultades de movilidad y acceso a los centros, diseñaron y aplicaron la prueba piloto a finales del curso 2020/2021.

El año 2022 se dedicó a la elaboración de las pruebas del proyecto y a la organización de los equipos para su ejecución. Se unieron al proyecto expertos de las doce comunidades monolingües: Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra y La Rioja, a los que se sumaron también de la Comunidad Valenciana. En junio de ese año, una reunión de los responsables autonómicos en la Facultad de Educación de la UNED marcó el inicio de la segunda fase del proyecto. Tras la designación de un máximo responsable por comunidad autónoma, se nombraron responsables provinciales y se configuraron equipos de trabajo de profesores voluntarios dispuestos a aplicar las pruebas en centros de todas las provincias participantes. Se formó un equipo de más de ciento cincuenta expertos de más de 25 universidades, para quienes se diseñó una formación específica tanto para la administración de las pruebas como para su corrección.

Mientras se realizaba la formación, se gestionaba con las administraciones educativas su participación y colaboración. Estas conversaciones reflejaron la variedad y diversidad existente en el país. La única comunidad bilingüe cuya participación estaba prevista fue inaccesible por lo que tuvo que ser descartada. De las monolingües, dos rechazaron participar y otras dos se abstuvieron de responder a reiteradas solicitudes formales de colaboración, quedando en consecuencia el proyecto reducido a la participación de ocho comunidades autónomas.

La preparación del proyecto iniciado en el año 2019 condujo a la elaboración de una prueba que fue sometida a pilotaje para realizar los ajustes necesarios y dotarla del máximo rigor. Una vez definidas las pruebas de sexto curso de primaria y de cuarto curso de secundaria, se requirió la participación de un gran número de expertos que, voluntariamente, si bien decidieron colaborar de manera desinteresada. Al igual que para las demás comunidades, se designó para Madrid un responsable del proyecto, con la función de dirigir y coordinar la aplicación de las pruebas.

La preparación de la aplicación de las pruebas se estructuró en dos fases y se realizó una formación específica para los administradores de la prueba, es decir para aquellos expertos encargados de desplazarse a los centros para aplicar las pruebas y custodiar el material, incluidos los cuadernillos. Los administradores han aplicado las pruebas y han valorado la parte oral.

A finales del curso 2022/2023 se realizaron las pruebas del Proyecto ENEBE. Si bien el proyecto de Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España tenía como objetivo inicial su realización en las doce comunidades autónomas monolingües y precisaba para ello de la implicación de sus respectivas administraciones educativas, lo cierto es que, por diversas razones, la esperada y deseada colaboración no se materializó en cuatro de ellas y en otras dos la insuficiente validez de los datos obtenidos no permitió incluirlas en el estudio. Finalmente, el proyecto abarcó a seis comunidades autónomas participantes (Cantabria, Castilla-La Mancha, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Comunidad Foral de Navarra). En cualquier caso, se trata del mayor estudio de ámbito nacional realizado hasta la fecha, con la participación de cien centros educativos y más de tres mil setecientos alumnos, cuyos resultados se espera que sean de interés y utilidad para padres, profesores y administraciones educativas.

1.1 Antecedentes

La expansión de los programas de enseñanza bilingüe es una tendencia creciente en toda Europa, con cada vez más países adoptando este modelo en la educación general para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras (Eurídice / Eurostat, 2012 - Capítulo B, sección II). Estos programas emplean una lengua adicional como medio de instrucción de diversas materias, lo que permite la enseñanza simultánea de contenidos académicos y de la lengua vehicular. El enfoque metodológico, utilizado en estos programas y conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), ha sido ampliamente estudiado y respaldado por diversos investigadores (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2011).

Este tipo de enseñanza ha sido implementada por gobiernos y administraciones con el objetivo de mejorar la competencia lingüística de los estudiantes mediante la integración de contenidos y lengua (Dalton-Puffer, 2008; Lasagabaster, 2008; Ruiz de Zarobe, 2010; Whittaker et al., 2011; Roquet y Pérez-Vidal, 2015) si bien, lograr un equilibrio entre ambos para cumplir el doble objetivo es difícil (Cammarata & Tedick, 2012; Koopman et al., 2014; Oattes et al., 2018) y, en muchos casos, existe una división entre la enseñanza de los contenidos académicos y la enseñanza de la lengua,



en lugar de emplear un enfoque que combine ambos elementos de manera integrada [Karabassova, 2018].

Es evidente que la efectividad de los programas depende de la interrelación entre el lenguaje y el contenido educativo, constituyendo un factor esencial en el desarrollo del aprendizaje significativo, ya que el lenguaje académico actúa como vehículo principal para la construcción y transmisión del conocimiento [Beacco et al., 2015]. No obstante, los enfoques tradicionales en los currículos educativos han tendido a relegar la enseñanza explícita del lenguaje, asumiendo que su desarrollo ocurre de manera automática a través de la exposición al contenido [Lorenzo, 2013]. Esta perspectiva ha generado una desconexión entre la progresión conceptual y las competencias lingüísticas, limitando el acceso equitativo al conocimiento y dificultando la formación integral de los estudiantes [Coyle, 2015]. Por ello, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que integren el desarrollo del lenguaje y el contenido de manera sistemática y explícita, garantizando así una educación más inclusiva y eficaz.

Otra cuestión que es importante abordar es que muchos estudiantes no tienen un dominio suficiente del idioma para cumplir con las exigencias de las distintas materias escolares [Lorenzo y Trujillo, 2017]. Esto es crucial en programas de enseñanza bilingüe, donde sin un adecuado apoyo lingüístico, el aprendizaje de contenidos académicos en una lengua extranjera es difícilmente efectivo [Roussel et al., 2017].

Además, los profesores, especialmente los especialistas en contenidos a menudo no son conscientes de la importancia del lenguaje en la construcción de significados y de cómo un buen dominio del lenguaje académico puede influir en el desarrollo del conocimiento [Hallbach, 2018; Raitbauer et al., 2018]. Fomentar la conciencia lingüística y capacitar a los docentes para que promuevan esta conciencia en sus alumnos puede mejorar significativamente el uso del lenguaje en las diferentes asignaturas [Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann, 2023]. Por lo tanto, sería beneficioso que las asignaturas de lengua estuvieran estrechamente vinculadas con las de contenido, que los profesores de lengua extranjera reforzaran el aprendizaje del idioma mediante el enfoque metodológico AICLE [Vinuesa, 2017] y que los profesores de contenido identificaran los requisitos lingüísticos necesarios para abordar las complejidades de los contenidos académicos [Pavón et al., 2014].

Sin embargo, en las últimas décadas, se ha reconocido el papel relevante de la lengua como una herramienta esencial para alcanzar el éxito educativo [Consejo de Europa, 2010, 2014, 2015b].

Por lo tanto, desde esta perspectiva, la lengua no debe ser vista únicamente como un simple medio de comunicación, sino como un componente esencial para acceder al

contenido educativo, y no debe ser tratada como un elemento aislado en el proceso de aprendizaje ya que contribuye a potenciar el desarrollo cognitivo (Roldstad, 2005). La atención a la lengua debe ser prioritaria debido a la relación intrínseca entre un dominio sólido del idioma y la consecución de los objetivos educativos (Lorenzo, 2013) y debe ser tenida en cuenta tanto por su capacidad para ayudar a conceptualizar y entender el contenido y el conocimiento, como por su uso en la formulación de argumentos académicos, siguiendo las convenciones y registros específicos de cada disciplina. [Coetzee-Lachman, 2006; Swart, De Graaf, Onslek & Knezic, 2018:422]. Esta importancia en relación con los contenidos incluidos en todas las materias se asocia a la noción de *Language Across the Curriculum* (LAC) (Vollmer, 2006), que defiende que el desarrollo de todas las lenguas en el currículo no puede asociarse únicamente a las denominadas materias lingüísticas sino, de nuevo, a todas las materias.

Este tipo de comunicación o lenguaje específico de cada materia denominado lenguaje académico (Cummins, 1979, 2000), lenguaje disciplinar (Shanahan y Shanahan, 2012), lenguaje específico de una materia (Lorenzo y Trujillo, 2017), o alfabetización disciplinar (Vollmer, 2006) es esencial no solo para adquirir conocimientos específicos de cada disciplina, sino también para desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para expresar y aplicar esos conocimientos de manera efectiva en contextos académicos. La dicotomía entre la enseñanza de la lengua y los contenidos ha llevado a subestimar la relevancia de la dimensión lingüística para el aprendizaje, cuando en realidad es fundamental para la asimilación y retención de contenidos en cualquier ámbito académico. No tener en cuenta la importancia del “Lenguaje a lo largo del Currículo” como herramienta central para el aprendizaje y la comprensión en todas las áreas académicas es un problema recurrente (Vollmer, 2006). Los alumnos en programas bilingües necesitan funciones discursivas como justificar, describir o explicar, que les permitan comunicar de forma efectiva temas relacionados con el contenido. Este aspecto funcional de la lengua está relacionado con la competencia comunicativa, que incluye no solo el conocimiento gramatical y léxico, sino también la habilidad para interpretar y producir mensajes de manera coherente y apropiada según la situación, la materia, el propósito y los interlocutores (Brown, 2007; Davidson, 2005; Nunan, 2004; Savignon, 2007).

1.2. Estudio Nacional ENEBE

Históricamente, las evaluaciones y las investigaciones realizadas en programas bilingües se han centrado principalmente en medir el nivel lingüístico de los estudiantes (Dalton-Puffer, 2007; Feddermann, Möller y Baumert, 2021; Martínez Agudo, 2019). Sin embargo, evaluar la eficacia de un programa bilingüe únicamente a través de la competencia

lingüística de los alumnos no demuestra necesariamente que tengan la capacidad de comprender y verbalizar material académico complejo (Gerns, 2023; Vinuesa et al., 2024). La desconexión entre contenidos y alfabetización disciplinar o lenguaje académico puede llevar a una enseñanza donde los estudiantes no logran integrar plenamente el conocimiento de la materia con las habilidades lingüísticas necesarias para expresarlo (Morton, 2020; Pavón, 2018a). Por lo tanto, es fundamental enfocar el análisis en cómo el lenguaje se integra con el contenido en las diferentes materias. Este campo, conocido como lenguajes disciplinares, abarca el uso del lenguaje académico, el vocabulario especializado y los diferentes tipos o géneros textuales (Lorenzo y Rodríguez, 2014). El objetivo es desarrollar las alfabetizaciones específicas de cada asignatura, facilitando que los estudiantes avancen de manera efectiva en los contenidos de las materias y de equiparlos con las habilidades lingüísticas necesarias para comprender y comunicar los conceptos de cada disciplina.

Con el fin de evaluar la capacidad de los alumnos para comprender y expresar material académico complejo, se decidió llevar a cabo un estudio multidisciplinar denominado Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe; Funciones Discursivas y Lenguaje Académico (Vinuesa et al., 2024) que contó con un modelo de investigación cuantitativo para medir estas habilidades. Los datos obtenidos se integraron y analizaron juntamente con el objeto de alcanzar una comprensión más sólida del objeto de estudio (Denzin, 2010; Hernández Sampieri et al., 1991; Ramlo y Newman, 2011). El proceso de recogida de datos ha cumplido con los requisitos éticos de toda investigación educativa en cuanto a privacidad respecto a las identidades de los participantes, objetividad en el tratamiento de los datos y neutralidad en el manejo de las conclusiones. En este estudio, como se ha comentado al principio de esta sección, han participado alumnos en programas bilingües de centros públicos y concertados de seis Comunidades Autónomas (Cantabria, Castilla-La Mancha, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia y Comunidad Foral de Navarra).

1.3 Objetivos del Estudio Nacional

Tras dos décadas de enseñanza bilingüe en las regiones monolingües de España, el estudio Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe; Funciones Discursivas y Lenguaje Académico (Vinuesa et al., 2024) se planteó, como objetivo general, ir más allá de la simple evaluación de la competencia lingüística de los alumnos en programas bilingües que, si bien es un aspecto importante, se consideró fundamental evaluar la competencia lingüística académica en relación con las materias curriculares para entender su impacto en la evaluación de los contenidos y para obtener una visión más completa de la eficacia de un programa. La hipótesis de partida era que

no bastaba con analizar la relación entre lengua y contenido solo a través de la evaluación de la competencia lingüística general, y que era necesario conocer las funciones y estrategias discursivas específicas que construyen el significado en cada materia. Durante muchos años, se ha asumido que la taxonomía de Bloom (Bloom et al., 1956) podía utilizarse como enfoque y modelo ideal para describir algunas de las acciones cognitivas esenciales que subyacen a los distintos niveles de complejidad en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, se optó por elaborar una prueba basada en el constructo de las funciones cognitivo-discursivas (Cognitive Discourse Functions - CDF) desarrollado por Dalton-Puffer (2013) por ser dos enfoques diferentes para entender y evaluar el aprendizaje. Mientras que la taxonomía de Bloom (Bloom et al., 1956) se centra en habilidades cognitivas generales aplicables a cualquier área, las CDF de Dalton-Puffer se enfocan en la integración del lenguaje y el contenido dentro de disciplinas específicas para mejorar la comprensión y comunicación académica.

Las funciones cognitivo-discursivas se refieren a cómo los procesos mentales involucrados en el aprendizaje de contenidos académicos (como describir, definir, explicar o evaluar) se manifiestan en patrones lingüísticos recurrentes en el aula (Dalton-Puffer, 2013). Estos patrones lingüísticos actúan como un “puente” que conecta el contenido, la alfabetización disciplinar y el lenguaje, evitando así la separación artificial entre contenido y lengua (Morton, 2020) y ayudan a los estudiantes a estructurar su pensamiento y a comunicar sus ideas de manera clara y coherente, facilitando el aprendizaje tanto del contenido como del lenguaje académico.

Además del objetivo principal se establecieron cuatro objetivos específicos:

- **Objetivo 1.** Analizar la capacidad lingüística del alumnado respecto a las habilidades discursivas en contextos de uso del contenido académico.
- **Objetivo 2.** Evaluar el uso de las funciones cognitivo-discursivas (CDF) en tareas de comprensión oral y escrita y de producción oral y escrita.
- **Objetivo 3.** Identificar las carencias en el uso de las CDFs en los niveles educativos analizados.
- **Objetivo 4.** Realizar un análisis comparativo de los resultados en los diferentes programas bilingües.

En el estudio que nos ocupa, se analizarán los resultados obtenidos por los alumnos de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid de centros públicos y concertados que participaron con referencia solo a los tres primeros objetivos que son relevantes y aplicables en este contexto. El análisis comparativo de los resultados

en los diferentes programas bilingües de las diferentes Comunidades Autónomas se realizó en el estudio nacional (Vinuesa et al., pp.80-88).

1.4. Diseño de la investigación

El presente estudio ha seguido un modelo cuantitativo de investigación con el objetivo de identificar patrones y relaciones dentro del fenómeno investigado. A través de métodos estadísticos rigurosos, se ha buscado validar la hipótesis específica (Vinuesa et al., 2024, p.26) y obtener resultados objetivos y generalizables.

1.4.1. Instrumento y procedimiento para la recogida de los datos

El principal método para analizar las funciones y estrategias discursivas y sus elementos lingüísticos ha sido el diseño de una prueba específica. Esta prueba pretende determinar hasta qué punto los estudiantes pueden aplicar funciones y estrategias del discurso en áreas de conocimiento seleccionadas en los niveles de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Tal y como se ha descrito anteriormente, el marco teórico de la prueba se basa en el modelo de funciones cognitivo-discursivas de Dalton-Puffer (2013). Este modelo proporciona un marco conceptual y metodológico para entender y analizar cómo se expresan los procesos cognitivos a través del lenguaje en el discurso académico, evaluando la competencia lingüística de los alumnos de manera diferente a las pruebas generales. Este constructo se fundamenta en las habilidades cognitivas desarrolladas por Bloom (1956) y Anderson y Krathwohl (2001), así como en la pragmática lingüística y el concepto de funciones discursivas (Halliday y Matthiessen, 2004; Widdowson, 1995).

El modelo incluye siete funciones discursivas principales que expresan actos de pensamiento: CATEGORIZAR, DEFINIR, DESCRIBIR, EVALUAR, EXPLICAR, EXPLORAR e INFORMAR.

En la tabla 1 se observa que cada “Tipo” está asociado a subelementos (verbos) y a una “intención comunicativa”, que es el objetivo de cada función y varía en cantidad y complejidad. Para DEFINIR, el estudiante debe primero identificar las características distintivas y significativas del objeto o situación y, en segundo lugar, elegir términos precisos y adecuados como adjetivos (large, small, red, round, reliable) y frases (it is something that, it is made of, it consists of, it means, etc.) para expresarlo de acuerdo a la función discursiva y poder realizar una descripción coherente y completa. Sin

embargo, para EVALUAR, deberá realizar procesos cognitivos complejos, como descomponer el objeto de evaluación en sus componentes o aspectos fundamentales, combinar diferentes piezas de información para formar un juicio coherente y derivar conclusiones a partir de la integración de información y evidencias, entre otros. Luego deberá expresarlo de acuerdo con la función discursiva correspondiente utilizando palabras y frases que indiquen relaciones lógicas (therefore, however, due to, if, even if) y emplear adverbios y verbos que transmitan juicio y valoración (probably, definitely, generally, may, must, could, appear to, will, should).

Las funciones lingüísticas son herramientas esenciales que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades metalingüísticas y metacognitivas. Estas habilidades fomentan la reflexión sobre el uso del lenguaje y los procesos de pensamiento, promoviendo un aprendizaje más profundo. Además, estas funciones no solo facilitan el consumo de información, sino también su transformación y comunicación efectiva, abarcando tanto el aspecto cognitivo como el lingüístico (Morton, 2020; Vollmer, 2010).

Tabla 1
The CDFs Construct (Dalton-Puffer y Bauer-Marschallinger, 2019, p. 35)

Communicative Intention	Type	Examples of CDFs verbs
I tell you how we can cut up the world according to certain ideas	Categorize	classify, compare, contrast, match, structure, categorize, subsume
I tell you about the extension of this object of specialist knowledge	Define	define, identify, characterize
I tell you details of what I can see (also metaphorically)	Describe	describe, explain, label, name, specify
I tell you what my position is vis a vis X	Evaluate	evaluate, judge, argue, justify, take a stance, critique, comment, reflect
I give you reasons for and tell you about the causes/motives of X	Explain	explain, reason, express cause/effect, draw, conclusions, deduce
I tell you something that is potential (i.e. non-factual)	Explore	explore, hypothesize, speculate, predict, guess, estimate, simulate
I tell you something external to our immediate context on which I have a knowledge claim	Report	report, inform, recount, narrate, present, summarize, relate

En las pruebas desarrolladas para cada nivel se planteó el desarrollo de las funciones cognitivo-discursivas que aparecen en las figuras 1 y 2.



Figura 1
CDFs de la prueba ENEBE de Primaria



Fuente: Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe; Funciones Discursivas y Lenguaje Académico [Vinuesa et al., 2024, p.30]

Figura 2
CDFs de la prueba ENEBE de Secundaria



Fuente: Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe; Funciones Discursivas y Lenguaje Académico [Vinuesa et al., 2024, p.30]

1.4.2 Características de la prueba

La prueba diseñada incluye las cuatro destrezas lingüísticas, comprensión auditiva [Listening], expresión oral [Speaking], comprensión lectora [Reading] y expresión escrita [Writing] en los cursos de 6º de Primaria y 4º de ESO.

Es importante resaltar que, aunque la estructura de la prueba es similar a las que se realizan para evaluar la competencia lingüística, esta evaluación está diseñada para medir la capacidad del estudiante para desenvolverse en un entorno académico. Por

lo tanto, la diferencia entre un examen que evalúa la competencia lingüística general y uno basado en funciones cognitivo-discursivas radica en los enfoques, objetivos y tipos de habilidades que se evalúan en cada caso. En la tabla 2 se destacan algunas de esas diferencias, detallando cómo cada prueba aborda distintos aspectos del uso del lenguaje y las habilidades evaluadas, proporcionando una visión clara de las áreas específicas en las que se enfoca cada una.

Tabla 2
Competencia lingüística vs CDFs

Aspecto	Prueba de Competencia Lingüística General (MCERL)	Prueba sobre Funciones Cognitivo-Discursivas (CDF)
Enfoque principal	Uso general del idioma	Uso del lenguaje para estructurar pensamiento complejo
Habilidades evaluadas	Gramática, vocabulario, pronunciación, habilidades de comunicación básica	Describir, analizar, comparar, interpretar, evaluar
Contexto	Situaciones generales y cotidianas	Contextos académicos y específicos
Complejidad del lenguaje	Básico, cotidiano	Complejo, académico
Objetivo	Medir habilidades generales de comunicación	Evaluar cómo el lenguaje expresa ideas complejas
Tipo de tareas	Ejercicios de gramática, conversación básica, vocabulario	Causa/efecto, justificar, argumentar, definir
Nivel de comprensión requerido	Básico	Profundo, aplicado al contenido académico

Fuente: *Elaboración propia*

Por consiguiente, optar por un formato similar al de un examen de competencia lingüística para evaluar el lenguaje académico presentaba varias ventajas: permite a los estudiantes abordar el examen con confianza debido a su familiaridad, facilita una transición fluida entre la competencia general y la académica, garantiza una evaluación coherente y estandarizada, y asegura que las habilidades lingüísticas se midan de manera integral y aplicable tanto en contextos cotidianos como académicos. Este enfoque equilibrado maximiza la eficacia de la evaluación y proporciona resultados que reflejan con mayor precisión el verdadero nivel de dominio del idioma por parte del alumno.



1.4.3 Elaboración de la prueba

Para diseñar la prueba, se consideraron los currículos de 6º de Primaria y 4º de ESO. Aunque el objetivo principal no era evaluar los conocimientos específicos adquiridos por los alumnos respecto a los contenidos, se seleccionaron temas incluidos en ambos currículos. Los pasos seguidos para crear la prueba fueron los siguientes:

- Contextualización de los contenidos: Determinar las áreas temáticas y el nivel de dificultad adecuados para los estudiantes.
- Elaboración de una matriz de especificaciones: Definir las categorías de funciones discursivas (como describir, comparar, analizar, interpretar, evaluar, argumentar o sintetizar) y los tipos de tareas que se utilizarían para medir cada categoría.
- Selección de tipos de tareas: Decidir qué tipos de actividades de *Listening*, *Reading*, *Writing* y *Speaking* se emplearían para cada función cognitiva.
- Definición de los criterios de corrección y evaluación: Establecer criterios específicos y detallados para evaluar el desempeño en cada tipo de tarea.

En las tablas 3 y 4 se especifican los objetivos, contenidos, tipos de tareas, y las funciones cognitivo-discursivas que serían evaluadas para las cuatro destrezas de la prueba de 6º de Primaria y 4º de ESO.

Tabla 3

Especificaciones de los objetivos, tareas, destrezas y CDFs de 6ª de Primaria

PRUEBA 6º de PRIMARIA	
Objetivos	<p>Entender el contenido hablado, incluyendo la identificación de palabras, frases, ideas principales y detalles específicos del lenguaje académico. Realizar inferencias y deducciones basadas en el contexto de lo que escucha. Inferir el significado de expresiones y palabras en textos escritos de contenido académico. Extraer información específica de un texto escrito Producir un texto escrito sencillo con ayuda de vocabulario específico del área. Resumir contenidos e ideas a partir de un estímulo escrito Justificar la opinión y argumentar.</p>
Contenidos	<p>Análisis de textos escritos del área de ciencias naturales (el reino de las Moneras, Protista y Hongos) y del área de ciencias sociales (el cambio climático y la Unión Europea) y producción de textos a partir de un estímulo escrito o las ideas propias.</p>

Especificaciones de las tareas	<p><i>Listening:</i> actividades de elección múltiple y emparejamiento.</p> <p><i>Reading:</i> lectura y comprensión de tres textos relacionados con el currículo de ciencias naturales y ciencias sociales de sexto de primaria. Preguntas de elección múltiple y producción de textos a partir de un estímulo escrito o las ideas propias relacionadas con los textos.</p> <p><i>Writing:</i> Respuestas abiertas a partir de los textos de “<i>Reading</i>”.</p> <p><i>Speaking:</i> Preguntas relacionadas con los temas utilizados en la parte de comprensión auditiva para determinar si el estudiante puede comunicar sus ideas de manera efectiva, usando un lenguaje adecuado a la hora de explicar, reflexionar, justificar o razonar sobre los temas académicos</p>
Destrezas	Comprensión auditiva, comprensión y expresión escrita, expresión oral.
Funciones cognitivo-discursivas	<p>Categorizar: clasificar</p> <p>Definir: identificar, caracterizar</p> <p>Describir: identificar, nombrar</p> <p>Evaluar: justificar, argumentar</p> <p>Explicar: explicar, expresar causa/efecto</p> <p>Explore: hipotetizar</p> <p>Informar: resumir</p>

Fuente: Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe; Funciones Discursivas y Lenguaje Académico (Vinuesa et al., 2024, pp.32-33)

Tabla 4

Especificaciones de los objetivos, tareas destrezas y CDFs de 4º de ESO

PRUEBA 4º de ESO	
Objetivos Objetivos	<p>Entender el contenido hablado, incluyendo la identificación de palabras, frases, ideas principales y detalles específicos del lenguaje académico.</p> <p>Realizar inferencias y deducciones basadas en el contexto de lo que escucha.</p> <p>Inferir el significado de expresiones y palabras en textos escritos de contenido académico.</p> <p>Extraer información específica de un texto escrito</p> <p>Producir un texto escrito sencillo con ayuda de vocabulario específico del área.</p> <p>Resumir contenidos e ideas a partir de un estímulo escrito</p> <p>Justificar la opinión y argumentar</p>
Contenidos	<p>Análisis de textos escritos del área de Historia y Tecnología (factores que provocaron la Segunda Guerra Mundial, el crecimiento del nazismo y las causas y efectos del cambio climático, internet y Fake News, apps) y</p> <p>producción de textos a partir de un estímulo escrito o las ideas propias.</p>
Especificaciones de las tareas	<p><i>Listening:</i> actividades de elección múltiple y emparejamiento.</p> <p><i>Reading:</i> lectura y comprensión de tres textos relacionados con el currículo de Historia y Tecnología Preguntas de elección múltiple y producción de textos a partir de un estímulo escrito o las ideas propias relacionadas con los textos.</p> <p><i>Writing:</i> Respuestas abiertas a partir de los textos de “<i>Reading</i>”.</p> <p><i>Speaking:</i> Preguntas relacionadas con los temas utilizados en la parte de comprensión auditiva para determinar si el estudiante puede comunicar sus ideas de manera efectiva, usando un lenguaje relacionado con las funciones cognitivo-discursivas a la hora de explicar, reflexionar, justificar o razonar sobre los temas académicos.</p>



Destrezas evaluadas	Comprensión auditiva, comprensión y expresión escrita, expresión oral.
Funciones cognitivo- discursivas	Categorizar: estructurar Describir: identificar, describir Evaluar: justificar, evaluar, argumentar, comentar, reflexionar Explicar: expresar causa/efecto, sacar conclusiones Explore: hipotetizar, predecir Informar: resumir

Fuente: Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe; Funciones Discursivas y Lenguaje Académico (Vinuesa et al., 2024, pp.32-33)

Además de los pasos llevados a cabo para el diseño de la prueba, se tuvieron en cuenta otros aspectos igualmente importantes para asegurar que la evaluación midiera con precisión los objetivos establecidos. Estos aspectos adicionales fueron fundamentales para garantizar la validez y fiabilidad de la prueba, asegurando que los resultados reflejaran de manera justa y precisa las competencias de los estudiantes.

- Se aseguró que la prueba reflejara una integración de las Ciencias Naturales y Sociales para 6º de Primaria y de Historia y Tecnología para 4º de ESO.
- Se tuvo en cuenta el nivel de competencia lingüística de los alumnos en el segundo idioma, diseñando ítems que evaluaran la capacidad de los estudiantes para expresarse en ese idioma, así como tareas que, según la función discursiva elegida, desarrollaran procesos cognitivos y lingüísticos más sencillos o complejos.
- Tomando como base el constructo de las funciones cognitivo-discursivas la prueba incluyó preguntas que abarcaban desde el conocimiento y comprensión hasta el análisis, la síntesis y la evaluación, promoviendo el pensamiento crítico.
- Se crearon preguntas que requerían el uso de lenguaje específico para describir, explicar, argumentar y reflexionar sobre los temas tratados.
- Se emplearon diversos tipos de preguntas, como elección múltiple, respuesta corta y ensayos, para capturar un espectro más amplio de habilidades cognitivo-discursivas.
- En 6º de Primaria las instrucciones de las tareas se presentaron en castellano y en inglés para facilitar la comprensión.
- Pilotaje y revisión: antes de la implementación final, se realizó una prueba piloto con un grupo pequeño de estudiantes para identificar y corregir posibles problemas, ajustando la dificultad y claridad de las preguntas según fuera necesario.
- Se respetaron los principios éticos, siendo una prueba anónima.

En las tablas 5-10 (Vinuesa et.al,2024, pp.32-36) que se muestran a continuación, se especifican cada una de las funciones cognitivo-discursivas que se evaluaron en cada una de las destrezas, así como los temas utilizados en las actividades.

Tabla 5

Funciones cognitivo-discursivas de Listening 6º de Primaria

Listening 6º de Primaria		
ACTIVIDAD	TEMA	FUNCIÓN DISCURSIVA
1	How vision works	Identify academic terminology [Define]
2	Colour blindness	Classify [Categorize] & Characterise [Define]
3	Climate change	Identify academic terminology [Define]
4	Euro banknotes	Identify academic terminology [Describe]

Tabla 6

Funciones cognitivo-discursivas de Listening 4º de ESO

Listening 4º de ESO		
ACTIVIDAD	TEMA	FUNCIÓN DISCURSIVA
1	Climate change	Identify academic terminology, specify [Describe]
2	Climate change	Express cause/effect [Explain]
3	CPU	Deduce [Explain] & Justify [Evaluate]

Tabla 7

Funciones cognitivo-discursivas de Reading & Writing de 6º Primaria

Reading & Writing 6º de Primaria		
TEMA	ACTIVIDAD	FUNCIÓN DISCURSIVA
Monerans, Protists, and Fungi kingdoms	1	Identify academic terminology [Define]
	2	Identify [Describe] & Explain [Explain]
	3	Argue/Justify [Evaluate]
Monerans, Protists, and Fungi kingdoms	4	Characterise [Define]
The European Union	5	Explain [Explain]
	6	Justify [Evaluate]
	7	Hypothesise [Explore]

Tabla 8

Funciones cognitivo-discursivas de Reading & Writing 4º de ESO

Reading & Writing 4º de ESO		
ACTIVIDAD	TEMA	FUNCIÓN DISCURSIVA
WWII	1	Identify [Describe] & Evaluate [Evaluate]
	2	Deduce [Explain] & Justify [Evaluate]
	3	Summarise [Report]
TECHNOLOGY	4	Draw conclusions [Explain] & Argue [Evaluate]
	5	Structure [Categorise]

Tabla 9

Funciones cognitivo-discursivas de Speaking 6º de Primaria

Speaking 6º PRIMARIA		
TEMAS	ACTIVIDAD	FUNCIÓN DISCURSIVA
How does vision work? Visual disorders Climate change The European Union	1	Name [Describe]
	2	Summarize [Report]
	3	Explain [Explain]
	4	Express Cause/Effect [Explain]
	5	Justify [Evaluate]
	6	Hypothesize [Explore]

Tabla 10

Funciones cognitivo-discursivas de Speaking 4º de ESO

Speaking 4º de ESO		
TEMAS	ACTIVIDAD	FUNCIÓN DISCURSIVA
Climate change Technology WWII	1	Describe [Describe]
	2	Comment [Evaluate]
	3	Justify [Evaluate]
Climate change Technology WWII	4	Reflect [Evaluate]
	5	Hypothesize [Explore]
	6	Predict [Explore]

Toda la información expuesta anteriormente es relevante para seguir avanzando en el desarrollo del presente documento y abordar la contextualización y los resultados

obtenidos por los alumnos escolarizados en centros bilingües de la Comunidad de Madrid participantes en el estudio.

2. Contextualización de la Comunidad de Madrid

La Comunidad de Madrid, además de ser la primera región de España en poner en marcha su propio programa de enseñanza bilingüe, se ha constituido desde sus inicios en un referente y su modelo ha servido de inspiración a otras administraciones. En consecuencia, su participación en el estudio constituye sin duda una valiosa aportación al mismo ya que permite realizar una comparación de resultados para comprobar si la aplicación del modelo tal y como fue concebido produce los resultados esperados, que se presuponen en principio superiores a los de las demás regiones, teniendo en cuenta elementos característicos del mismo como eran, entre otros, su rigor en la autorización de centros, un programa claramente definido en cuanto a su implantación, sus contenidos, sus procedimientos, una decidida apuesta por una inmersión en lengua inglesa de la máxima calidad, el elevado nivel de competencia lingüística exigido a sus docentes, su desarrollo progresivo y alineado a los recursos y un sistema de evaluación de los niveles lingüísticos alcanzados por los alumnos a lo largo de cada una de las etapas educativas y al final de las mismas.

Hay que tener en cuenta que, desde el año 2004, el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid ha sufrido ciertas modificaciones y el presente estudio puede revelar, entre otras cosas, cómo han afectado a la supuesta calidad del programa, en el ámbito al que se refiere el proyecto ENEBE, los cambios realizados.

En el momento de la realización del presente estudio, la Comunidad de Madrid contaba con 404 colegios públicos bilingües, 223 centros concertados bilingües y 196 institutos bilingües, a lo que se sumaban 10 colegios adscritos al programa MEC-British Council. Todo ello implicaba 120.000 alumnos en educación primaria, 41.000 en educación secundaria y, en centros concertados, 91.000 en primaria y 29.000 en secundaria, es decir un total de más de 280.000 alumnos escolarizados en programas bilingües.

La habilitación lingüística de los docentes, a los que se les exige desde principios del programa un nivel C1 de MCERL, se había desarrollado de manera adecuada para cubrir las necesidades del programa, contando en los centros públicos con cerca de 8.500 maestros habilitados en primaria y 4.700 profesores en secundaria, además de 1600 acreditados para impartir el currículo de inglés avanzado, otra característica propia del programa de la Comunidad de Madrid. Para un mejor desarrollo de las

enseñanzas bilingües, la apuesta de la Comunidad de Madrid por disponer de auxiliares de conversación ha sido siempre clara, contando con cerca de 1.500 en colegios y 850 en institutos.

En ese contexto se procedió a solicitar la colaboración de la Consejería de Educación que amablemente ayudó a identificar centros con las características requeridas para el estudio, a saber, centros públicos y concertados, una mitad con índice socioeconómico bajo y la otra con índice socioeconómico alto. De los 24 centros inicialmente previstos en el estudio para la región de Madrid, debido a dificultades de identificación de estos, de falta de disponibilidad de algunos de ellos y de otras razones, la prueba se pudo realizar en 10 centros de educación primaria y en 7 de educación secundaria, incluyendo un total de 34 grupos y 765 alumnos.

2.1 Marco normativo

El desarrollo normativo que regula los programas bilingües de la Comunidad de Madrid se caracteriza por la elaboración de una normativa específica para cada una de las etapas educativas, característica que comparte con la Comunidad Foral de Navarra, aunque Madrid cuenta además con normativa independiente para los centros concertados.

La Orden que regula los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid data del año 2010 y solamente se ha visto afectada a lo largo de estos últimos catorce años por la aprobación de los Decretos de currículo que, tras cada cambio legislativo nacional, obliga a adaptar los currículos a la nueva ley. Además de lo anterior, un decreto aprobado en 2024 modifica la redacción dada en el decreto de currículo 61/2022 e incluye entre las áreas que no se pueden impartir en inglés los contenidos relacionados con la Historia de España del área de Ciencias Sociales.

En educación secundaria, una orden del año 2017 derogó las órdenes anteriores y regula el programa bilingüe, viéndose también afectada por los decretos de currículo, en este caso el del año 2022. Al igual que en educación primaria, el decreto aprobado en 2024 modifica la redacción dada en el decreto de currículo 65/2022 e incluye entre las áreas que no se pueden impartir en inglés los contenidos relacionados con la Historia de España de la materia de Geografía e Historia.

El programa bilingüe de los centros concertados está regulado por una Orden de 2015 modificada en el año 2017 y, al igual que ocurre con los centros públicos, se ve afectada tanto por los decretos de currículo como por el decreto de 2024 en cada una de las

etapas educativas. La normativa para centros bilingües aplicable en la Comunidad de Madrid cuenta con las siguientes características:

- La implantación del programa comienza en el primer curso de la Educación Primaria y se extiende progresivamente al resto de los cursos.
- En la etapa de primaria, la enseñanza del inglés deberá ocupar, como mínimo, un 30% del horario lectivo semanal, según lo establecido en el Decreto 89/2014. Todas las áreas del currículo, excepto Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, podrán impartirse íntegramente en inglés, y en ningún caso una misma materia será impartida en ambas lenguas dentro del mismo grupo de alumnos. En este contexto, el área de Inglés se impartirá durante cuatro horas semanales y, preferentemente, también se incluirá el área de Ciencias de la Naturaleza y otra asignatura más hasta alcanzar el porcentaje requerido. A partir de 2024, los centros podrán impartir las áreas del currículo, excluyendo Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, y los contenidos de Historia de España del área de Ciencias Sociales, en lengua extranjera. En todo caso, la lengua castellana solo se utilizará como apoyo en el aprendizaje del inglés.
- En la etapa de secundaria se contemplan dos modalidades. Los alumnos que han cursado sus estudios de primaria en centros bilingües se incorporan a la sección bilingüe, mientras que aquellos que proceden de centros no bilingües pasan a formar parte del programa bilingüe. Ambos modelos presentan características diferentes que responden a las necesidades y competencias lingüísticas de los estudiantes, garantizando una continuidad educativa adecuada según su nivel de exposición al idioma extranjero.
- En la sección bilingüe, la asignatura de Lengua Inglesa se adaptará al currículo de inglés avanzado. Todas las materias, excepto Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Latín y segunda Lengua Extranjera, podrán impartirse en inglés. En primer y tercer curso, las asignaturas de Biología y Geología, así como Geografía e Historia, se impartirán en este idioma, mientras que en segundo y cuarto curso se continuará con Geografía e Historia y, en cuarto, se añadirá otra materia más. Además, la tutoría se impartirá en inglés durante los cuatro cursos. La asignatura de Inglés contará con cinco horas semanales, distribuidas en una hora diaria. Desde 2018, los centros pueden impartir materias del currículo en una lengua extranjera, excepto Latín, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Segunda Lengua Extranjera y los contenidos relacionados con la Historia de España dentro de Geografía e Historia.
- En el programa bilingüe, durante el primer ciclo de secundaria se impartirá al

menos una materia en inglés, mientras que en el segundo ciclo se mantendrá esta práctica y, además, se podrán impartir las tutorías en dicho idioma. La asignatura de Inglés se cursará los cinco días lectivos, con una hora diaria.

En lo referente al cuerpo docente, el nivel exigido al profesorado en ambas etapas, primaria y secundaria es C1 o C2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En primaria, los maestros deben estar en posesión de la habilitación lingüística, y aquellos habilitados deberán impartir el mayor número de horas posible dentro del programa bilingüe. Por su parte, los maestros especialistas en inglés que no cuenten con la habilitación únicamente podrán impartir el área de su especialidad. En secundaria, los profesores que impartan inglés en la sección bilingüe deben estar acreditados para enseñar el currículo avanzado. Asimismo, los tutores deberán estar acreditados para impartir dicho currículo avanzado o poseer la habilitación lingüística correspondiente.

Además, los centros contarán con auxiliares de conversación nativos de lengua inglesa, quienes no solo apoyarán el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos, sino que también actuarán como referentes culturales, acercándolos a las tradiciones, costumbres y formas de vida de los países de habla inglesa, enriqueciendo así su aprendizaje y fomentando una visión más global e intercultural.

2.2. Organización del estudio

Tal y como se ha comentado anteriormente, para llevar a cabo el estudio se contactó en primer lugar con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, quien proporcionó una lista de posibles centros que cumplieran con las características requeridas por el estudio, incluyendo tanto centros públicos como concertados. Los centros educativos seleccionados fueron contactados mediante correo electrónico y llamadas telefónicas. El objetivo de esta comunicación fue explicar detalladamente el procedimiento del estudio y resolver cualquier duda que los centros pudieran tener sobre su participación.

Se les proporcionó la siguiente información: el procedimiento detallado para llevar a cabo la prueba, el formato de la misma, las instrucciones para su administración, y la duración estimada, fechas y recursos necesarios. Además, se especificó que era necesario contar con dos grupos de estudiantes de cada nivel educativo para asegurar una muestra representativa. Esta información fue clave para que los centros pudieran prepararse adecuadamente y garantizar que la prueba se realizara de manera uniforme y efectiva en todos los participantes.

Una vez determinado el número de centros que participarían en el proyecto se procedió, por parte de la asociación Enseñanza Bilingüe, a formar a los responsables en administrar la prueba. Se realizaron dos tipos de formación. Por una parte, se proporcionó formación a las personas que iban a administrar la prueba en los centros, formación que incluyó instrucciones sobre las características de la prueba, los tiempos, la recogida y el envío de materiales y otra a los responsables de la corrección.

En cuanto a los correctores encargados de evaluar los resultados, todos ellos contaban con estudios superiores y experiencia como examinadores en pruebas similares, lo que garantizó la fiabilidad y consistencia de las evaluaciones. Además, se proporcionó una rúbrica de evaluación para las partes de comprensión y expresión escrita y oral, organizada en una escala de 1 a 4 puntos (NOT MET, INCONSISTENT, CONSISTENT, MASTERED). La rúbrica evaluaba la capacidad de los estudiantes para comunicar eficazmente diversas funciones cognitivo-discursivas y toleraba errores lingüísticos menores siempre que no afectaran la comprensión del mensaje. Este enfoque garantizó una evaluación objetiva y consistente de las habilidades de los estudiantes [ver pp. 36-42 estudio nacional, Vinuesa et al., 2024]

2.3 Tipología de centros

Como muestra la tabla 11, en la etapa de Primaria, la mayoría del alumnado procede de centros públicos, representando un 60.1% del total. En Secundaria también predominan los centros públicos, alcanzando un porcentaje aún mayor frente a los centros concertados, un 70.1%.

Tabla 11
Adscripción de los centros

		PRIMARIA		SECUNDARIA	
		Nº Participantes	Porcentaje	Nº Participantes	Porcentaje
Tipo de centro	Público	259	60.1 %	234	70.1 %
	Concertado	172	39.9 %	100	29.9 %
	Total	431	100.0 %	334	100.0 %

Según los datos proporcionados por la Comunidad de Madrid en su portal de transparencia, en el curso 2022-23 había 404 colegios públicos bilingües, 196 institutos bilingües y 223 colegios bilingües concertados privados, de los cuales 97 tienen enseñanza bilingüe en la etapa de Educación Secundaria. La proporción de centros



públicos y concertados participantes se aproxima en gran medida a la de la Comunidad de Madrid, lo que permite un análisis adecuado a la realidad.

La inclusión de un mayor número de centros públicos en el estudio es un aspecto positivo, ya que permite obtener una muestra representativa que refleja con precisión la realidad de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid.

2.4 Perfil de los participantes

Se administró un cuestionario de contexto a los participantes del estudio para obtener información detallada sobre sus antecedentes socioeconómicos, culturales y educativos, un elemento crucial para contextualizar los resultados y comprender mejor las variables que pueden influir en ellos. Al recopilar datos contextuales, se pueden identificar patrones y correlaciones más precisas, lo que enriquece el análisis y proporciona una base sólida para la interpretación de los resultados.

En el estudio participaron un total de 431 estudiantes de 6º de Primaria y 334 estudiantes de 4ª de ESO. Debido a ausencias parciales o respuestas no computables, aquellos que no están incluidos se identificarán como *missing*.

Respecto al sexo de los participantes, los datos muestran la siguiente distribución:

Figura 3

Sexo participantes Primaria

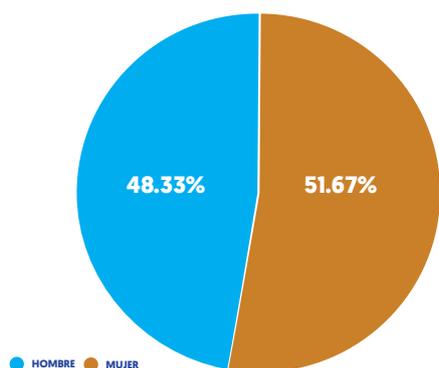
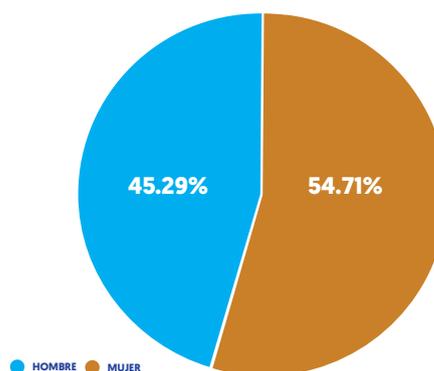


Figura 4

Sexo participantes Secundaria



En ambas etapas educativas han participado más hombres que mujeres en el estudio, con una diferencia aproximada del 3% en 6º de Primaria, y algo mayor, del 9%, en 4º de ESO. En relación con la edad de los participantes, la tabla 12 muestra la siguiente

información: en 6º de Primaria, la gran mayoría de los participantes han nacido en 2011, es decir, en el momento del estudio tenían 12 años o iban a cumplirlos. En 4º de ESO, la mayoría de los participantes han nacido en 2007, tenían en el momento del estudio 16 años o iban a cumplirlos.

Tabla 12

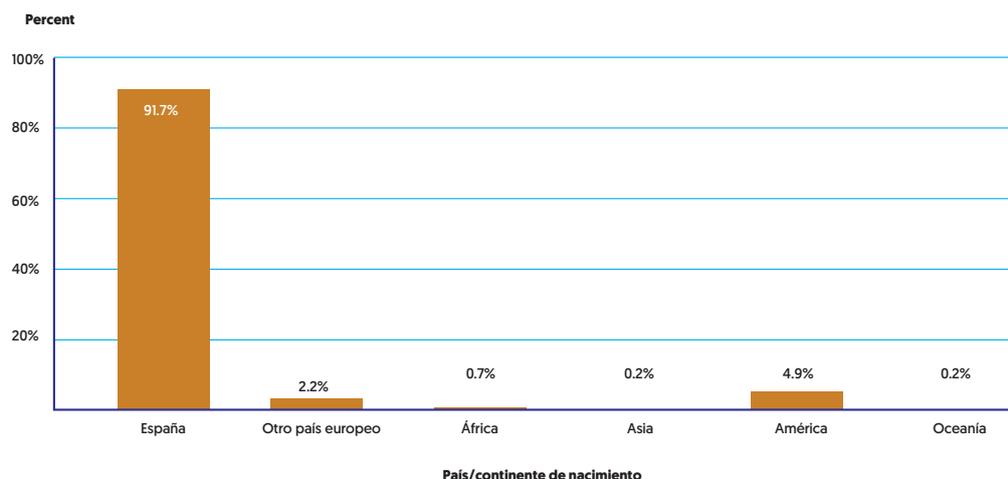
Año de nacimiento de los participantes

	PRIMARIA			SECUNDARIA		
	Año	Nº participantes	Porcentaje	Año	Nº participantes	Porcentaje
Valid	2010	24	5.6	2006	20	6
	2011	399	92.6	2007	290	86.8
Valid	Missing	8	1.8	Missing	24	7.1
	Total	431	100.00		334	100.0

Seguidamente, se incluyen dos figuras que ofrecen información acerca del país o continente de nacimiento de los participantes, clasificados según la etapa educativa a la que pertenecen.

Figura 5

País/continente de nacimiento participantes Primaria

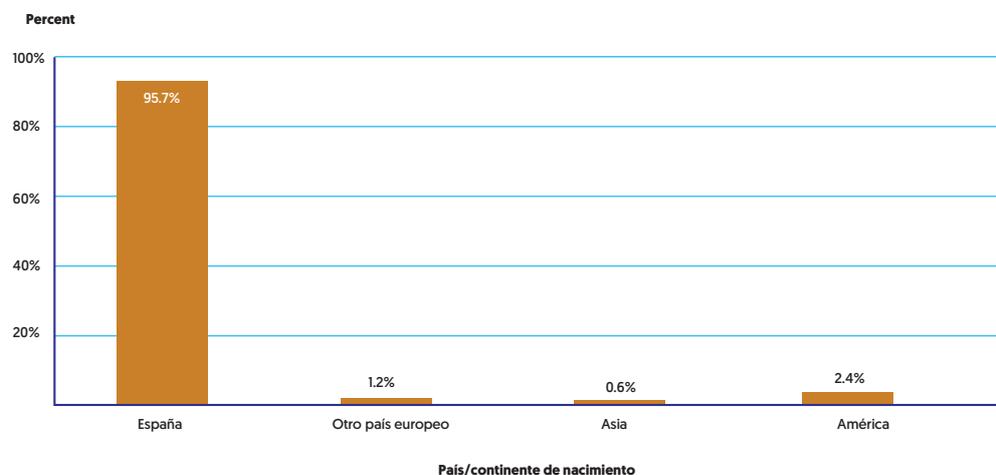


El 91.7% de los participantes ha nacido en España. El siguiente porcentaje mayor de alumnado sería 4.9%, nacido en América.



Figura 6

País/continente de nacimiento participantes Secundaria

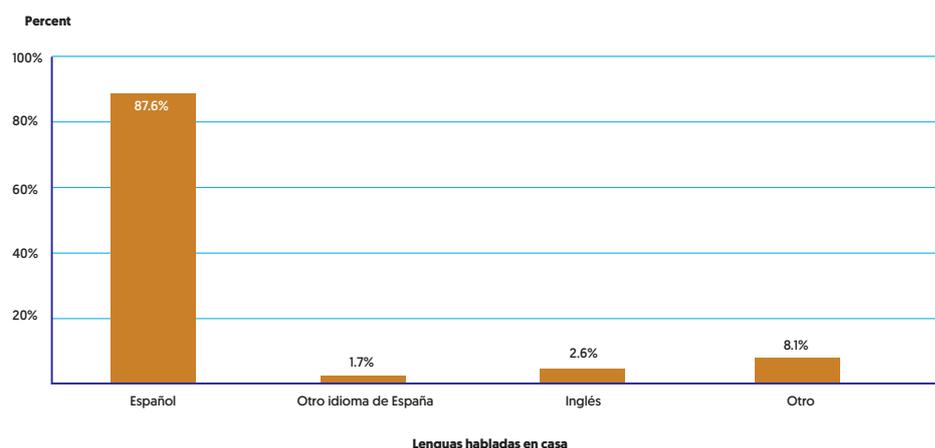


El 95.7% de los participantes son nacidos en España. El siguiente porcentaje reseñable sería 2.4% de alumnado nacido en América.

Otro aspecto relevante relacionado con el alumnado participante tiene que ver con el idioma que utilizan. A continuación, se presentan las respuestas a la pregunta: “¿Cuál es la lengua que hablas principalmente en casa?”.

Figura 7

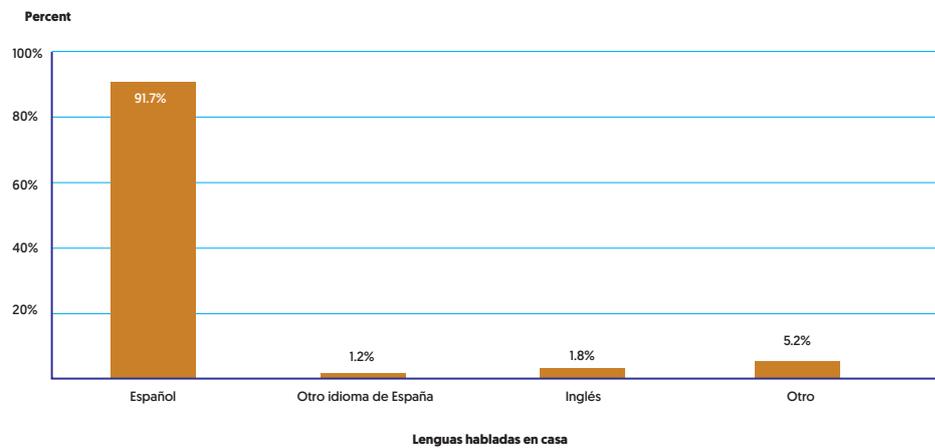
Lengua principal del hogar Primaria



Un 87.6% de los participantes habla español como lengua principal en su hogar. Solo un 2.6% tiene el inglés como primera lengua en sus hogares. Un 8.1% de los participantes habla en casa un idioma que no es ni español, ni una de las lenguas cooficiales de España, ni inglés. Finalmente, un 1.7% del alumnado participante habla una de las lenguas cooficiales de España en su hogar.

Figura 8

Lengua principal del hogar Secundaria



Un 91.7% de los participantes habla español como lengua principal en su hogar. Un 1.8% tiene el inglés como primera lengua en sus hogares. Un 5.2% de los participantes habla en casa un idioma que no es ni español, ni una de las lenguas cooficiales de España, ni inglés. Según la muestra, un 1.2% del alumnado participante habla una de las lenguas cooficiales de España en su hogar.

También se cuestionó a los participantes sobre el tipo de municipio en el que vivían. La figura 8 muestra la información obtenida:

Figura 9

Tipo de municipio de residencia Primaria

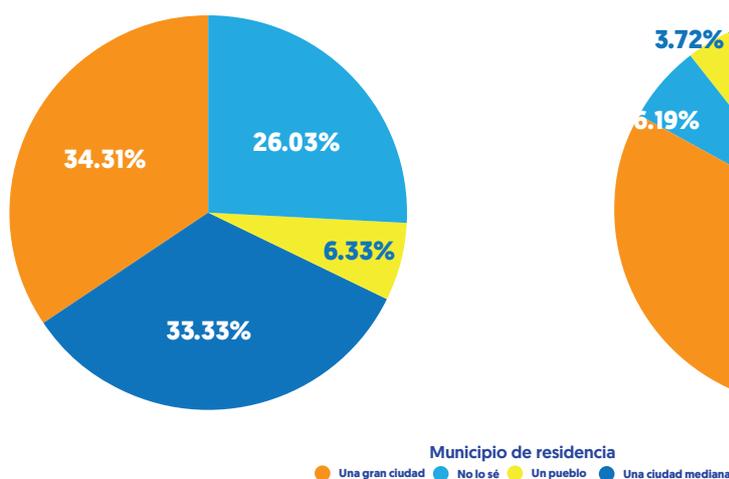
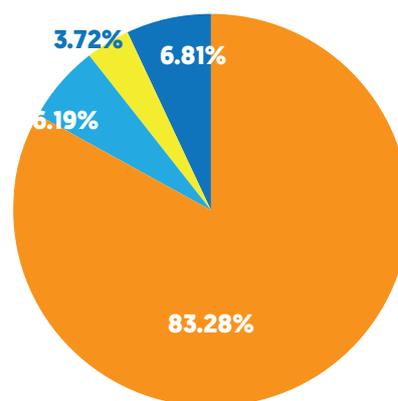


Figura 10

Tipo de municipio de residencia Secundaria



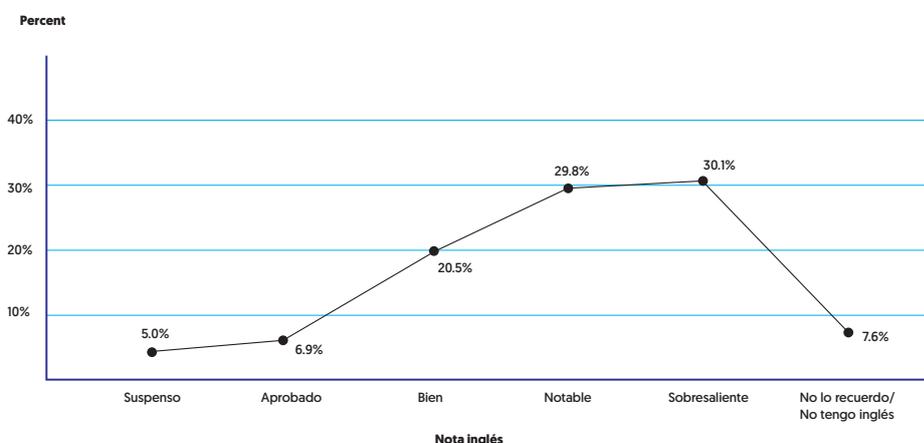
En relación con el tipo de municipio de residencia, entre el 67% y el 83% de los participantes residen en una ciudad, ya sea mediana o grande. Un 6,3% del alumnado



de Primaria vive en un pueblo, proporción que disminuye al 3,72% en el caso de los estudiantes de Secundaria. Llama la atención que el 26% de los participantes de Primaria indicaron no saber si residen en un pueblo o en una ciudad, porcentaje que disminuye significativamente en Secundaria, donde solo alcanza el 6,1%.

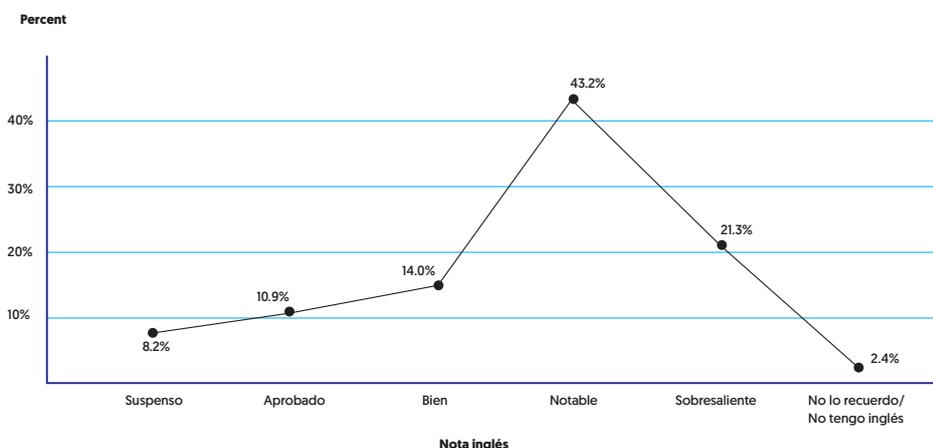
El último dato relacionado con los participantes se refiere a las calificaciones obtenidas en la última evaluación de la asignatura de Inglés. Las figuras siguientes presentan las respuestas recopiladas.

Figura 11
Calificaciones en la última evaluación de inglés Primaria



Prácticamente el 60% del alumnado declara que en la última evaluación su nota en Inglés fue notable o sobresaliente. Solo un 5% había suspendido esta asignatura.

Figura 12
Calificaciones en la última evaluación de inglés Secundaria



Un 64% del alumnado que ha manifestado su nota en Inglés de la última evaluación obtuvo notable o sobresaliente. El 8.2% había suspendido Inglés.

En síntesis, el perfil predominante del alumnado participante, tanto en Primaria como en Secundaria, corresponde a estudiantes de origen español, que utilizan el español como idioma principal en el hogar y residen en una ciudad. En el ámbito académico, específicamente en la asignatura de Inglés, alrededor del 60% de los participantes obtuvieron calificaciones de notable o sobresaliente.

3. Presentación y análisis de los resultados

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en las distintas pruebas realizadas por el alumnado para evaluar su competencia en el uso de funciones discursivas en inglés como lengua extranjera en contextos académicos. En primer lugar, se proporcionará información específica de cada prueba, incluyendo el índice de facilidad de los ítems, la fiabilidad de la prueba, estadísticas descriptivas y un histograma de los resultados. Esto permitirá analizar cómo se han implementado las funciones cognitivo-discursivas a través de las diferentes destrezas, que han sido el medio para la evaluación. En segundo lugar, se centrará la atención en los resultados globales, presentando estadísticas descriptivas y un histograma general con los datos obtenidos.

Posteriormente, se incluirán otros aspectos relevantes, como la comparación de medias en función de diversos factores contextuales, tales como el tipo de centro educativo o el perfil académico del alumnado en relación con la asignatura de Inglés. Finalmente, cuando resulte pertinente, se incorporarán estudios preliminares de estadística inferencial. Estos análisis servirán como apoyo estadístico para las conclusiones del informe, así como base para futuras investigaciones relacionadas con este tema.

3.1 Resultados por pruebas

Esta sección expone los resultados de las distintas pruebas realizadas por el alumnado para evaluar su competencia en el uso de las funciones cognitivo-discursivas en inglés. Tal como se mencionó anteriormente, en cada prueba se destacarán los siguientes aspectos: índice de facilidad de los ítems, fiabilidad de la prueba, estadísticas descriptivas y un histograma con los resultados totales.

3.1.1 Listening

3.1.1.1 Índice de facilidad de los ítems

El índice de facilidad de los ítems proporciona información sobre el porcentaje de participantes que seleccionó cada opción en la prueba. Para los fines de este informe, la siguiente tabla resalta exclusivamente el porcentaje de respuestas correctas, lo cual permite evaluar la capacidad del grupo para realizar las funciones cognitivo-discursivas propuestas.

Tabla 13

Índice de facilidad Listening Primaria y Secundaria.

ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS PRIMARIA	ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS SECUNDARIA
L1Q1	96.0%	L1Q1	84.9%
L1Q2	49.0%	L1Q2	93.4%
L1Q3	83.7%	L1Q3	84.3%
L1Q4	74.1%	L1Q4	61.7%
L2Q1	76.9%	L1Q5	94.6%
L2Q2	63.4%	L2Q1	86.7%
L2Q3	41.0%	L2Q2	87.3%
L2Q4	43.4%	L2Q3	81.9%
L3Q1	61.8%	L2Q4	91.9%
L3Q2	82.5%	L3Q1	46.4%
L3Q3	57.3%	L3Q2	46.1%
L3Q4	54.3%	L3Q3	63.6%
L3Q5	49.7%	L3Q4	39.5%
L4Q1	73.2%	L3Q5	35.8%
L4Q2	76.7%		
L4Q3	79.3%		
L4Q4	86.2%		
L4Q5	94.4%		

En la prueba de Primaria, en líneas generales, se puede decir que el alumnado mostró

muy buen rendimiento. En la primera actividad destacan valores por encima del 90% y un único caso más discreto cercano al 50%. La segunda actividad presenta resultados más moderados, rondando porcentajes de aciertos en torno al 40-60%. En la tercera actividad se combinan porcentajes por encima del 80% con otros en torno al 50-60%, reflejando cierto contraste. Por último, la cuarta actividad exhibe un desempeño muy positivo, con la mayoría de las preguntas claramente por encima del 75% de acierto. De hecho, en total, 8 ítems de Primaria superan ese umbral y ninguno queda por debajo del 40%.

En Secundaria se aprecia una tendencia similar, con 8 ítems que superan el 75% de acierto, aunque sí que hay 2 que no han llegado al 40%. Tanto la actividad uno como la dos muestran porcentajes de éxito altos. De hecho, en la segunda actividad todos los ítems superan el 80%. La actividad tres es la presenta mayor dificultad: aquí aparecen dos ítems que no alcanzan el 40%, evidenciando una brecha notable respecto a las otras actividades. Es comprensible, ya que en esta tarea se evaluaban dos funciones discursivas complejas: deducir y justificar.

3.1.1.2 Fiabilidad de la prueba Listening

La prueba de primaria está compuesta por 18 ítems. El valor del alfa de Cronbach es $\alpha = .75$. Este dato refleja una consistencia interna satisfactoria entre los diferentes ítems, lo que se refuerza con los resultados mencionados anteriormente en la mayoría de las actividades (por encima del 75% en muchas ocasiones y sin ítems por debajo del 40%).

Por otro lado, la prueba de Secundaria está compuesta por 14 ítems. El valor del alfa de Cronbach es $\alpha = .63$, que, aunque ligeramente más bajo, sigue siendo un indicador aceptable de fiabilidad interna. En conjunto, estos valores de alfa de Cronbach ofrecen evidencia de que las pruebas, tanto en Primaria como en Secundaria, cumplen su función de manera adecuada para este grupo de participantes.

3.1.1.3 Estadística descriptiva e histograma Listening Primaria

En este apartado, se presentan los valores más representativos de los datos totales obtenidos en la prueba de Listening de Primaria:

Tabla 14

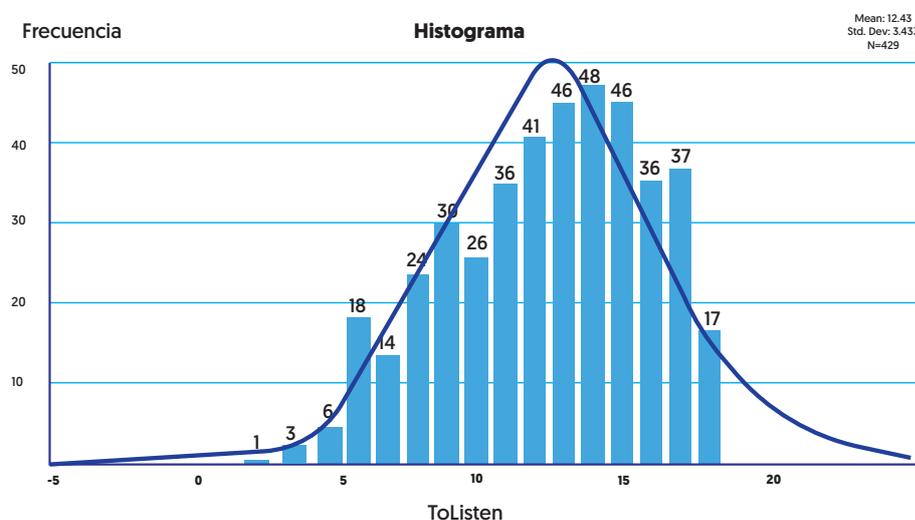
Datos estadísticos descriptivos Listening en Primaria.

To Listen	Media	12.43 (6.9)
	Mediana	13.00 (7.2)
	Moda	14 (7.8)

To Listen	Varianza	11.788
	Desviación estándar	3.433
	Mínimo	3
	Máximo	18
	Rango	15
	Oblicuidad	-.395
	Curtosis	-.645

Figura 13

Histograma Listening en Primaria.



Los datos reflejan una concentración notable de puntuaciones en torno a valores intermedios, con la mayoría de los participantes situándose cerca de un resultado de 13 o 14, que también coincide con la mediana y la moda. Al mismo tiempo, la media global ronda los 12.43 [la puntuación máxima es 18], lo cual equivale aproximadamente a un 6.9 sobre 10. Resulta interesante observar que la dispersión de los datos no es excesiva, ya que, aunque la diferencia entre la nota mínima [3] y la máxima [18] es de un rango de 15 puntos, son pocos quienes se alejan mucho de la media. El histograma ilustra esta distribución con un leve sesgo hacia la parte izquierda, evidenciando que las puntuaciones algo más elevadas son algo más frecuentes, pero sin llegar a extremos marcados, es decir, la mayoría de las personas evaluadas obtuvo resultados razonablemente parecidos, en torno a un notable en el sistema de calificaciones tradicional.

3.1.1.4 Estadística descriptiva e histograma Listening Secundaria

En este apartado, se presentan los valores más representativos de los datos totales obtenidos en la prueba de Listening de Secundaria:

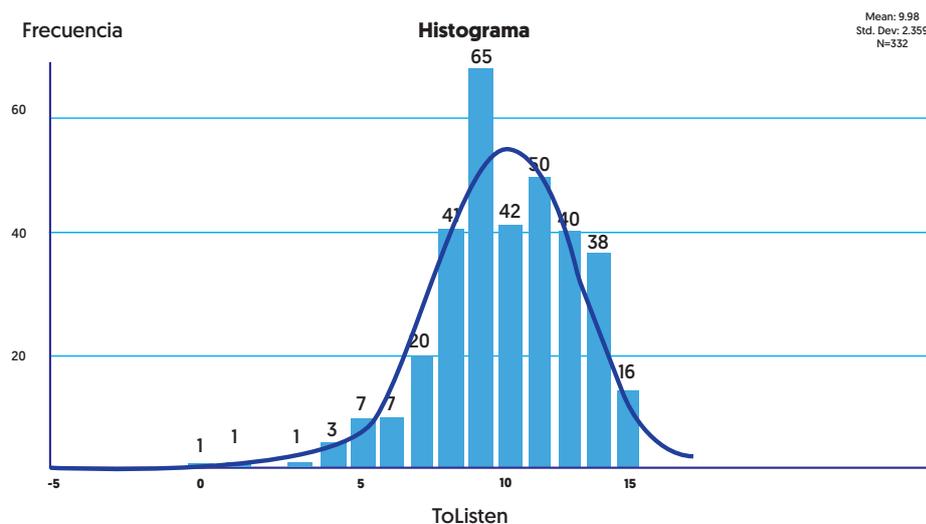
Tabla 15

Datos estadística descriptiva Listening en Secundaria

To Listen	Media	9.98 [7.1]
	Mediana	10.00 [7.1]
	Moda	9 [6.4]
	Varianza	5.565
	Desviación estándar	2.359
To Listen	Mínimo	0
	Máximo	14
	Rango	14
	Oblicuidad	-.569
	Curtosis	.851

Figura 14

Histograma Listening en Secundaria.



En Secundaria, la mayoría de las puntuaciones se concentra alrededor de valores cercanos a 10, como refleja la mediana de 10 y una moda de 9, lo que indica un núcleo amplio de participantes con resultados similares. La media, situada en 9.98 (de 14 puntos posibles), prácticamente coincide con la mediana y equivale a aproximadamente un 7.1 sobre 10. El mínimo de 0 y el máximo de 14 confirman la amplitud del rango, aunque son pocos quienes se ubican en esos extremos, de modo que gran parte se mantiene en la zona central del histograma. Estos datos repiten, por tanto, el patrón de Primaria: aunque algunos participantes alcanzan puntuaciones muy bajas o muy altas, el desempeño del grupo es relativamente homogéneo y estable a lo largo del conjunto.

3.2.2 Reading

3.2.2.1 Índice de facilidad de los ítems

En esta sección, debido a la diferencia entre las pruebas de Primaria y Secundaria, los resultados se comentarán por separado.

PRIMARIA

La prueba de Reading & Writing consta de dos tipologías de pregunta. Por un lado, la primera parte con preguntas de opción múltiple. Por otro lado, el resto de la prueba se califica con una rúbrica de cuatro niveles: *Not met*, *Inconsistent*, *Consistent* y *Mastered/met*. En estos niveles, hay que tener en cuenta que las calificaciones *Inconsistent* y *Consistent* representan habilidad para realizar la prueba.

Tabla 16

Índices de facilidad Reading & Writing en Primaria

ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	
RW1Q1	85.3%	
RW1Q2	74.4%	
RW1Q3	59.5%	
RW1Q4	89.5%	
ÍTEM	PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA	
RW2Q1	Not met	40.0%
	Inconsistent	18.8%
	Consistent	22.6%
	Mastered/met	18.6%
RW2Q2	Not met	43.0%
	Inconsistent	20.5%
	Consistent	19.5%
	Mastered/met	17.0%
RW2Q3	Not met	47.0%
	Inconsistent	19.5%
	Consistent	18.6%
	Mastered/met	14.9%
RW3Q1	Not met	32.2%
	Inconsistent	18.4%
	Consistent	31.0%
	Mastered/met	18.4%
RW4Q1	Not met	41.4%
	Inconsistent	15.9%

	Consistent	23.4%
	Mastered/met	19.4%
RW4Q2	Not met	41.3%
	Inconsistent	15.6%
	Consistent	24.2%
	Mastered/met	18.9%
RW4Q3	Not met	43.5%
	Inconsistent	16.0%
	Consistent	22.6%
	Mastered/met	17.9%
RW4Q4	Not met	48.7%
	Inconsistent	14.2%
	Consistent	19.8%
	Mastered/met	17.2%
RW4Q5	Not met	22.0%
	Inconsistent	22.9%
	Consistent	31.3%
	Mastered/met	23.8%
RW4Q6	Not met	20.0%
	Inconsistent	24.5%
	Consistent	31.5%
	Mastered/met	24.0%
RW4Q7	Not met	33.3%
	Inconsistent	25.9%
	Consistent	23.5%
	Mastered/met	17.2%

Actividad 1: Identificar

La primera actividad, de opción múltiple, muestra un alto nivel de aciertos en la mayoría de sus ítems, sobresaliendo uno de ellos con casi un 90% de respuestas correctas, mientras que otro desciende a una tasa más moderada [59,5%]. Aún así, el desempeño general en esta actividad ha sido muy satisfactorio.

Actividad 2: Identificar características y explicar

La rúbrica refleja que un porcentaje significativo de participantes se queda en la categoría Not met, superando ampliamente otras calificaciones más altas. Aunque hay un grupo reducido que alcanza Mastered/met, este desequilibrio sugiere que el contenido o las destrezas requeridas resultan más complejos para la mayoría. Dado

que las funciones discursivas, en principio, no se consideran de las más complejas, los resultados pueden deberse a tener que activar dos funciones distintas.

Actividad 3: Argumentar y justificar

La tercera actividad de la prueba tiene como objetivo discursivo la argumentación y justificación. La situación mejora parcialmente, ya que casi la mitad de los participantes logra un desempeño clasificado como Consistent o Mastered/met, lo que indica que este bloque de contenido es más accesible para el alumnado.

Actividad 4: Caracterizar

La cuarta y última actividad del bloque sobre las móneras y los hongos se centra en la caracterización de unos conceptos a través de su definición. Presenta resultados variados. Reaparece una concentración notable en la categoría Not met, aunque existe también un segmento que alcanza niveles satisfactorios o muy sólidos. Esta distribución señala una marcada brecha de dominio, con un grupo que sobresale y otro que presenta más dificultades.

Centrémonos ahora en el bloque de actividades que tienen como línea temática la Unión Europea.

Actividad 5: Explicar

En esta actividad, el 22.0% de los participantes no logra los objetivos mínimos, mientras que un 22.9% muestra un desempeño irregular. Aun así, destaca que el 31.3% alcanza el nivel Consistent y el 23.8% llega a Mastered/met. Sumando estos dos últimos grupos, más de la mitad supera la franja de rendimiento básico, lo que indica una buena capacidad para cumplir con los requerimientos de la tarea.

Actividad 6: Justificar

Aquí se observa una tendencia muy similar a la actividad anterior: un 20.0% permanece en Not met, y un 24.5% está en Inconsistent. No obstante, las categorías superiores siguen representando la mayoría. En conjunto, el 55.5% supera el estándar básico, evidenciando que una parte significativa del alumnado se maneja con soltura en esta tarea.

Actividad 7: Hipotetizar

En esta última sección, la dispersión es un poco mayor. Aunque un 33.3% se queda en Not met y un 25.9% en Inconsistent, es comprensible teniendo en cuenta que se trata de activar una función cognitiva de gran complejidad, el establecimiento de hipótesis.

En conjunto, como es esperable, el desempeño evidencia zonas donde los estudiantes

destacan y otras en las que encuentran mayor complejidad, con actividades que exigen un refuerzo adicional, bien por la complejidad intrínseca de su carga cognitiva, bien porque se activa más de una función discursiva. Aun así, se observa un progreso que indica que existe un potencial de mejora global si se refuerzan las áreas más débiles y se consolida lo aprendido en las fortalezas ya demostradas.

SECUNDARIA

Tabla 17

Índices de facilidad Reading & Writing en Secundaria.

ÍTEM	PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA	
RW1Q1	Not met	18.1%
	Inconsistent	20.8%
	Consistent	28.3%
	Mastered/met	32.8%
ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	
RW2Q1	75.3%	
RW2Q2	87.0%	
RW2Q3	78.9%	
RW2Q4	86.7%	
RW2Q5	91.6%	
ÍTEM	PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA	
RW3Q1	Not met	22.9%
	Inconsistent	25.9%
	Consistent	25.6%
	Mastered/met	25.6%
RW4Q1	Not met	13.3%
	Inconsistent	25.3%
	Consistent	26.5%
	Mastered/met	34.9%
ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	
RW5Q1	88.6%	
RW5Q2	88.9%	
RW5Q3	88.6%	
RW5Q4	91.9%	
RW5Q5	89.5%	
RW5Q6	85.5%	
RW5Q7	88.9%	
RW5Q8	92.2%	



Actividad 1: Identificar y Evaluar

En esta primera actividad la mitad aproximada del alumnado alcanza calificaciones en Consistent y Mastered/met, aunque existe un bloque cercano al 40% en niveles más bajos. Este reparto de las calificaciones sugiere que, si bien una parte logra desenvolverse con solidez, otra requiere refuerzo para llegar al dominio total.

Actividad 2: Deducir (veracidad o falsedad) y Justificar

Las respuestas correctas alcanzan valores altos en casi todos los ítems, superando en varios casos el 85% de aciertos y reflejando un dominio considerable de esta actividad; cabe destacar que el ítem final de este bloque sobresale por su elevado porcentaje de aciertos. Estos valores resultan interesantes, en un sentido positivo, teniendo en cuenta que había un doble propósito en la actividad.

Actividad 3: Resumir

Esta es la última actividad del bloque sobre la Segunda Guerra Mundial. En ella, la situación anterior se matiza: la mitad aproximadamente queda en los niveles superiores, pero también existe un sector similar que no llega a consolidar los objetivos planteados. No obstante, las cuatro categorías de la rúbrica se reparten casi en partes similares, sin un predominio claro de los grupos con mayor o menor nivel. Este puede ser un indicativo de que es una función discursiva que divide más a la clase por su relativa complejidad. Pasemos ahora a la descripción de los resultados en el bloque de actividades que tienen como línea temática la tecnología.

Actividad 4: Sacar conclusiones y argumentar

En la actividad cuatro, el alumnado debía activar las funciones cognitivo-discursivas “sacar conclusiones” y “argumentar”. Los resultados han sido altamente positivos. Se exhibe un mejor balance a favor de quienes logran un muy buen rendimiento: si se suman Consistent y Mastered/met, se rebasa la mitad de la muestra, con Mastered/met, de hecho, como la categoría más numerosa. Ello indica que esta tarea, pese a poner el foco en dos funciones cognitivas de cierto nivel de complejidad, ha sido resuelta con éxito por un número considerable de estudiantes.

Actividad 5: Clasificar

En la actividad cinco, se mantiene una línea muy positiva. Todos sus ítems se sitúan por encima del 85%, y algunos rozan e incluso superan el 90%. Ese desempeño tan uniforme pone de relieve que, en este bloque, las preguntas o habilidades requeridas se ajustan bien al dominio previo de los participantes, posiblemente gracias a una práctica más frecuente en el tipo de tarea.

De forma general, puede inferirse que el grupo funciona con alta eficacia en actividades

más orientadas a la precisión y el reconocimiento, como se ve en las actividades 2 y 5, mientras que las tareas rubricadas revelan un espectro más amplio de niveles. En actividades donde se exige mayor elaboración, como es el caso de la actividad 3, algunos participantes muestran lagunas que merecerían atención para lograr un desempeño más homogéneo.

3.1.2.2 Fiabilidad de la prueba Reading & Writing

La prueba destinada a Primaria consta de 15 ítems y presenta un alfa de Cronbach de $\alpha = .92$, lo cual se interpreta como un indicador excelente de fiabilidad. Por otro lado, la prueba de Secundaria incluye 16 ítems y alcanza un alfa de Cronbach de $\alpha = .81$. Aunque este valor es inferior al de la prueba de Primaria, se encuentra dentro del rango considerado alto en términos de fiabilidad. Cabe destacar que este resultado podría estar influido por las mayores diferencias entre actividades o ítems.

3.1.2.3 Estadística descriptiva e histograma Reading & Writing en Primaria

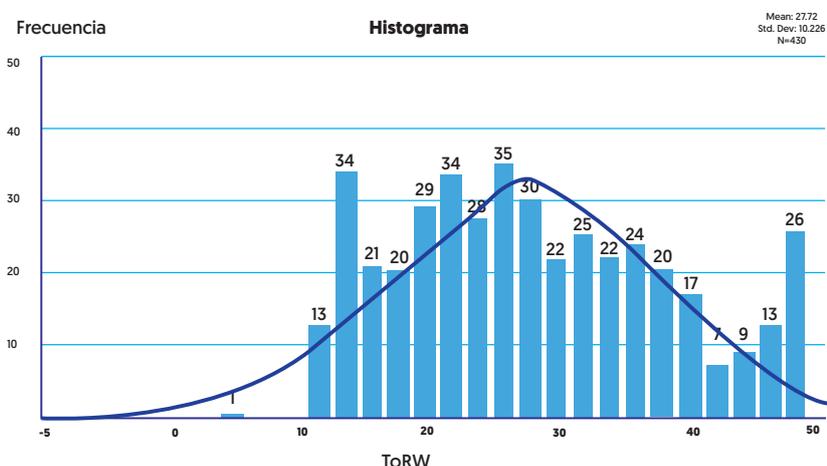
Tabla 18

Datos estadística descriptiva Reading & Writing en Primaria.

ToRW 6ª Prim	Media	27.72 [5.8]
	Mediana	26.50 [5.5]
	Moda	22 [4.6], 25 [5.2]
	Varianza	104.566
ToRW	Desviación estándar	10.226
	Mínimo	6
	Máximo	48
	Rango	42
	Oblicuidad	.319
	Curtosis	-.813

Figura 15

Histograma Reading & Writing en Primaria.



Teniendo en cuenta los datos de la tabla y del histograma, se observa una concentración destacada de participantes en la zona central de los puntos (entre veinte y treinta), con un pico claro en torno a los valores que coinciden con las modas [22 y 25]. La media, equivalente a cerca de 5.8 sobre 10, y la mediana, en torno al 5.5, indican asimismo que buena parte del alumnado se agrupa en la franja media de la escala. Aun así, un pequeño grupo alcanza la puntuación máxima de 48, mientras otros se sitúan en valores bajos, partiendo desde un mínimo de 6. El rango de 42 puntos pone de manifiesto la amplitud de la dispersión, aunque la distribución, en general, como se ha comentado, se concentra entre los veinte y treinta puntos. El histograma presenta una ligera inclinación hacia la derecha, reflejando la presencia de participantes que obtienen calificaciones altas, si bien no se produce una acumulación muy acusada en el extremo superior. Así, la mayoría de los participantes se mueve cerca de una calificación equivalente a un aprobado, con un sector reducido que destaca por llegar a la puntuación máxima y otros pocos ubicados en la zona más baja.

3.1.2.4 Estadística descriptiva e histograma Reading & Writing en Secundaria

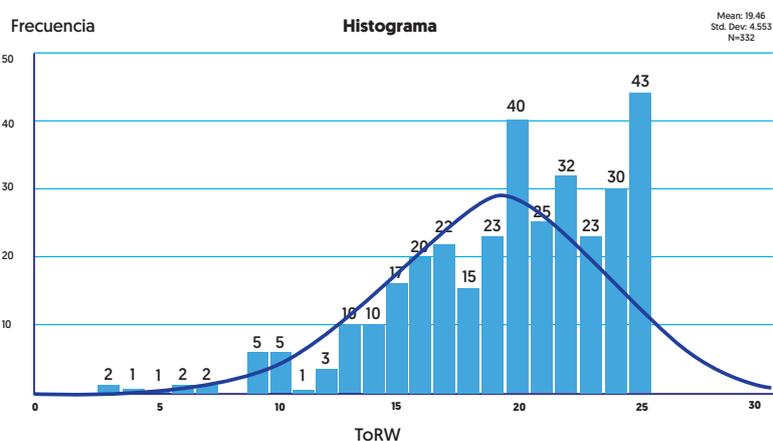
Tabla 19

Datos estadística descriptiva Reading & Writing en Secundaria

ToRW 4º ESO	Media	19.46 (7.8)
	Mediana	20.00 (8)
	Moda	25 (10)
	Varianza	20.733
	Desviación estándar	4.553
	Mínimo	3
	Máximo	25
	Rango	22
	Oblicuidad	-1.016
	Curtosis	1.062

Figura 16

Histograma Reading & Writing en Secundaria



Los datos de secundaria revelan una fotografía más positiva que en Primaria respecto a las calificaciones globales que ya se podía intuir en el análisis de las actividades de la sección 3.1.2.3. La media equivale a aproximadamente un 7.8 sobre 10, la mediana de 20 se acerca a 8, y la moda de 25 corresponde a la máxima puntuación posible, es decir, 10 sobre 10. Los datos tanto de oblicuidad como de curtosis se ven confirmados visualmente en el histograma, donde se aprecia claramente que la mayoría se sitúa en la franja alta, con un pico muy marcado en torno al máximo. Sin embargo, también hay participantes que quedan muy lejos de ese valor, partiendo de un mínimo de 3, lo que crea un rango de 22 puntos. No obstante, el bloque principal de estudiantes parece agruparse alrededor de 19 o 20 puntos (variación moderada, reflejada en la desviación estándar). De esta manera, se puede afirmar que el grueso del alumnado logra resultados relativamente altos, con un sector significativo en la cúspide de la puntuación y un grupo más reducido en la parte inferior.

3.2.3 Speaking

3.2.3.1 Índice de facilidad de los ítems

Esta prueba, tal y como ocurría con Reading & Writing, se califica con una rúbrica de cuatro niveles: Not met, Inconsistent, Consistent y Mastered/Met. Se han seguido las mismas pautas para mostrar los datos que en la sección anterior:

Tabla 20

Índices de facilidad Speaking en Primaria y Secundaria

ÍTEM	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA		PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA	
S1	Not met	11.2%	Not met	6.9%
	Inconsistent	25.4%	Inconsistent	21.4%
	Consistent	40.8%	Consistent	33.7%
	Mastered/met	22.6%	Mastered/met	38.0%
S2	Not met	14.9%	Not met	6.9%
	Inconsistent	28.4%	Inconsistent	15.7%
	Consistent	35.2%	Consistent	35.8%
	Mastered/met	21.4%	Mastered/met	41.6%
S3	Not met	13.3%	Not met	8.7%
	Inconsistent	30.5%	Inconsistent	17.5%
	Consistent	38.5%	Consistent	36.7%
	Mastered/met	17.7%	Mastered/met	37.0%
S4	Not met	14.0%	Not met	6.6%
	Inconsistent	27.5%	Inconsistent	14.5%



	Consistent	38.7%	Consistent	35.5%
	Mastered/met	19.8%	Mastered/met	43.4%
S5	Not met	14.7%	Not met	6.3%
	Inconsistent	25.9%	Inconsistent	17.5%
	Consistent	39.2%	Consistent	33.7%
	Mastered/met	20.3%	Mastered/met	42.5%
S6	Not met	15.4%	Not met	6.9%
	Inconsistent	30.3%	Inconsistent	14.8%
	Consistent	35.0%	Consistent	39.8%
	Mastered/met	19.3%	Mastered/met	38.6%

PRIMARIA

Actividad 1: Nombrar

En esta primera tarea, el 11.2% del alumnado no alcanza los mínimos, mientras el 25.4% presenta un desempeño irregular. Sumando los niveles Consistent y Mastered/met, se llega a un 63.4%, lo que muestra que casi dos tercios superan el umbral básico. Se trata de la proporción más alta de dominio completo frente a las demás tareas.

Actividad 2: Resumir

Se observa un leve aumento en los niveles más bajos (14.9% en Not met y 28.4% en Inconsistent) con respecto a la primera actividad. Aun así, un grupo mayoritario se sitúa en Consistent (35.2%) o Mastered/met (21.4%), lo que hace que, en conjunto, más de la mitad continúe cumpliendo o dominando la tarea.

Actividad 3: Explicar

La cifra de quienes no cumplen los mínimos baja hasta 13.3%, aunque quienes muestran inconsistencias suben ligeramente hasta 30.5%. Por otro lado, 38.5% demuestra regularidad, y un 17.7% alcanza el nivel más alto. Aunque el bloque de los dos niveles superiores suma algo más de la mitad, se aprecia un ligero descenso en Mastered/met frente a las dos primeras tareas.

Actividad 4: Expresar causa/efecto

El porcentaje de Not met (14.0%) resulta similar a S3, mientras que Inconsistent disminuye un poco. Llama la atención que casi un 20% logra Mastered/met, por lo que, en unión con quienes son Consistent, se supera otra vez la mitad del grupo con un desempeño bueno.

Actividad 5: Justificar

El 14.7% se queda en Not met. Sin embargo, la suma de Consistent y Mastered/met

[cerca de un 60%] confirma una tendencia que consolida los niveles medios y altos, semejante a la actividad 4, mostrando una cierta homogeneidad en el conjunto del alumnado.

Actividad 6: Hipotetizar

Este bloque registra la mayor proporción de dificultad, con un 15.4% que no alcanza los mínimos y un 30.3% Inconsistent. Al mismo tiempo, la unión de quienes cumplen o dominan no supera el 55%, siendo el porcentaje más bajo entre todas las tareas. Tiene todo el sentido, ya que se trata de una función cognitiva de alta complejidad.

Teniendo esto en cuenta, se puede considerar que el hecho de que más de la mitad de los participantes hayan tenido un rendimiento de Consistent o Mastered/met es un resultado más que satisfactorio. De forma global, ninguna tarea se encuentra por debajo del 50% en la suma de Consistent y Mastered/met, lo que evidencia una base relativamente sólida entre el alumnado participante de 6º de Primaria. Tampoco se supera el 75% en ningún caso, por lo que no hay un bloque muy fácil para la mayoría. Se puede decir que las diferencias se aprecian sobre todo en el nivel de dominio absoluto [la categoría Mastered/met], cuyo porcentaje fluctúa de manera coherente según la complejidad cognitiva de cada actividad.

SECUNDARIA

Actividad 1: Describir

En esta primera actividad, un 6.9% del alumnado no cumple los mínimos y otro 21.4% presenta resultados irregulares. Sin embargo, la suma de Consistent [33.7%] y Mastered/met [38.0%] supera el 70% de la población participante, lo que evidencia un bloque mayoritario que se mueve entre el buen desempeño y el dominio claro de la actividad. Estos datos son coherentes con la relativa baja dificultad cognitiva de esta actividad, aunque también hay que tener en cuenta que es la primera actividad de la prueba oral, y eso puede conllevar cierta dificultad añadida.

Actividad 2: Comentar

La proporción de Not met es idéntica a la de la actividad 1, pero la categoría Inconsistent baja a 15.7%. Esto, sumado a un alza en la categoría más alta, hace que la combinación de Consistent y Mastered/met supere el 75%, mostrando un desempeño algo mejor que en la primera tarea.

Actividad 3: Justificar

Aquí la categoría Not met sube ligeramente hasta 8.7%, siendo la cifra más elevada de los seis bloques, mientras Inconsistent alcanza el 17.5%. Aun así, un 36.7% cumple



los requisitos de forma consistente y un 37.0% logra dominarlos, sumando un 73.7% en las categorías superiores. Unas cifras muy positivas, teniendo en cuenta la complejidad cognitiva de la actividad.

Actividad 4: Reflexionar

Se registra la menor tasa de Not met, mientras que el 14.5% permanece en Inconsistent. La gran mayoría (casi un 79%) se encuentra en las categorías Consistent o Mastered/met, convirtiendo esta actividad en una de las que tiene uno de los mejores desempeños del conjunto de la prueba oral.

Actividad 5: Hipotetizar

Aunque aumenta ligeramente la cifra de Inconsistent – muy lógico, pues estamos hablando ya de activar la capacidad del alumnado de establecer hipótesis –, el porcentaje de quienes dominan la tarea también es muy alto (42.5%). Sumados a quienes están en Consistent (33.7%), se logra superar holgadamente el 75% de los participantes.

Actividad 6: Predecir

Sigue la tendencia positiva, en la que un 78.4% del alumnado se sitúa en las categorías superiores, y el grupo con dificultades claras es muy limitado (6.9% en Not met). Estos resultados son, teniendo en cuenta la complejidad de las tareas, muy alentadores.

De forma global, en la prueba Speaking de Secundaria no hay ninguna tarea que baje del 50% al sumar Consistent y Mastered/met, mientras que cuatro de ellas (Actividad 2, 4, 5 y 6) superan el 75%. Las principales diferencias aparecen en la tasa de Not met. Esta consistencia general indica una base formativa sólida, si bien hay ligeras variaciones que podrían responder a varios factores que deberán ser explorados en futuras investigaciones.

Comparando los resultados de Primaria y Secundaria, se ve que, aunque en Primaria el alumnado presentaba un rendimiento razonable, en Secundaria se alcanzan niveles más altos de dominio. Es decir, en Secundaria se revela una tendencia generalizada hacia porcentajes más elevados en las categorías superiores, marcando una diferencia notable respecto a Primaria, donde el grueso se quedaba en torno a la mitad de la puntuación posible (el aprobado) sin lograr picos de excelencia tan altos. Hay una gran variedad de factores que podrían influir en esta diferencia, pero se podría asumir que uno de ellos es la evolución de los estudiantes dentro de los programas bilingües, que consiguen consolidar el aprendizaje iniciado en Primaria en la etapa de Secundaria.

3.1.3.2 Fiabilidad de la prueba Speaking

Estas pruebas están compuestas por 6 tareas. El valor del alfa de Cronbach en Primaria es $\alpha = .935$. En Secundaria el valor es ligeramente superior, $\alpha = .947$. Ambos se consideran valores excelentes – muy cercanos al máximo posible – respecto a la fiabilidad de la prueba como herramienta útil para la evaluación del manejo de las funciones cognitivo-discursivas a través de la expresión oral.

3.1.3.3 Estadística descriptiva e histograma Speaking en Primaria

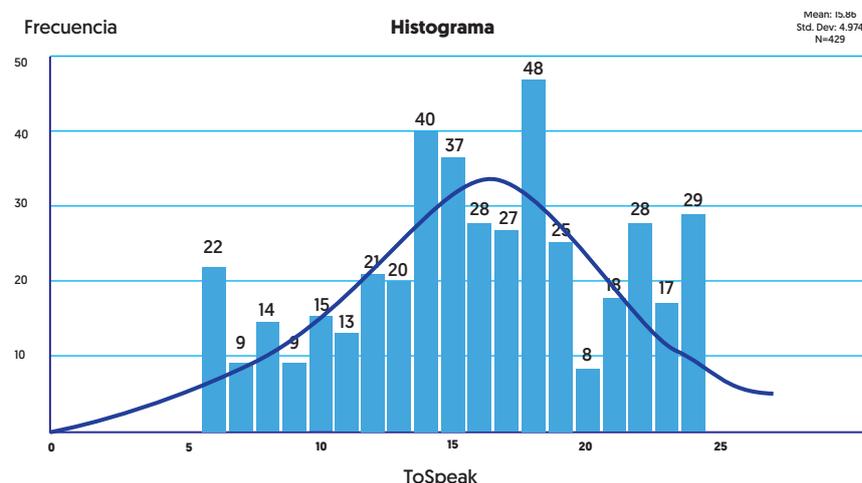
Tabla 21

Datos estadística descriptiva Speaking en Primaria.

ToSpeak	Media	15.86 [6.6]
	Mediana	16.00 [6.7]
	Moda	18 [7.5]
	Varianza	24.745
	Desviación estándar	4.974
	Mínimo	6
	Máximo	24
	Rango	18
	Oblicuidad	-.213
	Curtosis	-.703

Figura 16

Histograma Speaking en Primaria



La media y la mediana están bastante cercanas, mientras la moda (nota más repetida), es un poco más alta, ya en la franja del notable [7.5]. El máximo es 24, que coincide con la puntuación más alta posible, mientras el mínimo, 6, deja un rango de 18 puntos. El histograma refleja una concentración notable en valores intermedios, con varios picos entre 13 y 18, lo cual concuerda con la desviación estándar cercana a 5. La ligera

oblicuidad negativa [-0.213] confirma que la cola tiende a desplazarse un poco hacia la izquierda, lo que sugiere la presencia de algunos resultados más bajos, mientras en el extremo superior se alcanzan menos puntuaciones, aunque el máximo [24] está presente. Esta dispersión también se aprecia en la imagen: se ve un bloque central muy marcado y, al mismo tiempo, una frecuencia no despreciable en las notas altas [cerca de la moda] y algunos valores bajos más dispersos. La curtosis ligeramente negativa [-0.703] indica que la curva es algo más plana que una distribución normal, sin concentraciones extremas en el centro o en los extremos. En conjunto, puede inferirse que la mayoría del alumnado se sitúa en un rendimiento intermedio — rondando el equivalente a 6.6/6.7 sobre 10— con un número nada despreciable que supera esa franja y consigue resultados aún más altos, pero sin llegar a aglutinarse demasiado en el máximo absoluto. A pesar de que algunos estudiantes se mantienen en el extremo inferior de las calificaciones, esto no parece ser significativo en relación con el rendimiento general.

3.1.3.4 Estadística descriptiva e histograma Speaking en Secundaria

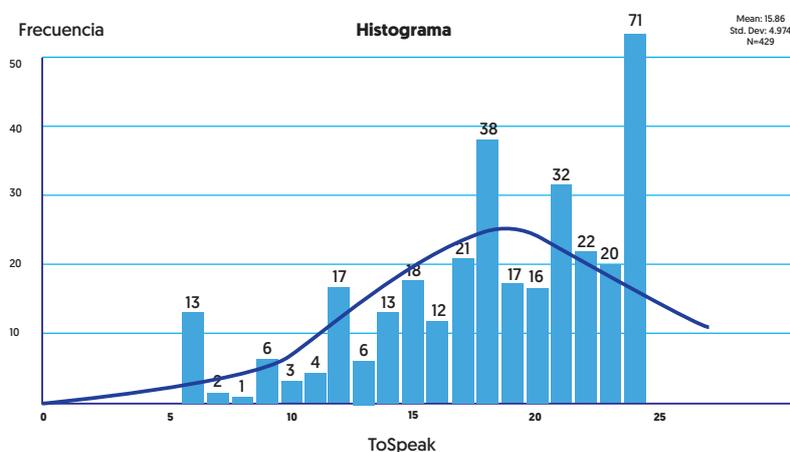
Tabla 22

Datos estadística descriptiva Speaking en Secundaria.

ToSpeak	Media	18.55 [7.7]
	Mediana	19.00 [7.9]
	Moda	24 [10]
	Varianza	24.067
	Desviación estándar	4.906
	Mínimo	6
	Máximo	24
	Rango	18
	Oblicuidad	-.828
	Curtosis	.000

Figura 17

Histograma Speaking en Secundaria



Los resultados de Secundaria son muy positivos. Los datos de la media y la mediana están en torno al notable alto, mientras que la moda es la nota máxima posible. Como ocurría con los datos de Primaria, el rango entre el mínimo de 6 y el máximo de 24 es de 18 puntos. Similarmente, los datos reflejan una ligera inclinación hacia la izquierda, con una oblicuidad negativa de -0.828, lo que indica que hay una mayor concentración de puntuaciones más altas, pero no en los valores extremos. La desviación estándar se sitúa en torno a 4.906, y la varianza en 24.067, reforzando la idea de que no todos se concentran en la zona media. No obstante, el histograma evidencia una mayor densidad en los valores más altos, sobre todo en los alrededores de la moda [24], con una cola a la izquierda que muestra menos participantes en los rangos bajos de puntuación, aunque aún hay algunos estudiantes con puntuaciones más cercanas al mínimo. La curtosis sugiere que la distribución tiene una forma sin concentraciones extremas ni en los valores bajos ni en los altos.

La distribución general implicaría que el conjunto de estudiantes está bastante bien capacitado para activar las funciones cognitivas evaluadas, con una dispersión razonable de resultados, pero sin una gran cantidad de puntuaciones bajas. Además, los valores más cercanos a la moda [24] en el histograma reflejan un pequeño pero destacado grupo de estudiantes que logran obtener el máximo de puntos. En definitiva, a pesar de una dispersión apreciable, existe una tendencia a concentrarse en las notas altas, dejando a un sector más reducido en la zona inferior.

3.2 Resultados generales

La sección anterior se centraba en exponer de forma pormenorizada el funcionamiento de cada una de las pruebas incluidas en la evaluación de este estudio. Por el contrario, en esta parte, el énfasis recae en examinar el rendimiento global de todo el alumnado participante. Tal y como se ha venido ilustrando (véanse Figuras 1 y 2), las pruebas incorporan todas las funciones cognitivo-discursivas descritas por Dalton-Puffer y Bauer-Marschallinger (2019). Estas funciones y sus subelementos reflejan la competencia global del alumnado, por lo que resulta especialmente significativo mostrar su desempeño en conjunto.

3.2.1 Datos descriptivos prueba 6º Primaria.

Tabla 23

Datos estadística descriptiva resultados totales en Primaria.

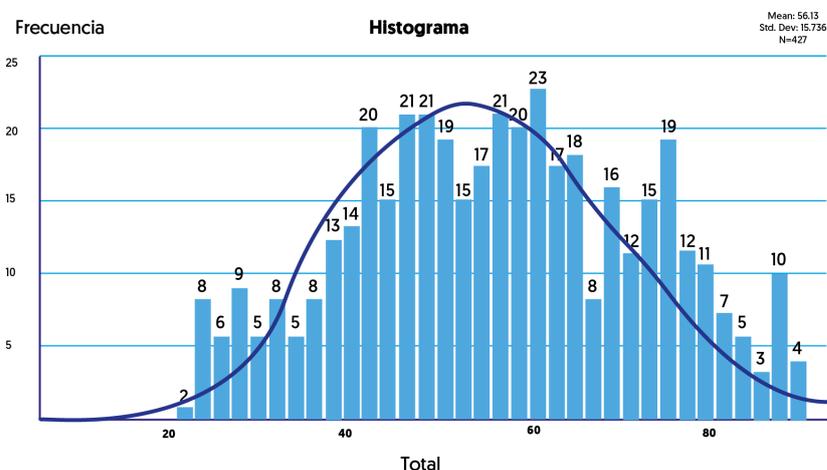
Total	Media	56.13 (6.2)
	Mediana	56.00 (6.2)



Total	Moda	42 [4.7], 55 [6.1], 61 [6.7]
	Varianza	247.628
	Desviación estándar	15.736
	Mínimo	23
	Máximo	89
	Rango	66
	Oblicuidad	-.013
	Curtosis	-.717

Figura 18

Histograma resultados totales en Primaria.



Teniendo en cuenta que la puntuación máxima posible total es 90, se observa que la media es de 6.2 puntos sobre 10. La mediana se sitúa en torno a la misma puntuación. La moda, con un valor de 42, corresponde a unos 4.7 sobre 10, lo que se aleja de la mayoría situada en valores intermedios y altos, aunque hay otros valores para la moda que sí están en línea con puntuaciones alrededor de un 6. El rango total es de 66 puntos (de 23 a 89). El histograma evidencia una concentración considerable alrededor de la zona media, con un pico visible cerca de los 55–60, en coherencia con la media y la mediana.

Se aprecian, asimismo, algunos participantes en la parte baja y un grupo que roza el máximo. La desviación estándar y la varianza reflejan una dispersión notable, aunque la oblicuidad prácticamente nula (-0.013) indica una distribución bastante equilibrada. La curtosis moderadamente negativa (-0.717) sugiere que no existe una concentración excesiva en el centro ni colas extremas muy marcadas.

Así, puede afirmarse que la mayoría se reúne en valores medios — rondando ese 6.2

sobre 10, un aprobado—, mientras un sector más reducido obtiene calificaciones muy altas o muy bajas, tal como se aprecia en los extremos del histograma.

3.2.2 Datos descriptivos prueba 4º ESO.

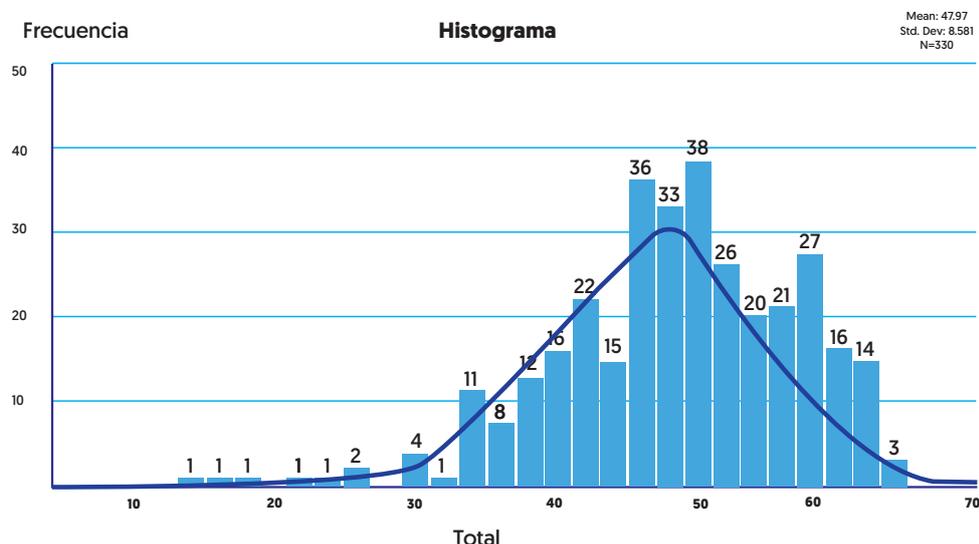
Tabla 24

Datos estadística descriptiva resultados totales en Secundaria.

Total	Media	47.96 [7,6]
	Mediana	48.50 [7,7]
	Moda	48 [7,6], 49 [7,7]
	Desviación estándar	8.581
	Varianza	73.637
	Oblicuidad	-.724
	Curtosis	1.017
	Rango	49
	Mínimo	14
	Máximo	63

Figura 19

Histograma resultados totales en Secundaria



Según se puede ver en los datos, la media y la mediana son bastante similares, lo que indica que la distribución de datos está relativamente equilibrada y centrada en torno a valores de 7.6/7.7. Las dos modas refuerzan la idea de que muchos participantes tuvieron un desempeño cercano a estas puntuaciones, destacando que estos valores fueron los más comunes. La desviación estándar y la varianza reflejan una dispersión moderada en los datos, lo que significa que, aunque la mayoría está concentrada en



la franja de notas que podrían considerarse medias-altas, todavía existe una diferencia considerable entre las puntuaciones más bajas y las más altas. Esto se confirma al ver el rango de 49 puntos, con un mínimo de 14 y un máximo de 63. La oblicuidad negativa se muestra en que la cola más larga se encuentra en la parte baja de las puntuaciones, tal como se ve en el histograma, donde hay menos casos, pero más dispersos en la parte baja y una mayoría concentrada en torno a los 45/50. La curtosis refleja una distribución moderadamente sesgada, con una mayor concentración de puntuaciones cercanas a la parte alta de la escala como se puede ver también en el histograma. De esta manera, puede concluirse que, aunque el grupo mayor se ubica alrededor de valores medios-altos (cercanos a 48 o 49 de 63 puntos posibles), también existe un número reducido de participantes con rendimientos mucho más bajos, creando esa asimetría hacia la izquierda y subrayando la variación interna dentro de la población evaluada.

3.2.3 Comparación de medias

La evaluación de medias en investigaciones estadísticas resulta esencial para determinar si existen divergencias o coincidencias de relevancia entre diferentes grupos o condiciones. La media, que recoge en un valor representativo el promedio de los datos, hace posible reconocer tendencias o patrones que, de otro modo, pasarían inadvertidos al revisar cada dato de forma aislada. Además, se trata de una herramienta fundamental para argumentar decisiones basadas en evidencia, pues permite esclarecer si las diferencias encontradas entre grupos tienen un peso estadístico significativo o si podrían atribuirse al azar. Con el fin de establecer la significación estadística, es preciso comprobar si las mediciones se ajustan a una distribución normal (son paramétricas) o no (no paramétricas). Para ello, se empleó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, y a partir de sus resultados se concluye que los datos del estudio no siguen un patrón paramétrico, es decir, hay diferencias estadísticamente relevantes entre la distribución real observada y la distribución considerada normal.

> En la prueba de Primaria: $D(429)=.105$, $p<0.001$ [ToListen], $D(430)=.070$ $p<0.001$ [ToRW], y $D(429)=.070$, $p<0.001$ [ToSpeak], $D(427)=.046$, $p. 0.03$ [Total].

>En la prueba de Secundaria: $D(330)=.101$, $p<0.001$ [ToListen], $D(330)=.128$, $p<0.001$ [ToRW], y $D(330)=.132$, $p<0.001$ [ToSpeak], $D(330)=.074$, $p<0.001$ [Total].

En esta sección, se realizará la comparación de medias en relación a varios factores que se consideran clave para entender el funcionamiento de esta prueba.

3.2.3.1 Medias según el tipo de centro – Primaria

Un aspecto adicional que resulta relevante para extraer conclusiones de los datos

obtenidos en las pruebas es la comparación de las medias según la adscripción de los centros, es decir, si se trata de centros públicos o centros concertados. La tabla 25 muestra los resultados globales de esas medias a nivel tanto nacional como de CA.

Tabla 25

Medias totales centros públicos y concertados en Primaria nacionales y Comunidad de Madrid

Media global Primaria (estudio Nacional) 55.92 (6.21)	Público	55.52 (6.17)
	Concertado	56.34 (6.26)
Media Comunidad de Madrid Primaria 56.13 (6.24)	Público	58.30 (6.48)
	Concertado	52.92 (5.88)

En el ámbito nacional, la media global es de 55.92 sobre 90 puntos, con una ligera ventaja – 0.82 – de los centros concertados frente a los públicos. Esto muestra que, a nivel nacional, las diferencias entre ambos tipos de centros son mínimas, con un desempeño bastante similar.

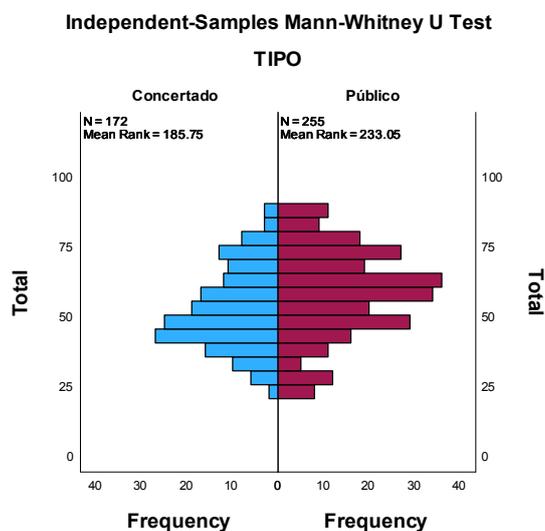
En contraste, en la Comunidad de Madrid, la media global es más alta, situándose en 56.13, un rendimiento superior al promedio nacional. Las particularidades de ese rendimiento han sido ampliamente desglosadas en los apartados anteriores. Al desglosar por tipo de centro, se observa una diferencia marcada entre públicos y concertados. Los centros públicos en Madrid tienen una media de 58.30, por encima de la media nacional para este tipo de centros [55.52]. En contraste, los centros concertados de Madrid alcanzan una media [52.92] por debajo de la media nacional de los concertados [56.34].

Los resultados de Madrid, por tanto, revelan una brecha considerable entre los centros públicos y concertados.

Para comprobar la significancia estadística de esta diferencia, se realizó un test de U de Mann-Whitney, que evalúa si la distribución de puntuaciones es similar entre los dos tipos de centro. El resultado muestra un valor de significancia menor a 0.05, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula. Esto implica que existe una diferencia significativa en las distribuciones de las puntuaciones entre los estudiantes de centros públicos y concertados. En resumen: la diferencia observada no es atribuible al azar. En la figura X se puede ver el histograma con las distribuciones de las puntuaciones totales:

Figura 20

Test de U de Mann-Whitney para tipo de centro Primaria



El histograma, al reflejar el comportamiento de las puntuaciones a lo largo de las categorías, destacaría las diferencias en las concentraciones o distribuciones específicas de los datos en cada categoría. Dado que la prueba de Mann-Whitney indica que el valor p es menor a 0.001, se puede inferir que los diferentes grupos de participantes muestran diferencias reales en términos de sus puntuaciones, sugiriendo que debe investigarse más a fondo qué factores específicos hacen que algunos grupos tengan distribuciones distintas. Es probable que la causa se justifique por la diferencia de normativa aplicable a cada grupo de centros y a los recursos asignados.

3.2.3.2 Medias totales según el tipo de centro – Secundaria

Siguiendo de nuevo el esquema de la presentación de los datos globales de la sección anterior, la tabla 26 muestra los resultados globales de las medias obtenidas por los participantes en los centros públicos y concertados tanto a nivel global como en Madrid.

Tabla 26

Medias totales centros públicos y concertados en Primaria nacionales y Comunidad de Madrid

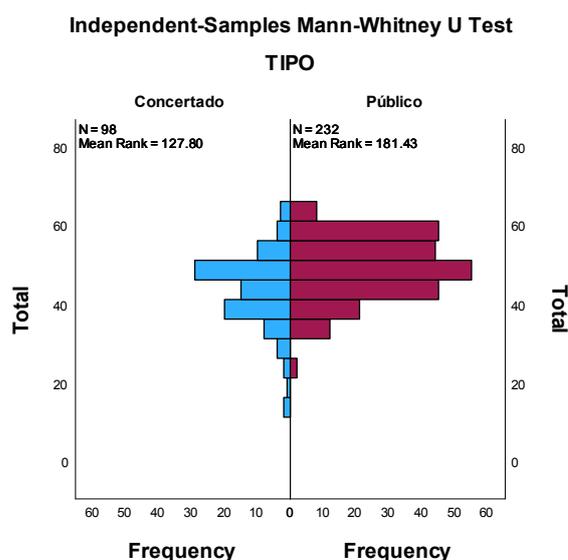
Media global Secundaria (estudio nacional) 47.94 [7.61]	Público	48.86 [7.76]
	Concertado	46.26[7.34]
Media Comunidad de Madrid Secundaria 47.96 [7.62]	Público	49.53 [7.85]
	Concertado	44.23 [7.01]

La tabla muestra que, a nivel nacional, la media global es de 47.94 sobre 63 puntos posibles, con los centros públicos alcanzando una media ligeramente superior frente a los concertados. En Madrid, la media global de secundaria está ligeramente por encima de la media nacional, aunque la tendencia general se mantiene. Los centros públicos en Madrid alcanzan una media de 49.53; Por otro lado, los centros concertados presentan una media de 44.23, que es inferior a la media nacional de concertados. Por tanto, se trata de una diferencia notable.

Al igual que se había hecho con los datos de Primaria, se realizó un test de U de Mann-Whitney para comprobar la significancia estadística de los datos. El resultado muestra un valor de significancia de $<.001$, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula. Esto significa que las diferencias observadas entre públicos y concertados son estadísticamente significativas, que esas diferencias no son casuales. En la figura 21 se puede ver el histograma con las distribuciones de las puntuaciones totales:

Figura 21

Test de U de Mann-Whitney para tipo de centro Secundaria



Observando la distribución, puede verse como en el lado izquierdo [centros concertados], el grueso de la muestra se concentra en la zona media de la escala [entre 30 y 50 en el eje de Total]. Sin embargo, hay un número relativamente pequeño de participantes que alcanza valores cercanos a 60 o más, y muy pocos puntúan por debajo de 20. Por el contrario, en el lado derecho [centros públicos], se aprecia una mayor presencia en rangos elevados de la puntuación total, especialmente alrededor de 50 a 60. La evidencia estadística invita a reflexionar sobre las posibles causas, como diferencias en recursos, metodologías de enseñanza o perfiles del alumnado en cada tipo de centro.



3.2.3.3 Medias según el sexo

Un factor interesante a tener en cuenta que consideramos relevante explorar, es si existe una diferencia en el desempeño que esté relacionado con el sexo de los participantes. La tabla 27 muestra los datos obtenidos tanto en Primaria como en Secundaria:

Tabla 27

Comparación de medias según el sexo de los participantes

SEXO	TOTAL PRIMARIA NACIONAL	TOTAL PRIMARIA Comunidad de Madrid	TOTAL SECUNDARIA NACIONAL	TOTAL SECUNDARIA Comunidad de Madrid
Hombre	55.04 [6.12]	55.04 [6.12]	47.53 [7.54]	48.50 [7.70]
Mujer	56.95 [6.33]	56.95 [6.33]	48.37 [7.68]	47.29 [7.51]

En Primaria, las mujeres presentan valores ligeramente más altos que los hombres tanto en la media nacional como en la Comunidad de Madrid. En Secundaria, sin embargo, en la Comunidad de Madrid se invierte la situación: los varones obtienen un promedio algo mayor que las mujeres. Este panorama sugiere un desempeño bastante equilibrado entre ambos sexos.

Para comprobar si esa diferencia era estadísticamente significativa, se llevaron a cabo pruebas U de Mann-Whitney. En el caso de Primaria, el resultado indicó que no existía una diferencia significativa en la distribución del total entre los sexos ($U=23370.000$, $p= .152$). En Secundaria se obtuvo un resultado similar ($U=12330.500$, $p= .290$). Es decir, según estos datos, se concluye que cualquier disparidad observada en las medias no resulta lo bastante marcada para atribuirla a factores ligados al sexo, sino más bien al azar o a variaciones habituales en la muestra.

3.2.3.4 Medias según la asignatura Inglés

El informe concluye prestando especial atención a la comparación entre las notas obtenidas por el alumnado en la asignatura de Inglés durante su última evaluación y la media total derivada de las tres pruebas incluidas en este estudio. Se reconoce que existen discrepancias potenciales entre la forma de enseñar y evaluar una lengua extranjera y el modo de utilizarla para impartir otras asignaturas. Emplear una lengua distinta de la materna para acceder a los contenidos conlleva un uso especializado del idioma, con rasgos léxicos y sintácticos específicos en función de cada materia. Así ocurre, por ejemplo, con el lenguaje propio de las disciplinas científicas o históricas, que exhibe divergencias sustanciales en cuanto a las funciones cognitivo-discursivas. Aun así, la competencia comunicativa resulta determinante tanto en el ámbito académico como en el personal, al capacitar a los estudiantes para desenvolverse con éxito en diferentes contextos y facilitar su integración en escenarios multiculturales y multilingües.

En la tabla 28, la banda azul muestra las calificaciones de Inglés que los participantes señalaron en el cuestionario de contexto. La fila “Total ENEBE” recoge la media global obtenida en la prueba por cada grupo según esas calificaciones. La fila “Equivalencia” compara estas medias con las calificaciones de Inglés, e incluye además la puntuación adaptada al sistema tradicional, expresada sobre 10 puntos, para mayor claridad.

Tabla 28

Comparación medias totales ENEBE Madrid 6º Primaria con asignatura Inglés

INGLÉS PRIMARIA	SUSPENSO	APROBADO	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
TOTAL ENEBE	34.81	52.03	51.57	58.12	64.41
Equivalencia	3.87	5.78	5.73	6.46	7.16

Los resultados reflejan que los estudiantes con calificaciones más altas en Inglés tienden a obtener mejores puntuaciones en la prueba ENEBE, lo que evidencia una correlación positiva entre el rendimiento en esta asignatura y las competencias discursivas evaluadas. Por ejemplo, los estudiantes que obtuvieron un Sobresaliente en Inglés alcanzaron una puntuación media de 7.16 en la prueba ENEBE, mientras que quienes tuvieron un Suspenso lograron una media significativamente menor, de 3.87. No obstante, las calificaciones muestran que aquellos estudiantes con calificaciones altas en Inglés (Notable y Sobresaliente) no logran el mismo nivel en la prueba ENEBE, sino un nivel por debajo. Esto podría indicar que existen componentes específicos de las funciones discursivas y que podrían fortalecerse con enfoques pedagógicos más orientados al uso académico del idioma también mediante la asignatura de inglés.

Tabla 29

Comparación medias totales ENEBE Madrid 4º ESO con asignatura Inglés

INGLÉS SECUNDARIA	SUSPENSO	APROBADO	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
TOTAL ENEBE	39.70	44.53	48.26	48.84	51.03
Equivalencia	6.30	7.07	7.66	7.75	8.10

Los hallazgos refuerzan la pauta observada en los datos de Primaria de que, conforme mejora la calificación en Inglés, las puntuaciones en la prueba ENEBE también se incrementan, lo que aporta indicios sobre una correlación positiva entre el desempeño en esta materia y las competencias discursivas académicas. Adicionalmente, resulta llamativo que, a diferencia de lo observado en Primaria, en Secundaria incluso quienes obtienen un “Suspenso” en Inglés alcanzan un desempeño en la prueba ENEBE equivalente a un aprobado. Esto sugiere que, pese a sus dificultades en la asignatura, han adquirido unas competencias discursivas mínimas necesarias para



desenvolverse a nivel académico. Asimismo, las puntuaciones medias de ENEBE en los rangos intermedios (Aprobado y Bien) reflejan que estos estudiantes presentan un buen manejo de las capacidades exigidas. En conjunto, los datos ponen de relieve la relevancia de un desarrollo simultáneo tanto de las habilidades discursivas académicas como de las lingüísticas en Secundaria.

Resulta complicado extraer conclusiones definitivas a partir de esta información, pues intervienen múltiples factores tanto académicos como cognitivos. Por un lado, no contamos con datos sobre el tipo de prueba empleada en la asignatura de Inglés. Por otro, cuestiones como la madurez cognitiva del alumnado podrían haber incidido en las divergencias entre las pruebas de Primaria y Secundaria. Por ello, convendría profundizar en investigaciones académicas que examinen estos elementos de forma más detallada. No obstante, es importante señalar que, dada la naturaleza innovadora y la complejidad de la prueba —centrada en funciones cognitivo-discursivas en contextos académicos—, los resultados alcanzados en Primaria pueden considerarse satisfactorios. Por su parte, en Secundaria, las puntuaciones revelan un desempeño muy prometedor.

4. Conclusiones

Según los datos analizados, el alumnado participante de Primaria muestra un rendimiento bastante homogéneo en las diferentes tareas de la prueba ENEBE. En líneas generales, la mayoría de los estudiantes se sitúa en la franja de Consistent o Mastered/met, superando con creces el 50% en varios de los ítems y, en algunos casos, acercándose al 75%. Aunque no se observaron tantos picos de excelencia por encima de ese porcentaje, tampoco se registraron valores extremadamente bajos de manera sistemática. Si bien existen ciertas variaciones en función de la tarea —por ejemplo, unas pocas en las que aparecen mayores porcentajes en Not met—, el rendimiento global refleja que el alumnado maneja con relativa solidez las funciones cognitivo-discursivas del lenguaje académico. Asimismo, algunas comparaciones con las calificaciones de la asignatura de Inglés apuntan a una correlación positiva, aunque no siempre contundente, lo que sugiere que las habilidades de lengua extranjera y las competencias discursivas académicas guardan relación, pero no están completamente determinadas la una por la otra. Respecto a Secundaria, aunque varios ítems y tareas muestran porcentajes muy altos de acierto o dominio (incluso superando el 75%), también hay actividades donde una parte significativa del alumnado se queda en niveles bajos o intermedios. Esto podría obedecer a la mayor complejidad de los contenidos. Por otro lado, se han encontrado resultados en los que incluso con un “Suspenso” en la asignatura de Inglés, el alumnado alcanza en la prueba ENEBE niveles equivalentes al aprobado, lo

cual indica que, pese a tener dificultades en ciertas destrezas lingüísticas, disponen de unas mínimas competencias discursivas académicas. En conjunto, los resultados de la prueba ENEBE son óptimos, ya que, en la mayoría de los casos, se alcanza el cumplimiento de los estándares propuestos. El alumnado muestra, en ambos niveles evaluados, un desempeño que pone de relieve la importancia de trabajar las funciones cognitivo-discursivas de forma integrada, tanto en la enseñanza de la lengua como en el uso de esa lengua para acceder a contenidos curriculares.

5. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

En el estudio nacional (Vinuesa et al., 2024, p.98) se hace referencia a las limitaciones respecto a la muestra y factores contextuales que no se han evaluado en este estudio y que podrían tener una influencia sobre los resultados.

Sin duda la existencia de una normativa específica para cada etapa educativa y para centros públicos por un lado y concertados por otro, al ser una característica propia de la Comunidad de Madrid debería ser objeto de estudio y análisis.

Podrían plantearse varias líneas de investigación que amplíen y enriquezcan los hallazgos obtenidos en la Comunidad de Madrid, como una evaluación longitudinal del alumnado, análisis de factores metodológicos en las distintas etapas educativas, o estudios cualitativos sobre la implementación de este tipo de pruebas en el contexto de esta Comunidad Autónoma.

6. Referencias

Beacco, J.C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H. (2015). *The Language dimension in all subjects*. Council of Europe.

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5th Ed.)*. New York: Longman

Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). *Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers*. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>

Coetzee-Lachmann, D. (2009). *Assessment of subject-specific task performance of bilingual geography learners* [Unpublished doctoral thesis]. University of Osnabrück, Germany.



- Council of Europe [2010]. *The languages of schooling*. European Commission.
- Council of Europe [2014]. *Education and languages- Language policy – Languages of schooling*. European Commission.
- Council of Europe [2015b]. *The language dimension in all subjects*. European Commission.
- Coyle, D. [2015]. *Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning*. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. [2010]. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Meyer, O., Staschen-Dielmann, S. (eds.). [2023]. *A deeper learning companion for CLIL: putting pluriliteracies into practice*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. [1979]. *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. [2000]. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Martínez Agudo, J. de D. [2019]. *The impact of CLIL on English language competence in a monolingual context: a longitudinal perspective*. *The Language Learning Journal*, 48(1), 36–47. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1610030>
- Dalton-Puffer, C. [2007]. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. [2008]. *Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe*. In W. Delanoy and L. Volkman (Eds.), *Future perspectives for English language teaching*, [pp. 139–157]. Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. [2011]. *Content-and-language integrated learning. From practice to principles?* *Annual Review of Applied Linguistics*. 31,182–204.
- Dalton-Puffer, C. [2013]. *A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education*. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253.
- Davidson, C. [2005]. *Learning your lines: Negotiating language and content in subject English*. *Linguistics and Education*, 16(2), 219-237

Denzin, N. K. (2010). *Moments, mixed methods, and paradigm dialogs*. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427.

Eurydice/Eurostat (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. European Commission.

Feddermann, M., Möller, J., & Baumert, J. (2021). *Effects of CLIL on second language learning: Disentangling selection, preparation, and CLIL-effects*. *Learning and Instruction*, 74, 1-12 101459. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101459>

Gerns, P. (2023). *Qualitative insights and a first evaluation tool for teaching with cognitive discourse function: "comparing" in the CLIL science classroom*. *Porta Linguarum*, 40, 161– 179.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Karabassova, L. (2018). *Teachers' conceptualization of content and language integrated learning (CLIL): Evidence from a trilingual context*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1550048>

Koopman, G. J., Skeet, J., & de Graaff, R. (2014). *Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: A report on a small-scale research project in a Dutch CLIL context*. *Language Learning Journal*, 42(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889974>

Lasagabaster, D. (2008). *Foreign language competence in content and language integrated courses*. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Lorenzo, F. (2013). *Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 375-388.

Lorenzo, F., Rodríguez, L. (2014). *Onset and expansions of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL*. *System*, 47, 64-72.

Lorenzo, F., Trujillo, F. (2017). *Languages of schooling in European policymaking: present state and future outcomes*. *European Journal of Applied Linguistics*,

Morton T (2020) *Cognitive discourse functions: a bridge between content, literacy and language for teaching and assessment in CLIL*. *CLIL J Innov Res Pluriling Pluricult Educ* 3(1):7–17. [https://doi.org/10.5565/rev/clil.335\(2\)](https://doi.org/10.5565/rev/clil.335(2)), 177-197.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Oattes, H., Oostdam, R., de Graaff, R., & Wilschut, A. (2018). *The challenge of balancing content and language: Perceptions of Dutch bilingual education history teachers*. *Teaching and Teacher*



Education, 70, 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.022>

- Pavón, V. (2018a). *Innovations and challenges in CLIL research: Exploring the development of subject-specific literacies*, *Theory Into Practice*, 57(3), 204-211.
- Pavón, V., Ávila, J., Gallego, A., Espejo, R. (2014). *Strategic and organisational considerations in planning CLIL: a study on the coordination between content and language teachers*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 409-425.
- Raitbauer, M., Fürstenberg, U., Kletzenbauer, P., Marko, K. (2018). *Towards a cognitive-linguistic turn in CLIL: Unfolding integration*. *LACLIL*, 11(1), 87-107.
- Ramlo, S. E., Newman, I. (2011). *Q methodology and its Position in the mixed-methods continuum*. *Operant Subjectivity*, 34(3), 172-191.
- Roldstad, K. (2005). *Rethinking academic language in second language instruction*. In Cohen, J., McAlister, K., Rolstad, K., MacSwan, J. (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1993–1999). Cascadilla Press.
- Roquet, H., Pérez-Vidal, C. (2015). *Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The case of writing*. *Applied Linguistics*, 2015, 1–24.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., Sweller, J. (2017). *Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive structure: A cognitive load theory approach*. *Learning and Instruction*, 52, 59-79.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *Written production and CLIL: An empirical study*. In C. Dalton Puffer, T. Nikula, and U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 191–209). John Benjamins.
- Savignon, S. (2007). *Beyond communicative language teaching: What's ahead?* *Journal of Pragmatics*, 39(1), pp. 207-220
- Shanahan, T., Shanahan, C. (2012). *What is disciplinary literacy and why does it matter?* *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Swart, F, R De Graaff, J Onstenk & D Knèzic. 2018. *Teacher educators' conceptualization of ongoing language development in professional learning and teaching*. *Professional Development in Education*, 44:3, 412–427, DOI: 10.1080/19415257.2017.1345775 on. JT Timm (ed.), 249–265. Available: <https://rm.coe.int/16805c7464>.

Vinuesa, V. (2017). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): an effective methodological approach to teach foreign languages in mainstream education*. Dykinson S.L.

Vinuesa, V., López-Navas, L y Pavón, V. (2024). *Proyecto ENEBE. Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España: Funciones Discursivas y lenguaje académico*. Dykinson, S.L

Vollmer, H. (2006). *Languages across the curriculum*. Council of Europe.

Whittaker, R., Llinares, A., McCabe, A. (2011). *Written discourse development in CLIL at secondary school*. *Language Teaching Research* 15(3), 343-362.

Normativa de la Comunidad de Madrid

ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

ORDEN 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid.

Orden 763/2015, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid. [BOCM de 9 de abril de 2015].

ORDEN 399/2017, de 14 de febrero, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se modifica la Orden 763/2015, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid [BOCM de 6 de marzo de 2017].

ORDEN 988/2023, de 22 de marzo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula la organización, la autorización y la financiación de la extensión de la enseñanza bilingüe español-inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil en los centros privados concertados bilingües de la Comunidad de Madrid [BOCM de 3 de abril de 2023].

DECRETO 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria.

DECRETO 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria

DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato.

DECRETO 59/2024, de 12 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria, el Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, y el Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato.

