

Proyecto ENEBE

Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España

Resultados de la **Comunidad Foral de Navarra**



M^a Paz Azparren-Legarre

Lola López-Navas

Contribuciones de: Edurne Goñi-Alsúa - María Martínez Lería

M^a Paz Azparren-Legarre
Lola López-Navas
Contribuciones de: Edurne Goñi-Alsúa y María Martínez Lería

1^a Edición. Febrero 2026

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

© Asociación Enseñanza Bilingüe

Edición: Meet Us Education Services S.L.

Diseño y maquetación: Ainhoa Azabal Vega

ISBN 978-84-126581-6-3

Printed in Spain. Impreso en España



PROYECTO ENEBE

Comunidad Foral de Navarra

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	14
1.4.3 Elaboración de la prueba	15
2. Contextualización	20
2.1 Marco normativo	20
2.2 Organización del estudio	22
2.3 Tipología de centros	26
2.4 Perfil de los participantes	27
3. Resultados	36
3.1 Resultados de las pruebas	37
3.1.1 Listening	
3.1.3 Readign & Writing	
3.1.3 Speaking	
3.2 Resultados generales	55
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	65
5. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	73
6. Referencias	74

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 retencencias 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, decidieron colaborar de manera desinteresada. Al igual que para las demás comunidades, se designó para Navarra un equipo responsable del proyecto, con la función de dirigir y coordinar la aplicación de las pruebas. La persona responsable del proyecto durante la primera fase del mismo fue Pilar Gerns, mientras

que la persona responsable del proyecto durante la segunda fase fue M^a Paz Azparren Legarre.

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 Foral de Navarra 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. Como se muestra en la tabla 1, cada tipo está vinculado a subelementos (verbos) y a una “intención comunicativa” que varía en cantidad y complejidad.

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).

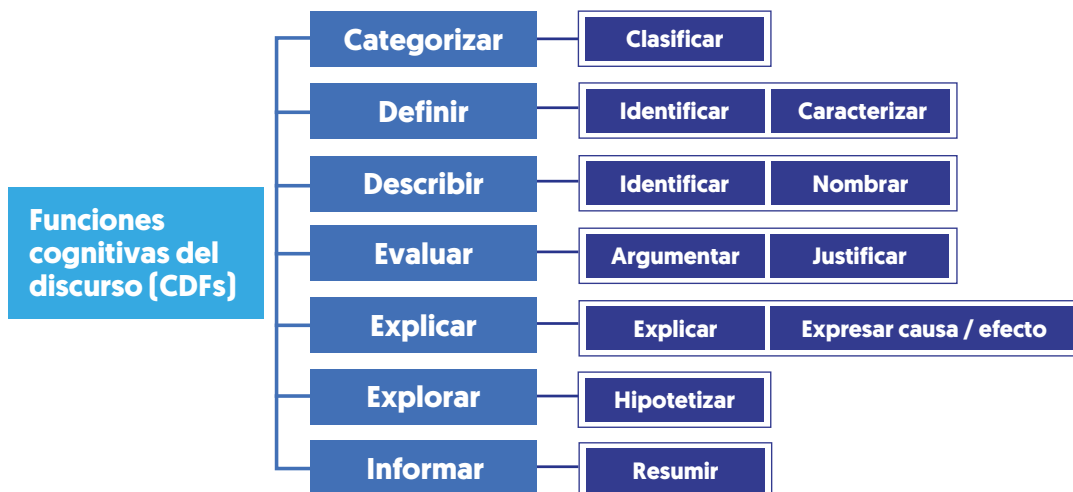
Tabla 1
The CDFs Construct (Dalton-Puffer y Bauer-Marschallinger, 2019, p. 35)

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

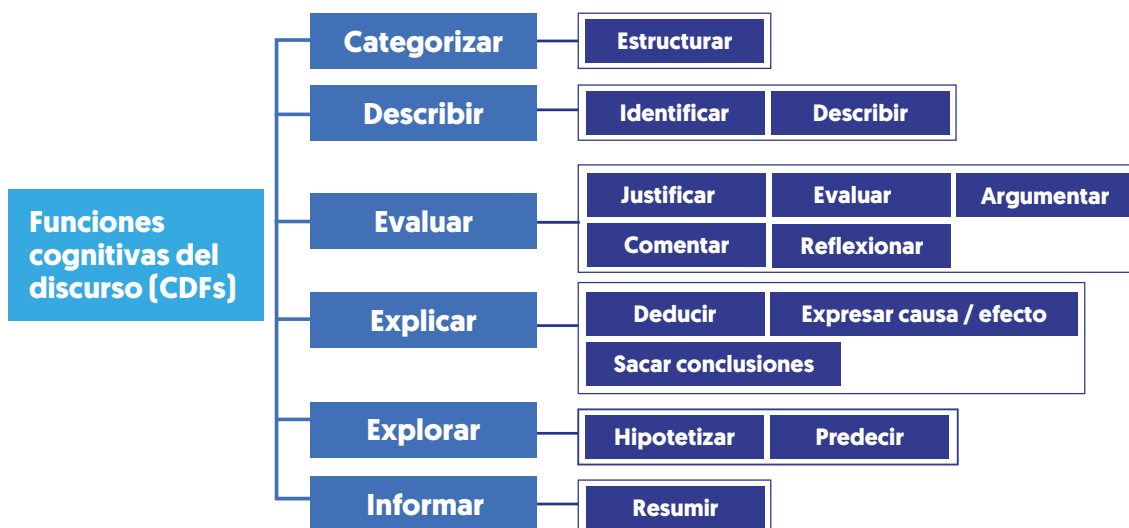
CDFs de la prueba ENEBE de Primaria



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



<p>Nivel de comprensión requerido</p>	<p>Básico</p>	<p>Profundo, aplicado al contenido académico</p>
--	---------------	--

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>Listening: actividades de elección múltiple y emparejamiento.</p> <p>Reading: 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>Writing: Respuestas abiertas a partir de los textos de “Reading”.</p> <p>Speaking: 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	<p>Comprensión auditiva, comprensión y expresión escrita, expresión oral.</p>
Funciones cognitivo-discursivas	<p>Categorizar: clasificar Definir: identificar, caracterizar Describir: identificar, nombrar Evaluar: justificar, argumentar Explicar: explicar, expresar causa/efecto Explore: hipotetizar Informar: resumir</p>

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

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. 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 producción de textos a partir de un estímulo escrito o las ideas propias.</p>
Especificaciones de las tareas	<p>Listening: actividades de elección múltiple y emparejamiento.</p> <p>Reading: 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>Writing: Respuestas abiertas a partir de los textos de “Reading”.</p> <p>Speaking: 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	<p>Comprensión auditiva, comprensión y expresión escrita, expresión oral.</p>
Funciones cognitivo-discursivas	<p>Categorizar: estructurar</p> <p>Describir: identificar, describir</p> <p>Evaluar: justificar, evaluar, argumentar, comentar, reflexionar</p> <p>Explicar: expresar causa/efecto, sacar conclusiones</p> <p>Explore: hipotetizar, predecir</p> <p>Informar: resumir</p>

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 Foral de Navarra

2.1. Marco normativo

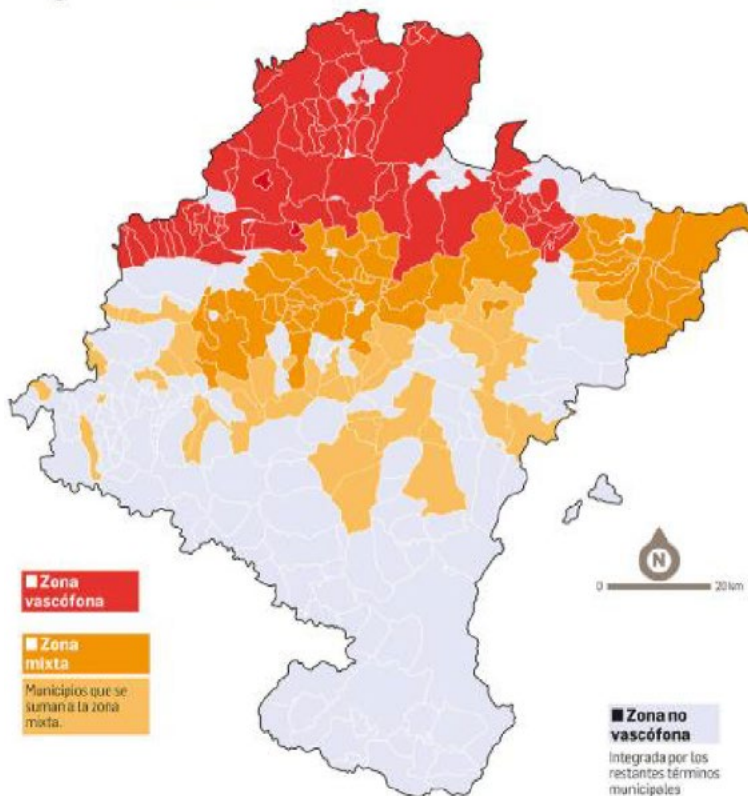
La Comunidad Foral de Navarra se caracteriza por su riqueza lingüística, al convivir en ella dos lenguas: el castellano y el euskera. La Ley Foral 18/1986 reconoce ambas como “lenguas propias de Navarra” [artículo 2] y establece tres zonas lingüísticas: vascófona, mixta y no vascófona. Según esta ley, el euskera es oficial junto con el

castellano únicamente en la zona vascófona. Las zonas lingüísticas (Figura 3) existen en Navarra para adaptar la normativa lingüística a la realidad sociolingüística del territorio. La distribución del euskera varía significativamente entre el norte, el centro y el sur de la Comunidad, por lo que se crearon estas zonas para garantizar el uso del euskera en áreas donde tiene más tradición, mientras que en otras se promociona y apoya, sin oficialidad.

Figura 3

Las zonas lingüísticas en Navarra

Ley del Euskera



Fuente: Diario de Navarra

Para la enseñanza, y conforme al Decreto Foral 80/2019 en vigor en el momento de la realización de este estudio, el sistema educativo de la Comunidad Foral ofrece distintos modelos lingüísticos diseñados para permitir la escolarización del alumnado en castellano y/o euskera.

Modelos educativos

Modelo A

La enseñanza se imparte en castellano, con el euskera como asignatura en todos los

niveles, etapas y modalidades. Este modelo está disponible en las tres zonas lingüísticas.

Modelo B

La enseñanza se imparte en euskera, mientras que el castellano se incorpora como asignatura y como lengua vehicular en una o varias materias, dependiendo del nivel educativo. Este modelo está autorizado en la zona vascofona y en la zona mixta.

Modelo D

Ofrece enseñanza íntegra en euskera, exceptuando la asignatura de lengua castellana. Está disponible en las tres zonas lingüísticas de Navarra.

Modelo G

Proporciona enseñanza completamente en castellano, sin incluir el euskera. Este modelo está autorizado en la zona mixta y en la zona no vascofona.

2.1.1. Programas de Aprendizaje en Lenguas Extranjeras de la Comunidad Foral de Navarra

En las diferentes etapas educativas de la Comunidad Foral de Navarra coexisten los Programas de Aprendizaje en Lenguas Extranjeras (PALE), cuyo objetivo es aumentar la exposición del alumnado a un idioma extranjero (inglés, francés o alemán) e integrar el aprendizaje de contenidos curriculares en dicha lengua.

Dado el enfoque del presente estudio, nos centraremos en los programas dirigidos a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Educación Infantil y Primaria

En estas etapas, el programa recibe el nombre de Programa de Aprendizaje de Inglés (PAI).

El PAI comenzó a implementarse en Educación Infantil en 2007 y, de manera progresiva, en Educación Primaria a partir de 2014. Al momento de realizar este estudio, la Orden Foral 147/2016 regulaba los aspectos básicos de este programa en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Foral de Navarra.

Este programa se basa en la enseñanza del inglés como lengua vehicular para distintas áreas del currículo, apoyándose en metodologías como el Tratamiento Integrado de Lenguas (TIL) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE/CLIL).

En el momento del estudio, la distribución semanal de sesiones impartidas en cada

modelo educativo en Educación Infantil era la siguiente:

Tabla 11

Distribución del PAI por etapas, número de sesiones, y modelos educativos

CURSO	ETAPA EDUCATIVA	MODELO A/G	MODELO D
1º	EI	6-12 sesiones en lengua extranjera	0-6 sesiones en lengua extranjera
2º	EI	6-12 sesiones en lengua extranjera	3-6 sesiones en lengua extranjera
3º	EI	6-12 sesiones en lengua extranjera	3-6 sesiones en lengua extranjera
1º	EP	8-12 sesiones en lengua extranjera	6-9 sesiones en lengua extranjera
2º	EP	8-12 sesiones en lengua extranjera	6-9 sesiones en lengua extranjera
3º	EP	8-12 sesiones en lengua extranjera	6-9 sesiones en lengua extranjera
4º	EP	8-12 sesiones en lengua extranjera	6-9 sesiones en lengua extranjera
5º	EP	8-12 sesiones en lengua extranjera	6-9 sesiones en lengua extranjera
6º	EP	8-12 sesiones en lengua extranjera	6-9 sesiones en lengua extranjera

Fuente: Orden Foral 147/ 2016

En Educación Primaria, la distribución semanal de sesiones que se impartían en cada modelo educativo era la siguiente:

Tabla 12

Distribución del PAI por asignaturas, número de sesiones, y modelos educativos en Primaria

ÁREA	SESIONES OBLIGATORIAS		SESIONES OPCIONALES	
	Modelo A/G	Modelo D	Modelo A/G	Modelo D
Primera Lengua Extranjera	3 sesiones	3 sesiones		
Refuerzo del currículo en Primera Lengua Extranjera	2 sesiones	2 sesiones		
Ciencias Sociales / Ciencias de la Naturaleza	2 sesiones		0/1/2 sesiones	0/1/2 sesiones
Matemáticas			0/1/2/3/4 sesiones	0/1/2 sesiones
Educación Artística (Plástica)			0/1 sesiones	0/1 sesiones
Educación Artística (Música)			0/1 sesiones	0/1 sesiones
Lectura			0/1 sesiones	0/1 sesiones
Educación Física			0/1/2 sesiones	0/1/2 sesiones
Valores sociales y cívicos / Religión			0/1/2 sesiones	0/1/2 sesiones
TOTAL	7 sesiones	5 sesiones	5 sesiones como máximo	4 sesiones como máximo

Fuente: Orden Foral 147/ 2016

Educación Secundaria Obligatoria

En Educación Secundaria Obligatoria [ESO], los programas lingüísticos facilitan el aprendizaje de contenidos de distintas áreas a través del inglés. Al igual que en Educación Infantil y Primaria, estos programas se basan en el Tratamiento Integrado de Lenguas [TIL] y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera [AICLE/CLIL].

En el momento de realización del presente estudio, la Resolución 8/2019 regulaba el desarrollo de los programas en lenguas extranjeras en esta etapa educativa. En Secundaria, existen dos tipos de programas de aprendizaje en lenguas extranjeras:

- Secundaria Plurilingüe en inglés [Programa British]: Continúa el Programa PAI de Primaria e incluye el aprendizaje de al menos dos materias en inglés.
- Secciones Bilingües en inglés: Imparten el currículo de una o varias asignaturas con un uso parcial del inglés.

Los diferentes programas pueden coexistir en un mismo centro, lo que permite que los estudiantes cursen la ESO con distintos niveles de inmersión lingüística.

(a) Secundaria Plurilingüe en inglés/Programa British.

El Programa British es un modelo bilingüe en inglés y castellano que comienza en 1º de ESO y está respaldado por un acuerdo entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y el British Council. Se caracteriza por:

- Currículo integrado entre el sistema educativo español y el National Curriculum for England and Wales, permitiendo a los estudiantes presentarse a los exámenes internacionales IGCSE y continuar sus estudios en el Reino Unido o en otros países que acepten esta certificación.
- Fomento de la alfabetización en inglés, con especial énfasis en la fonética.
- Experiencias de aprendizaje multicultural, con docentes formados en escuelas británicas o bilingües.
- Capacitación específica del profesorado para impartir el currículo integrado.
- Asesoramiento lingüístico para mejorar la enseñanza del inglés.
- Uso de metodologías innovadoras, como TIL y AICLE.
- Cinco horas semanales de lengua inglesa en cada curso, con la posibilidad de presentarse a los exámenes IGCSE al finalizar 4º de ESO.

- Objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER):
 - 1º ESO: B1
 - 2º ESO: B1+
 - 3º ESO: B2
 - 4º ESO: B2+

Tabla 13

Distribución de sesiones del Programa British en los distintos modelos educativos

Modelos A/G	Modelos B/D
Mínimo de 8 sesiones	Mínimo de 6 sesiones

Fuente: Resolución 8/2019

Además, los centros tienen la posibilidad de ofrecer dos sesiones adicionales en inglés fuera del horario lectivo ordinario.

El acceso a este programa es opcional y debe ser solicitado expresamente por las familias. Los estudiantes pueden acceder de forma sencilla si han cursado el Programa PAI en Educación Primaria, tienen al menos un aprobado en la asignatura de inglés como lengua extranjera y poseen un nivel A2 del MCERL. Para aquellos que no hayan cursado el PAI, el acceso se realiza mediante una prueba de nivel.

(b) Secciones Bilingües en inglés

Este programa surgió en Navarra como una alternativa al Programa British, con el objetivo de brindar a todos los estudiantes la oportunidad de acceder a un aprendizaje avanzado de inglés. A diferencia del British, este modelo es menos exigente.

Las Secciones Bilingües permiten impartir una o varias materias del plan de estudios total o parcialmente en inglés.

La distribución de sesiones por modelos educativos es la siguiente:

Tabla 14

Distribución de sesiones en las Secciones Bilingües de inglés

Modelos A/G	Modelos B/D
Mínimo de 5 sesiones	Mínimo de 5 sesiones

Fuente: Resolución 8/2019

Este modelo no incluye sesiones adicionales de inglés fuera del horario escolar oficial. El acceso al programa es opcional, y los estudiantes interesados deben solicitar autorización. Para ser admitidos, deben superar una prueba de nivel y obtener el visto bueno del profesorado.

2.2 Organización del estudio

1. Proceso de contacto con los centros

El contacto con los centros educativos se llevó a cabo a través del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

En una primera fase, se estableció comunicación con la sección de Idiomas-Plurilingüismo, donde se concertó una reunión con las personas responsables del Negociado de Programas Lingüísticos y del Servicio de Plurilingüismo y Enseñanzas Artísticas. Durante la reunión, se presentó el proyecto y se acordó su colaboración en la selección de centros que podrían participar. Estos centros debían impartir asignaturas bajo la metodología AICLE/CLIL en 6º de Primaria y/o 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

En la segunda fase, se contactó directamente con los centros y se elaboró un listado con aquellos que aceptaron participar de forma voluntaria. Posteriormente, la persona responsable del proyecto en Navarra se puso en contacto con cada centro de manera individual para agradecer su participación, proporcionar información adicional sobre las pruebas y resolver posibles dudas.

En la fase final, los administradores se comunicaron con los centros asignados para coordinar la administración de las pruebas, revisando el procedimiento y asegurando que todo estuviera listo para el día acordado.

2. Formación de los correctores

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 afectara a 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)

Los correctores recibieron un curso de formación proporcionado por EB, el cual fue impartido por Xavier Gisbert y Virginia Vinuesa. Además, la persona responsable de esta fase del proyecto en Navarra se reunió con los administradores de las pruebas

para repasar diversos aspectos relacionados con la corrección de las mismas. Durante todo el proceso de administración y corrección, el contacto entre la responsable y los administradores fue fluido.

3. Inconvenientes surgidos

A lo largo de la realización de las pruebas, se observó que el factor tiempo representó un inconveniente en la prueba de expresión oral/speaking, ya que un número reducido de participantes no pudo completar o incluso iniciar esta prueba.

2.3 Tipología de centros

Como muestra la tabla 11, en la etapa de Primaria la distribución de participantes entre centros públicos y concertados está relativamente equilibrada: el 52.8% de quienes cursan Primaria asisten a un centro público y el 47.2% a uno concertado. Sin embargo, en Secundaria se amplía la brecha a favor de los centros públicos, que reúnen al 74.7% de los participantes, frente al 25.3% de los centros concertados. Esta diferencia en Secundaria se debe a que son principalmente los centros públicos de esta etapa los que adoptan el Programa British y/o las Secciones Bilingües. En cambio, los centros concertados que implementan estos programas lingüísticos son pocos. La mayoría de los centros concertados son bilingües, pero aplican sus propios programas lingüísticos y, como se indica en la sección 2.2.1 de este estudio, se acordó que los centros seleccionados debían impartir asignaturas mediante el enfoque AICLE/CLIL.

Tabla 15

Adscripción de los centros

		PRIMARIA		SECUNDARIA	
		Nº Participantes	Porcentaje [%]	Nº Participantes	Porcentaje [%]
Tipo de centro	Público	112	52.8	195	74.7
	Concertado	100	47.2	66	25.3
	Total	212	100.0	261	100.0

2.3.1. Centros participantes

En el proyecto ENEBE en Navarra participaron tres centros de primaria y siete de secundaria. De los colegios de primaria, dos eran públicos y uno concertado. En secundaria, cinco eran públicos (tres en la capital y dos en localidades cercanas) y dos concertados en Pamplona.

El análisis de las políticas lingüísticas de los centros se basó en información del

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y en sus propias páginas web. Este estudio se centra en la oferta educativa de lenguas.

(a) CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Colegio Público 1

Situado cerca del centro de la capital, sigue el modelo G, y ofrece el programa PAI [inglés-castellano] desde Infantil [2004-2005] y Primaria [2007-2008]. Por lo que se refiere al aprendizaje de las lenguas, su Misión es atender al aprendizaje de las tecnologías y los idiomas, con la Visión de llegar a ser un referente en el aprendizaje de idiomas. El profesorado vinculado al programa procede del British Council. Además, se imparte francés como segunda lengua extranjera en 4º, 5º y 6º de Primaria.

Colegio Público 2

Ubicado en un barrio próximo al centro urbano, su plan estratégico busca mejorar la competencia en lenguas extranjeras a través de formación docente, optimización de recursos e innovación metodológica. Ofrece los modelos PAI-A (con euskera e inglés) y PAI-G [solo inglés], además de francés o alemán como optativas en los últimos cursos.

Centro Concertado 1

La entidad titular de este colegio cuenta con 22 centros distribuidos por varias Comunidades Autónomas del Estado. Sigue el modelo G. El programa PAI se implementó en 2008 y cuenta con el nivel más alto del programa BEDA Cambridge. En Primaria, el 50% del currículo de 1º a 4º y el 32% de 5º y 6º se imparte en inglés. También ofrece programas de inmersión, intercambios y participación en Erasmus+.

(b) CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Todos los centros participantes seguían el currículo oficial de inglés (3 horas semanales en ESO y 1º de Bachillerato, 4 horas en 2º de Bachillerato) y ofrecían alemán o francés como optativas.

Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria 1

Ubicado en una zona cercana al centro de la ciudad, promueve la enseñanza de idiomas mediante metodologías innovadoras e internacionalización. Ofrece los modelos G, A y British desde 2013-14, con una Sección Bilingüe donde varias asignaturas se impartan en inglés.

Programas de inmersión y actividades destacadas:

- Torneos de debate en inglés.
- Spelling Bee Navarra y otros certámenes literarios.
- Programas de inmersión en inglés en Navarra y en el extranjero.
- Semana en Irlanda.
- Intercambios con Alemania, Francia y Suecia.
- Exámenes oficiales de EOIDNA y Cambridge.
- Programa de Inmersión Lingüística para Extranjeros [PILE] en colaboración con el Instituto Cervantes y el Ministerio de Educación.

Instituto de Enseñanza Secundaria 2

Situado en un área residencial en expansión, ofrece los modelos G, A y D, además de una sección bilingüe en inglés. Complementa la enseñanza curricular con asignaturas optativas como “Practical English” y “Komunikaziorako baliabideak”. Se organizan intercambios y actividades para desarrollar la expresión oral y escrita, además de preparar a los alumnos para los exámenes de la EOIDNA a partir de 3º ESO.

Instituto de Enseñanza Secundaria 3

Fundado en una zona cercana al centro de Pamplona, ofrece los modelos A, G, G-British y A-British, con programas bilingües que incluyen cinco horas de inglés semanales y la enseñanza de materias como matemáticas o biología en inglés. Destaca por su oferta de oratoria y debate, así como por su participación en programas Erasmus+ y e-Twinning. La oferta de inglés se completa con programas de la EOIDNA y de Cambridge. Entre sus actividades destacan el Día de las Lenguas, intercambios con Francia y la Semana en Irlanda para 3º de ESO. European Youth Parliament o English Immersion Program [del MEC en Soria].

Instituto de Enseñanza Secundaria 4

Ubicado en una ciudad dormitorio cerca de Pamplona, promueve la formación de alumnado plurilingüe con especial énfasis en la normalización del euskera. Ofrece programas en inglés en varias asignaturas y la posibilidad de presentarse a exámenes de la EOIDNA. Participa en programas de movilidad como Erasmus+ y KA121, facilitando estancias educativas en Alemania, Portugal y Francia tanto para alumnado como para profesorado.

Instituto de Enseñanza Secundaria 5

Ubicado en el centro de la capital, este instituto destaca por su sólida formación en idiomas, dando continuidad a los programas bilingües de colegios adscritos.

Es el centro con más programas plurilingües dentro del Modelo A, ofreciendo enseñanza en inglés, alemán y francés. Cuenta con secciones bilingües hasta 1º de Bachillerato en inglés y hasta 4º de ESO en francés y alemán. En 4º de ESO se añade

Digitalización en alemán y se ofrece Diversificación Curricular en 3º y 4º con refuerzo en inglés.

Además, el instituto prepara para las pruebas EOIDNA en distintos niveles de euskera, francés, alemán e inglés. En Bachillerato, el alumnado de Sección Bilingüe Inglés cursa Filosofía y Educación Física en este idioma, y se ofrecen optativas de idiomas con certificaciones EOIDNA. También se imparte Bachillerato nocturno para adultos.

Se realizan intercambios con Alemania, Francia y Países Bajos, inmersiones lingüísticas y preparación para exámenes DELF. El instituto forma parte de los programas Erasmus+ y eTwinning y ha recibido reconocimientos como el Certificado de Centro eTwinning, Escuela Embajadora del Parlamento Europeo y el sello LabelFrancEducation por la excelencia en la enseñanza del francés.

Centro Concertado 1

Este colegio, ubicado en el centro de la ciudad, ofrece las Secciones Bilingües en inglés y se enfoca en el plurilingüismo desde la etapa infantil. Utiliza el método Jolly Phonics en inglés y mantiene una inmersión parcial en inglés en la ESO, donde Geografía, Historia, Biología y Geología se imparten en este idioma, junto con asignaturas de francés y euskera.

Se preparan exámenes de EOIDNA y Cambridge, y se ofrecen clases extraescolares en idiomas impartidas por una entidad externa, con exámenes oficiales al final del curso.

Centro Concertado 2

Este colegio sigue la línea bilingüe y participa en el Plan de Bilingüismo BEDA. En Secundaria, se imparten en inglés asignaturas como Social Sciences, Biology and Geology, Technology y Culture Speaking Countries.

Cuenta con una Escuela de Comunicación e Idiomas enfocada en habilidades orales en inglés y euskera, y prepara a los alumnos para exámenes de EOIDNA en inglés, alemán y francés. Además, dispone de auxiliares de conversación nativos.

Dentro de su plan plurilingüe, ofrece:

- Intercambios con Alemania en 1º de Bachillerato.
- Programas de inmersión en inglés y francés.
- Auxiliares lingüísticos desde Infantil hasta Bachillerato.
- Erasmus+.
- Bachillerato Dual, que permite obtener simultáneamente el título español y el American High School Diploma mediante cursos online, recomendado para alumnos con alto nivel de inglés y buenos resultados académicos.

A continuación, se exponen los aspectos más destacados extraídos del cuestionario

de contexto en relación con el perfil específico de la población participante.

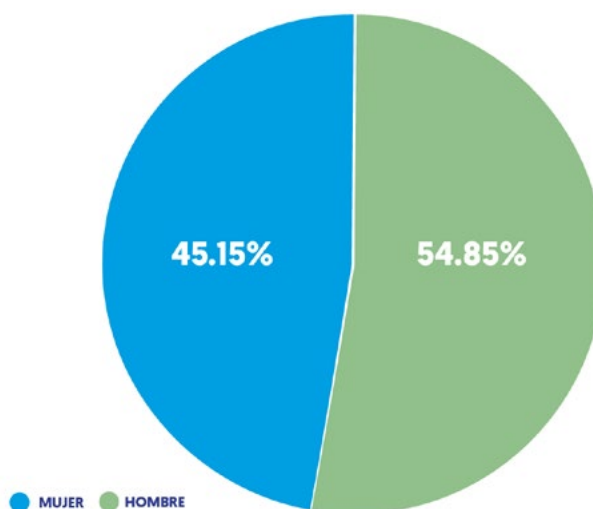
2.4 Perfil de los participantes

En el estudio participaron un total de 212 estudiantes de 6º de Primaria y 261 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 4

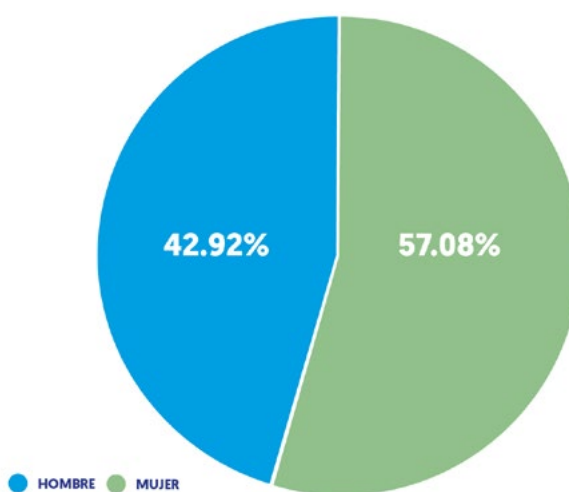
Sexo participantes Primaria



Como se puede apreciar, en la muestra considerada, la proporción de hombres supera a la de mujeres en casi nueve puntos porcentuales. Aunque la diferencia no es excesivamente grande, indica un predominio de hombres en el conjunto de la población analizada.

Figura 5

Sexo participantes Secundaria



En Secundaria, el dato se invierte y hay más participantes mujeres que hombres, con una diferencia de más del 14%. No existe ninguna causa concreta que pueda explicar esta diferencia, se trata de una característica de la población de esta muestra.

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 16

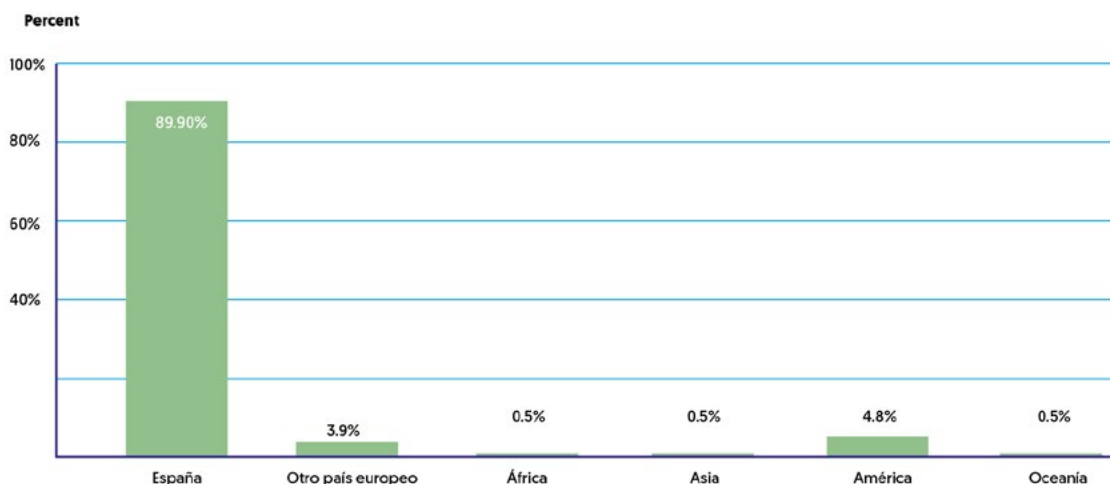
Año de nacimiento de los participantes

		PRIMARIA		SECUNDARIA			
		Año	Nº participantes	Porcentaje	Año	Nº participantes	Porcentaje
Valid		2010	10	4.7	2006	7	2.7
		2011	194	91.5	2007	232	88.9
		2012	1	.5	2008	1	.4
Valid	Missing		7	3.3	Missing		
	Total		212	100.00		261	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 6

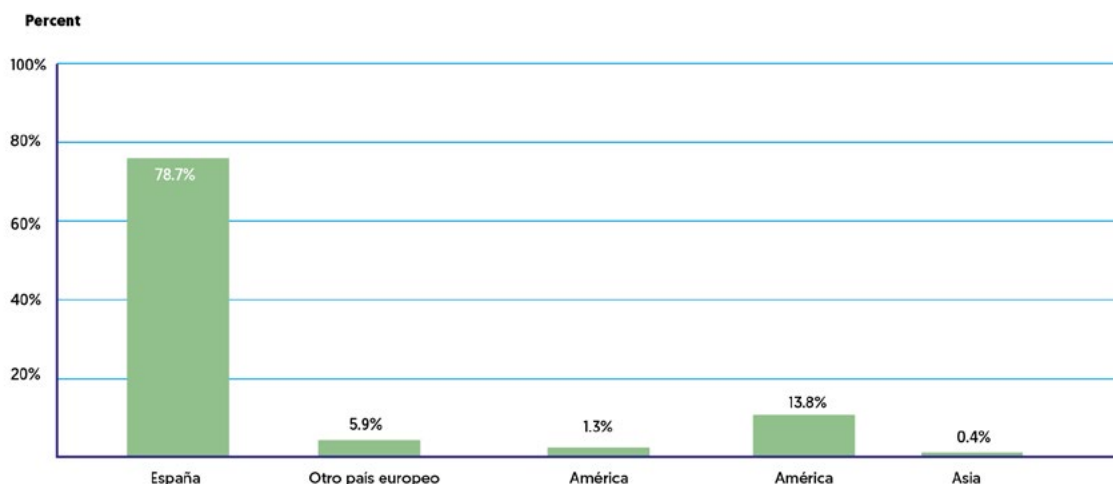
País/continente de nacimiento participantes Primaria



El 89.9% de los participantes son nacidos en España. El siguiente porcentaje mayor de alumnado sería 4.8%, nacido en América.

Figura 7

País/continente de nacimiento participantes Secundaria

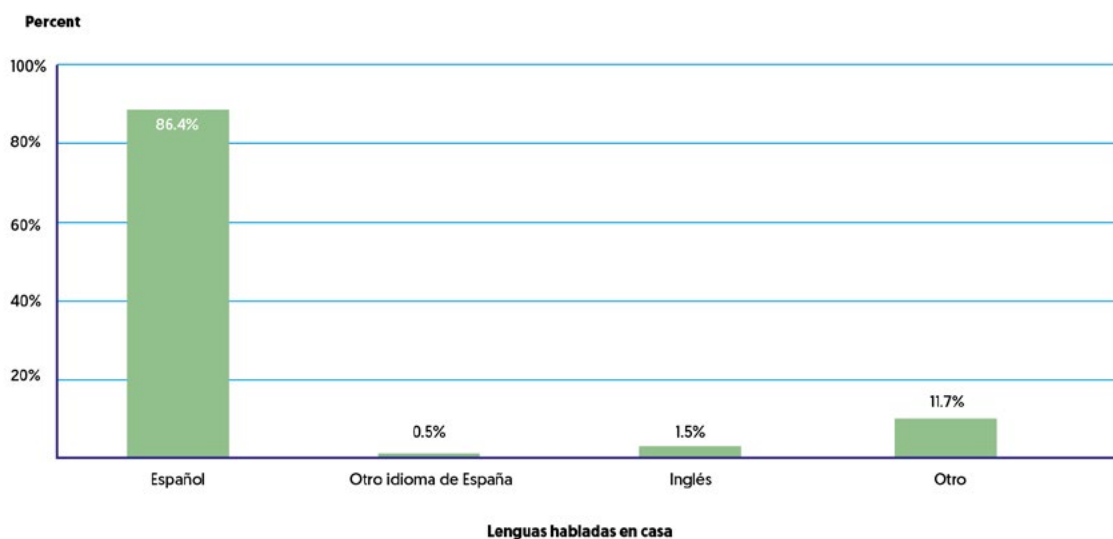


El 78.7% de los participantes son nacidos en España. El siguiente porcentaje reseñable sería 13.8% de alumnado nacido en América.

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 sobre la lengua hablada principalmente en sus hogares.

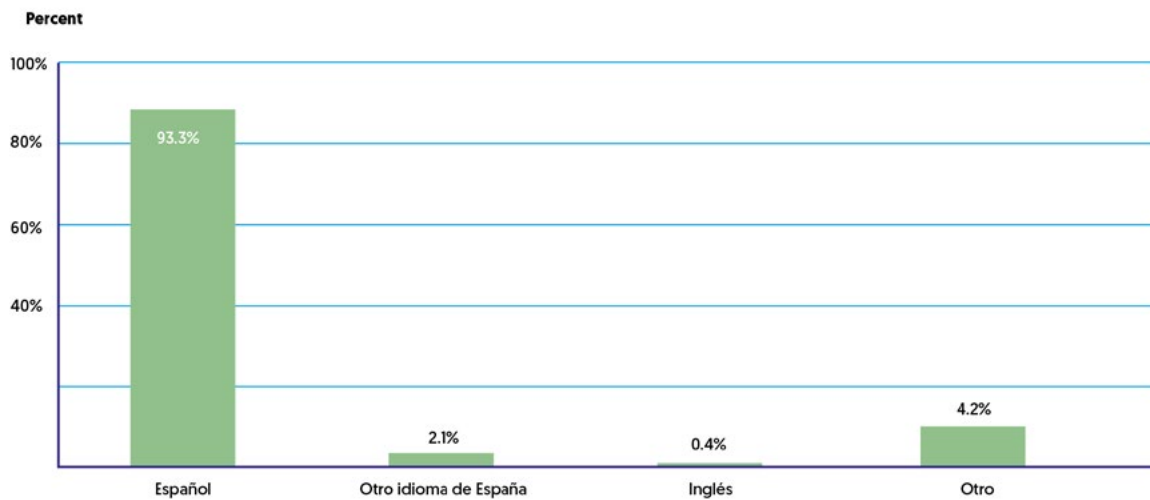
Figura 8

Lengua principal del hogar Primaria



Un 86.4% de los participantes habla español como lengua principal en su hogar. Solo un 1.5% tiene el inglés como primera lengua en sus hogares. Un 11.7% de los participantes habla en casa un idioma que no es ni español, ni una de las lenguas cooficiales de España, ni inglés.

Figura 9
Lengua principal del hogar Secundaria



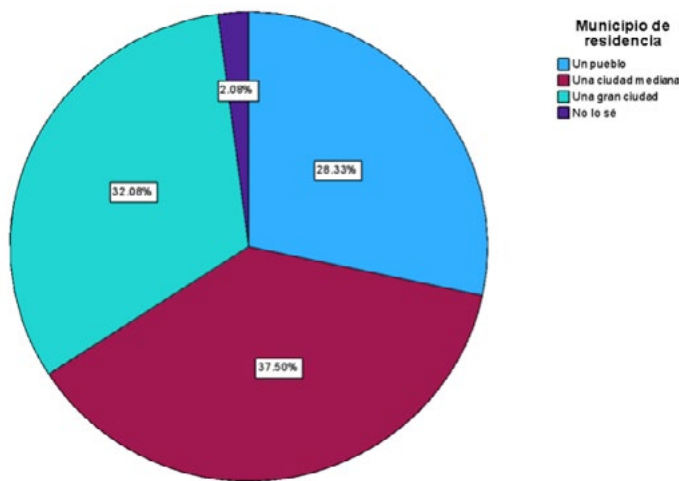
Un 93.3% de los participantes habla español como lengua principal en su hogar. Un 0.4% tiene el inglés como primera lengua en sus hogares. Un 4.2% de los participantes habla en casa un idioma que no es ni español, ni una de las lenguas cooficiales de España, ni inglés.

También se cuestionó a los participantes sobre el tipo de municipio en el que vivían. Las figuras 10 y 11 muestran la información obtenida:

Figura 10
Tipo de municipio de residencia Primaria



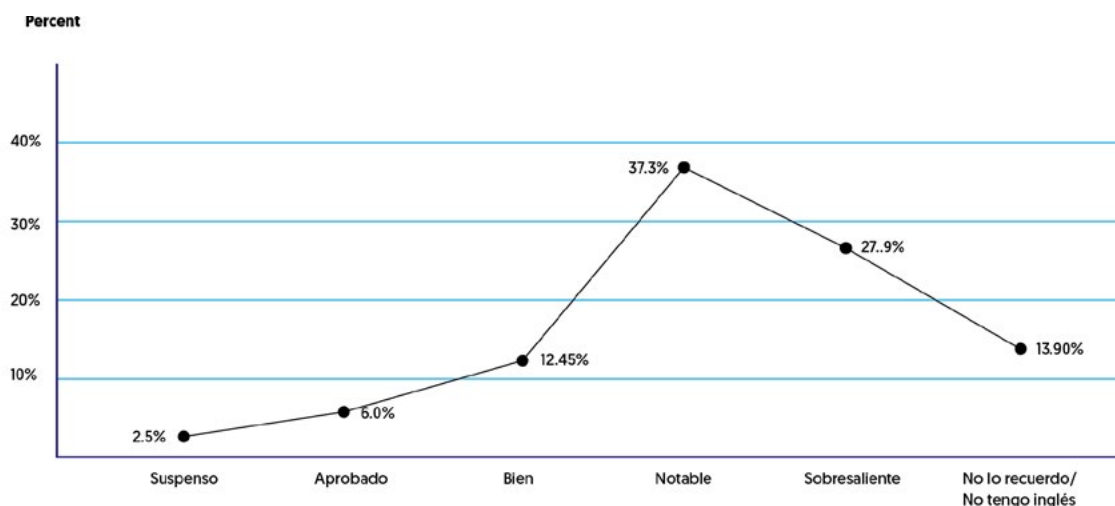
Figura 11
 Tipo de municipio de residencia Secundaria



En términos generales, tanto el alumnado de Primaria como Secundaria es una población mayoritariamente urbana, con un 73% de participantes de la muestra de Primaria que son residentes en una ciudad (grande o mediana) y cerca del 70% en el caso de la muestra de Secundaria.

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.

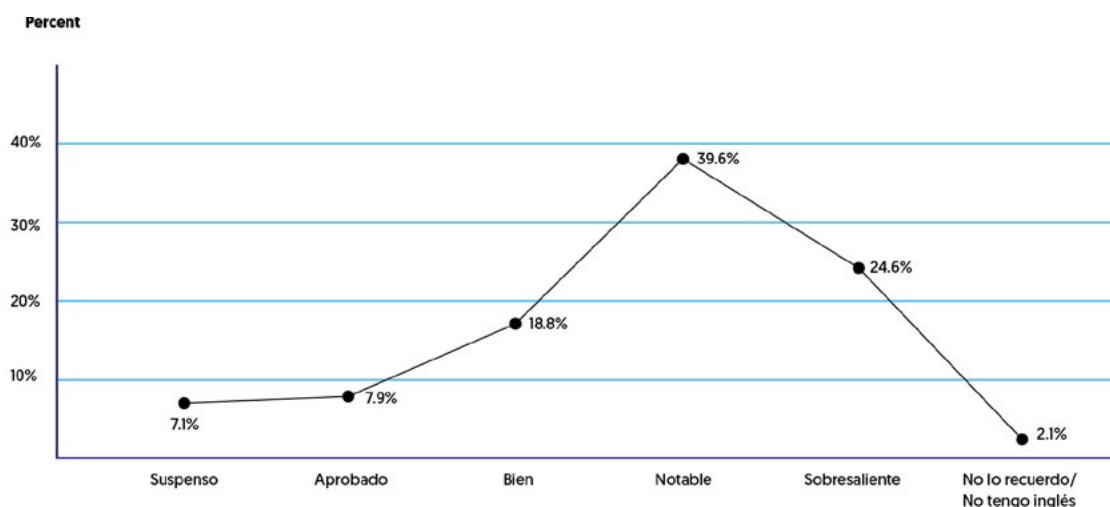
Figura 12
 Calificaciones en la última evaluación de inglés Primaria



El 65% del alumnado declara que en la última evaluación su nota en Inglés fue notable o sobresaliente. Solo un 2.5% había suspendido esta asignatura.

Figura 13

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. Un 7.1% había suspendido Inglés, un porcentaje notablemente superior al de los participantes de Primaria.

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 64-65% 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 datos estadísticos descriptivos y un histograma general con los datos obtenidos. En las tablas de datos, para facilitar la interpretación de los mismos, se indicará entre paréntesis la equivalencia numérica sobre 10, siguiendo una escala tradicional de evaluación. 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 17

Índice de facilidad Listening Primaria y Secundaria.

ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS PRIMARIA [%]	ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS SECUNDARIA [%]
L1Q1	98.1	L1Q1	87.3
L1Q2	46.4	L1Q2	97.3
L1Q3	83.3	L1Q3	91.2
L1Q4	70.3	L1Q4	81.5
L2Q1	72.6	L1Q5	97.3
L2Q2	62.7	L2Q1	83.5
L2Q3	59.8	L2Q2	82.3
L2Q4	72.7	L2Q3	84.2
L3Q1	65.1	L2Q4	90.4
L3Q2	88.0	L3Q1	61.2

L3Q3	62.7	L3Q2	84.2
L3Q4	59.3	L3Q3	84.6
L3Q5	67.0	L3Q4	82.7
L4Q1	76.6	L3Q5	83.1
L4Q2	79.9		
L4Q3	83.3		
L4Q4	90.9		
L4Q5	99.0		

En la prueba de Primaria, en líneas generales, se puede decir que el alumnado mostró muy buen rendimiento. Solo hay un ítem por debajo del 50% [L1Q2], y un 44% de los ítems se encuentra por encima del 75% en relación con el porcentaje de alumnado que los contestó correctamente. Por otra parte, el hecho de que el mayor porcentaje de acierto en la mayoría de las actividades oscile entre el 59%-70% indica que, aunque los resultados son positivos, existe margen de mejora.

En Secundaria predominan los porcentajes altos, frecuentemente entre el 80%-90%. Incluso en la actividad tres, que implicaba la activación de dos funciones discursivas, deducción y justificación, el promedio del nivel de acierto se acerca al 79%.

En resumen, el alumnado de Secundaria obtiene resultados más homogéneos y altos en todas las actividades, mientras que en Primaria existe una mayor variabilidad, con ítems que han resultado especialmente sencillos y otros que resultan más complicados

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 $\alpha = .74$. La prueba de Secundaria está compuesta por 14 ítems. El valor del alfa de Cronbach es $\alpha = .66$. A la luz de los datos del índice de facilidad, estos valores pueden considerarse adecuados, sobre todo si se tiene en cuenta la amplitud de contenidos y la diversidad del alumnado en etapas educativas superiores. Por ejemplo, en Secundaria, al haber ítems con porcentajes muy altos de acierto, la varianza de las puntuaciones totales puede ser menor, lo que repercute en una ligera bajada del coeficiente alfa.

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:

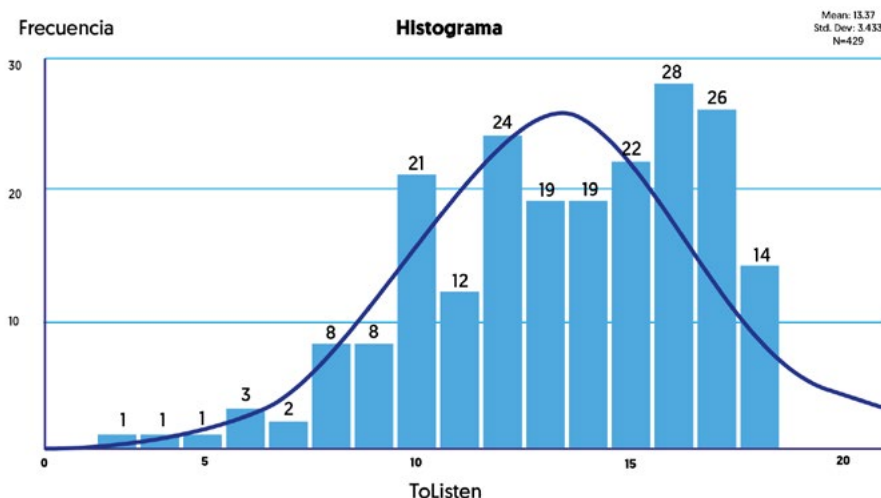
Tabla 18

Datos estadísticos descriptivos Listening en Primaria.

To Listen	Media	13.37 (7.4)
	Mediana	14.00 (7.7)
	Moda	16 (8.8)
	Varianza	3.214
	Desviación estándar	10.331
	Mínimo	-.578
	Máximo	-.190
	Rango	15
	Oblicuidad	3
	Curtosis	18

Figura 14

Histograma Listening en Primaria.



En la prueba de Listening los datos reflejan una distribución amplia y algo compleja. Por un lado, la media (13.37, recordemos, sobre 18 puntos totales) y la mediana (14) se sitúan relativamente cerca, lo que sugiere cierta estabilidad en torno a valores centrales. Sin embargo, el rango de 15, que abarca desde un mínimo de 3 hasta un máximo de 18 puntos obtenidos por los participantes, evidencia una notable dispersión. Además, el hecho de que la moda sea la más alta de las tres medidas de tendencia central (por encima de la media y la mediana, y equivalente a casi un 9 sobre 10 puntos en el sistema tradicional) indica que, a pesar de la concentración de valores en torno a la parte media-alta, también hay puntuaciones que se distancian de ese promedio.

La oblicuidad apunta a que la distribución se inclina fuertemente hacia uno de los lados por la acumulación de frecuencias en las calificaciones a partir de 12 puntos, con una notable menor proporción de casos, sobre todo, por debajo de 10 puntos. Esos casos son los que estiran la cola del histograma, mientras la curtosis ligeramente negativa sugiere que la curva se aplana un poco en comparación con una forma más puntiaguda. En conjunto, estas cifras permiten inferir que, aunque existe un núcleo de casos en una zona relativamente alta (la mediana sería equivalente a un 7.7), hay una minoría de valores que se sitúan en niveles mucho más bajos, lo que genera la notable desviación y la fuerte asimetría observadas. Aun así, el desempeño ha sido mayoritariamente positivo en esta prueba.

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:

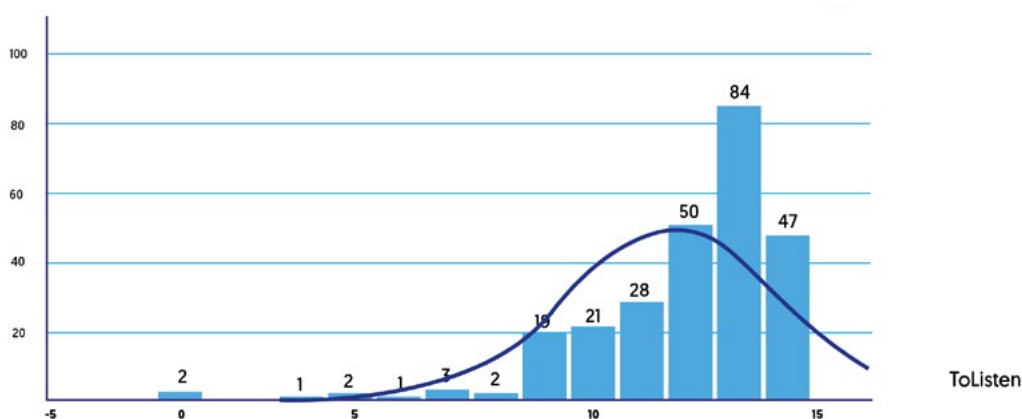
Figura 19

Datos estadística descriptiva Listening en Secundaria

To Listen	Media	11.91 [8.5]
	Mediana	13.00 [9.2]
	Moda	13 [9.2]
	Varianza	4.424
	Desviación estándar	2.103
To Listen	Mínimo	0
	Máximo	14
	Rango	14
	Oblicuidad	-2.218
	Curtosis	8.024

Figura 15

Histograma Listening en Secundaria.



Según estos datos, la media de 11.91 (equivalente a un 8.5 sobre 10) sugiere un rendimiento mayoritariamente alto, máxime considerando que la nota máxima era 14. Es más, el hecho de que mediana y moda coincidan en 13 (9.2) refuerza la idea de que muchos participantes se concentran en la zona superior de la escala, mientras que la oblicuidad negativa indica que la cola se extiende hacia la parte baja: es decir, hay pocos casos con valores muy bajos (hasta 0), pero su presencia provoca una desviación estándar de 2.103 y una curtosis alta, que apunta a una forma de distribución especialmente concentrada alrededor de los valores altos. El rango completo (14 puntos) y la varianza moderada corroboran que, si bien se registran puntuaciones mínimas de 0, la mayoría de la muestra se sitúa cerca de 12 o 13 puntos. De hecho, según los datos, solamente un 2.3% de los participantes no habría logrado superar la prueba. Este patrón sugiere que la gran mayoría logra resultados muy notables en esta prueba.

En conjunto, los datos de Primaria y Secundaria revelan un nivel bastante alto de desempeño en Listening, pues las medias se sitúan en zonas elevadas de sus respectivas escalas, y buena parte del alumnado tiende a acumularse en puntuaciones altas. Sin embargo, la presencia de casos de puntuaciones muy bajas en Secundaria (posiblemente por la mayor diversidad de perfiles en esta etapa) aumenta la asimetría, pese a que la mayoría alcance resultados destacables. Esto sugiere que, en 4º de ESO, el alumnado que domina las funciones discursivas evaluadas a través de la comprensión auditiva realmente lo hace con solidez, mientras un grupo reducido puede tener dificultades importantes, quedando rezagado respecto a la media general. En 6º de Primaria, la distribución es más moderada, con un mayor equilibrio en torno a valores cercanos a 14, sin tanta concentración extrema, aunque también existen diferencias notables entre quienes obtienen notas más altas y más bajas.

2. Reading & Writing

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.

Figura 20
Índices de facilidad Reading & Writing en Primaria.

ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	
RW1Q1	88.2	
RW1Q2	71.1	
RW1Q3	63.5	
RW1Q4	90.0	
ÍTEM	PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA	
RW2Q1	Not met	19.9
	Inconsistent	10.0
	Consistent	14.7
	Mastered/met	55.5
RW2Q2	Not met	30.3
	Inconsistent	12.8
	Consistent	19.0
	Mastered/met	37.9
RW2Q3	Not met	44.1
	Inconsistent	20.9
	Consistent	11.8
	Mastered/met	23.2
RW3Q1	Not met	16.1
	Inconsistent	18.0
	Consistent	33.6
	Mastered/met	32.2
RW4Q1	Not met	23.2
	Inconsistent	15.6
	Consistent	13.3
	Mastered/met	47.9
RW4Q2	Not met	21.3
	Inconsistent	12.3
	Consistent	11.4
	Mastered/met	55.0
RW4Q3	Not met	25.6
	Inconsistent	8.1
	Consistent	15.6
	Mastered/met	50.7
RW4Q4	Not met	37.9

	Inconsistent	8.5
	Consistent	13.7
	Mastered/met	39.8
RW4Q5	Not met	9.0
	Inconsistent	6.2
	Consistent	31.8
	Mastered/met	53.1
RW4Q6	Not met	10.9
	Inconsistent	18.0
	Consistent	29.4
	Mastered/met	41.7
RW4Q7	Not met	15.6
	Inconsistent	28.0
	Consistent	35.5
	Mastered/met	20.9

Actividad 1: Identificar

La primera actividad, de identificación, con un formato de opción múltiple, arroja resultados positivos. Dos de los ítems se sitúan en torno al 90% de respuestas correctas. Incluso el ítem que presenta el porcentaje de aciertos más bajo dentro de esta actividad supera el 60%.

Actividad 2: Identificar características y explicar

En esta actividad, el primer aspecto destacable es que la primera pregunta tiene la proporción más elevada de estudiantes en la categoría más alta, superando la mitad del grupo. Esto indica que, para dicha pregunta, la mayoría consigue consolidar y demostrar adecuadamente la competencia evaluada. Sin embargo, la situación cambia cuando se analiza el tercer ítem, donde menos de una cuarta parte alcanza el nivel *Mastered/met* y un porcentaje significativo se queda en *Not met* o *Inconsistent*. Esto puede deberse a que la tercera pregunta exige una combinación de dos funciones discursivas que el alumnado no domina de manera tan uniforme.

Actividad 3: Argumentar y justificar

Aquí se observa que las categorías *Consistent* y *Mastered/met* suman más de un 65% del total, lo que significa que la mayoría demuestra un nivel de competencia alto o muy alto. Al mismo tiempo, tampoco faltan quienes necesitan refuerzo.

Este patrón —donde se concentra una proporción considerable en los niveles superiores, pero subsiste un grupo que no alcanza los objetivos— indica una polarización moderada en la aplicación de las funciones discursivas. Como en la actividad dos, el alumnado tenía que llevar a cabo una doble tarea, lo que la

hace más compleja. Además, a nivel cognitivo, argumentar y justificar se encuentran en un estadio superior de complejidad que identificar o explicar.

Actividad 4: Caracterizar

En general, llama la atención que, para la mayoría de las cuestiones, un porcentaje significativo del alumnado consigue situarse en Mastered/met, demostrando una capacidad de aplicar las funciones discursivas de forma adecuada a través de la expresión escrita. No obstante, RW4Q4 revela un reto mayor, pues en ese caso solo alrededor de dos quintas partes están en la franja superior y se incrementa considerablemente la proporción de quienes se quedan en *Not met*. La disparidad de resultados entre preguntas de la misma actividad sugiere que, pese a existir un conjunto mayoritario que progresa de forma adecuada, ciertas destrezas específicas siguen siendo un desafío para una parte del grupo.

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

Actividad 5: Explicar

En esta actividad se ve un predominio claro de estudiantes en niveles altos: más de la mitad alcanza Mastered/met y casi un tercio logra situarse en Consistent. En líneas generales demuestra que los participantes, como conjunto, muestran una alta competencia en las funciones discursivas evaluadas, mientras que un porcentaje muy reducido requiere apoyo adicional para alcanzar un dominio plenamente satisfactorio. Este panorama resulta prometedor y podría servir de base para abordar contenidos más complejos en el futuro.

Actividad 6: Justificar

En la actividad 6 la carga cognitiva se veía aumentada, lo que se refleja una distribución de resultados algo más escalonada que en las otras actividades. Aunque el grupo mayoritario se reparte entre los niveles de Consistent y Mastered/met, no se alcanza una hegemonía tan clara del nivel superior como en otras actividades. Un punto relevante es que Inconsistent agrupa a un 18% del grupo. Esto podría indicar que la mayoría de quienes no alcanzan un desempeño avanzado, al menos muestran progresos parciales o una cierta aproximación a los objetivos. En conjunto, esta actividad muestra un desempeño mayoritariamente positivo, pero a la vez subraya la existencia de un bloque considerable en niveles medios que no termina de despegar.

Actividad 7: Hipotetizar

La actividad 7 presenta la carga cognitiva más compleja de la prueba de Reading & Writing, el establecimiento de hipótesis. Por ello, no es de extrañar que la categoría Mastered/met agrupe a poco más de la quinta parte de los estudiantes, un porcentaje relativamente bajo si lo comparamos con las actividades donde se superaba el 40 o 50% en el nivel más alto. No obstante, se observa que la categoría *Not met* también se queda en torno al 16%, de modo que tampoco es el grupo más numeroso. Es decir, el grueso de la distribución se halla en Incon-

sistent [28%] y Consistent [35,5%], de manera que la mayoría del alumnado no fracasa totalmente, pero tampoco alcanza la excelencia. pero a la vez subraya la existencia de un bloque considerable en niveles medios que no termina de despegar.

SECUNDARIA

Tabla 21

Índices de facilidad Reading & Writing en Secundaria.

ÍTEM	PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA	
RW1Q1	Not met	2.3
	Inconsistent	11.5
	Consistent	24.2
	Mastered/met	61.9
ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	
RW2Q1	76.2	
RW2Q2	85.4	
RW2Q3	79.6	
RW2Q4	88.8	
RW2Q5	92.3	
ÍTEM	PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA	
RW3Q1	Not met	13.1
	Inconsistent	28.8
	Consistent	31.2
	Mastered/met	26.9
RW4Q1	Not met	1.5
	Inconsistent	8.5
	Consistent	34.2
	Mastered/met	55.8
ÍTEM	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS	
RW5Q1	95.4	
RW5Q2	96.9	
RW5Q3	95.4	
RW5Q4	96.9	
RW5Q5	98.5	
RW5Q6	91.2	
RW5Q7	97.3	
RW5Q8	98.5	

Actividad 1: Identificar y Evaluar

En esta primera actividad, predomina el alumnado que logra un desempeño avanzado: más de la mitad alcanza Mastered/met y casi una cuarta parte se sitúa en Consistent. Con ello, se aprecia que alrededor de un 85% es capaz de llevar a cabo las funciones cognitivas en las que se focalizaba esta tarea, mientras un porcentaje muy reducido tiene dificultades (11.5%) o no es capaz de llevarlas a cabo (2.3%). Por tanto, la actividad presenta un grado de dificultad equilibrado, ya que los resultados muestran tanto el dominio de la mayoría como un grupo menor que todavía requiere atención.

Actividad 2: Deducir (veracidad o falsedad) y Justificar

En esta actividad las cifras son notoriamente altas. Las preguntas finales muestran el mejor desempeño, superando el 90% de respuestas correctas. Esa progresión sugiere que, a medida que se avanza por la actividad, la familiarización con la dinámica o la consolidación de contenidos podría favorecer la mejora de resultados.

Actividad 3: Resumir

Aquí la distribución está más repartida entre los cuatro niveles de desempeño, con cerca de un tercio en Consistent y un cuarto en Mastered/met. No obstante, aún queda un bloque significativo que no consigue llevar a cabo la tarea o lo hace de manera inconsistente, lo que invita a reflexionar sobre la necesidad de reforzar el trabajo en esta función discursiva.

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

Teniendo en cuenta los resultados de la actividad anterior, y que esta actividad presentaba una complejidad cognitiva mayor, además de una doble activación de funciones discursivas, destaca que más de la mitad del grupo logra el nivel máximo, mientras un tercio se mantiene en Consistent. Eso quiere decir que casi el 90% del alumnado se sitúa en un dominio satisfactorio o superior.

Actividad 5: Clasificar

Los valores de aciertos en esta tarea, siempre por encima del 90%, reflejan una ejecución prácticamente impecable en todas las preguntas. Si cabe destacar un ítem concreto, las preguntas que rozan el 99% de aciertos evidencian que la mayoría del alumnado está muy seguro en esas áreas.

De forma general, el rendimiento en esta prueba es notablemente alto, con actividades que concentran un gran número de estudiantes en los niveles superiores. Allí donde se observa una presencia algo mayor de participantes en Not met o Inconsistent, puede inferirse que el contenido es más complejo o menos familiar. No obstante, los resultados globales confirman un desempeño muy bueno además de poner de relieve áreas puntuales de mejora que podrían abordarse mediante refuerzos específicos.

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 $\alpha = .86$, un valor alto. Como la mayoría del alumnado se concentra en niveles de dominio alto o muy alto, existe un grado también alto de homogeneidad entre los ítems. Por otro lado, la prueba de Secundaria incluye 16 ítems y alcanza un alfa de Cronbach de $\alpha = .67$. Aunque este valor es inferior al de la prueba de Primaria, se encuentra dentro del rango considerado aceptable en términos de fiabilidad para una prueba como esta que evalúa competencias amplias en una población con capacidades más diversificadas. Esto se observa en el hecho de que algunas actividades muestran niveles de logro muy altos, pero en otras aparecen subgrupos de estudiantes que presentan un desempeño menos uniforme.

3.1.2.3 Estadística descriptiva e histograma Reading & Writing en Primaria

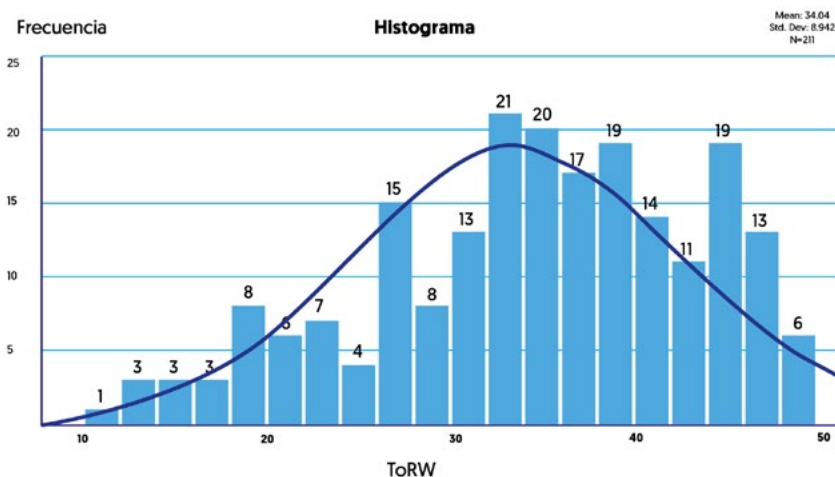
Tabla 22

Datos estadística descriptiva Reading & Writing en Primaria.

ToRW 6º PRIM	Media	34.04 [7]
	Mediana	35.00 [7.2]
	Moda	33 [6.8]
	Desviación estándar	8.942
	Varianza	79.955
	Oblicuidad	-.516
	Curtosis	-.423
	Rango	37
	Mínimo	11
	Máximo	48

Figura 16

Histograma Reading & Writing en Primaria.



La prueba de Reading and Writing para 6º de Primaria presenta una media de 34,04 sobre 48, con una mediana de 35 y una moda de 33. En términos relativos, estas cifras equivalen aproximadamente a un 7 sobre 10 para la media, un 7,2 para la mediana y cerca de un 6,8 para la moda.

El hecho de que la mediana sea ligeramente superior a la media [35 y 34,04, respectivamente] sugiere una distribución algo inclinada hacia la izquierda, algo que confirma la oblicuidad negativa. Dicho de otro modo, mientras el desempeño de la mayoría de los participantes se concentra en valores medios-altos, hay un grupo pequeño con puntuaciones más bajas que hace que la media disminuya.

La desviación estándar y un rango de 37 [con un mínimo de 11 y un máximo de 48] revelan que existe una variación notable en las puntuaciones, aunque no excesiva para una escala tan amplia. La curtosis cercana a cero indica que la forma de la distribución no tiene colas extremas. El histograma refleja estos datos: muestra un claro núcleo de casos entre 30 y 40, con frecuencias máximas alrededor de 33 a 35 puntos, en sintonía con la moda y la mediana, y menos frecuencias en la cola de la izquierda [el segmento minoritario que presenta rendimientos más bajos].

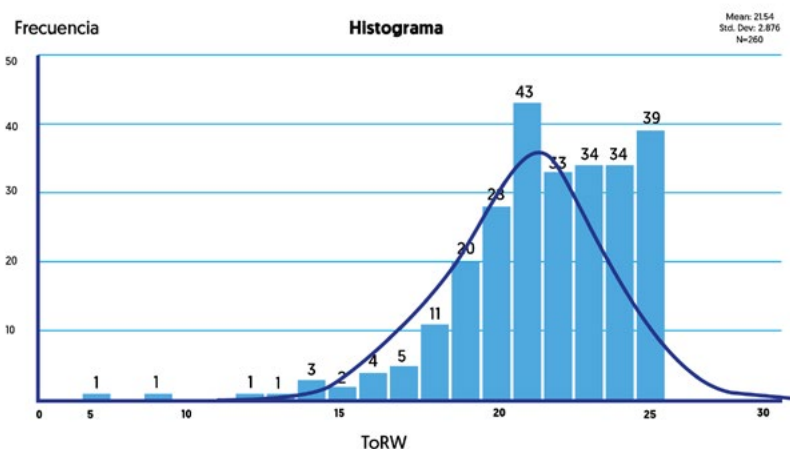
3.1.2.4 Estadística descriptiva e histograma Reading & Writing en Secundaria

Tabla 23

Datos estadística descriptiva Reading & Writing en Secundaria

ToRW 4º ESO	Media	21.54 (8.6)
	Mediana	22.00 (8.8)
	Moda	21 (8.4)
	Desviación estándar	2.876
	Varianza	8.272
	Oblicuidad	-1.458
	Curtosis	4.223
	Rango	19
	Mínimo	6
	Máximo	25

Figura 17
Histograma Reading & Writing en Secundaria



La distribución de la prueba de Reading & Writing en 4º de ESO muestra una media de 21.54 puntos sobre 25 [equivalente a 8.6 sobre 10], una mediana de 22 [8.8] y una moda de 21 [8.4]. Estas tres medidas tienden a situarse en la franja alta de la escala, lo cual sugiere un rendimiento mayoritariamente bueno por parte del alumnado. Sin embargo, diferencia entre mediana y media, ambas ligeramente por encima de la moda, indica que la mayoría de las puntuaciones se concentran entre 21 y 22, con algunos valores un poco más altos o más bajos. Esto se puede observar claramente en el histograma. La oblicuidad notablemente negativa confirma que la cola de la distribución se extiende hacia la zona de puntuaciones más bajas, lo que significa que la mayoría de estudiantes obtiene notas altas, mientras un grupo reducido presenta resultados considerablemente inferiores [el dato de la desviación estándar, no muy alta en relación con la escala total, también confirma esta afirmación]. La curtosis indica además que la distribución tiene un pico bien definido donde se concentra la mayor parte de los participantes. El rango es amplio [19 puntos, desde 6 hasta el máximo de 25] reflejando la diversidad de calificaciones, aunque no el hecho de que se concentren en la parte alta de la escala. En conjunto, estos datos sugieren un nivel elevado de desempeño, con un pequeño porcentaje de participantes que requeriría mayor apoyo para lograr llevar a cabo las funciones discursivas con éxito.

3. Speaking

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 24
Índices de facilidad Speaking en Primaria y Secundaria

ÍTEM	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA		PORCENTAJE DE CALIFICACIONES RÚBRICA	
S1	Not met	25.4	Not met	7.1
	Inconsistent	29.1	Inconsistent	18.9
	Consistent	24.9	Consistent	35.4
	Mastered/met	20.6	Mastered/met	38.6
S2	Not met	22.3	Not met	3.1
	Inconsistent	24.5	Inconsistent	15.7
	Consistent	31.9	Consistent	40.2
	Mastered/met	21.3	Mastered/met	40.9
S3	Not met	14.4	Not met	2.0
	Inconsistent	25.0	Inconsistent	22.4
	Consistent	40.4	Consistent	35.8
	Mastered/met	20.2	Mastered/met	39.8
S4	Not met	13.8	Not met	2.0
	Inconsistent	27.0	Inconsistent	16.1
	Consistent	39.2	Consistent	39.0
	Mastered/met	20.1	Mastered/met	42.9
S5	Not met	12.7	Not met	1.2
	Inconsistent	20.6	Inconsistent	20.2
	Consistent	39.2	Consistent	37.5
	Mastered/met	27.5	Mastered/met	41.1
S6	Not met	17.5	Not met	1.6
	Inconsistent	24.3	Inconsistent	21.7
	Consistent	34.4	Consistent	38.6
	Mastered/met	23.8	Mastered/met	38.2

PRIMARIA

Actividad 1: Nombrar

Un porcentaje considerable del alumnado se encuentra en los niveles Not met e Inconsistent, lo que sugiere que esta actividad, que a priori plantea una función discursiva de baja complejidad, supone un punto de partida desafiante. Es muy posible que se deba a que es la primera tarea de esta prueba, y los participantes necesitan unos minutos para empezar a producir con más seguridad. Los datos de las actividades posteriores reafirman esta idea.



Actividad 2: Resumir

En esta segunda actividad, hay un ligero repunte de quienes alcanzan la franja Consistent y Mastered/met (entre las dos categorías superan el 50% de los participantes). Esto indica que, al avanzar en las tareas, parte del alumnado va desarrollando mejor las habilidades evaluadas, lo que a su vez sugiere un efecto de mayor familiarización con la dinámica de la prueba, como se ha indicado anteriormente.

Actividad 3: Explicar

En esta actividad, la proporción de estudiantes en Consistent y Mastered/met se consolida alrededor de dos tercios del total. Se aprecia un claro salto cualitativo si se compara con la primera tarea, lo que podría ser evidencia tanto de que los contenidos o destrezas requeridas en esta actividad resultan más accesibles, como de que el refuerzo previo comienza a dar frutos.

Actividad 4: Expresar causa/efecto

A pesar de que las funciones discursivas aumentan en complejidad, la tendencia positiva continúa: un porcentaje mayoritario vuelve a situarse en las categorías superiores, con una fracción menor (13.8%) en Not met.

Actividad 5: Justificar

La tendencia hacia resultados positivos se consolida en esta actividad, donde se activaba la función discursiva “justificar”. La categoría con un porcentaje mayor de participantes es Consistent. Esto quiere decir que el alumnado es capaz de desempeñar la tarea con el nivel de desempeño esperado, mientras alrededor de un 20% tiene algunas dificultades (Inconsistent) y un 27.5% destaca (Mastered/met). Solo alrededor del 12% no logra llevar a cabo esta tarea.

Actividad 6: Hipotetizar

En esta tarea, el número de estudiantes en los niveles altos desciende ligeramente, si bien se mantiene un resultado más que aceptable – con casi un 70% de los participantes en las categorías altas – teniendo en cuenta el reto que supone la función discursiva.

A nivel global, el rendimiento en esta prueba resulta prometedor, dado que la mayoría de los estudiantes progresa hacia niveles más altos de dominio conforme avanza en las actividades. Sin embargo, también se observa que hay un grupo de participantes que permanece en niveles bajos o medios de manera constante. Esto indica la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas específicas para consolidar y mantener la mejora progresiva en las funciones discursivas mediante actividades de producción oral.

SECUNDARIA

Actividad 1: Describir

En la primera actividad, la proporción de estudiantes que alcanza los niveles Consistent y Mastered/met supera ampliamente la mitad, concentrando alrededor de un 74% del total. Por otro lado, apenas una cuarta parte se queda en Not met o Inconsistent. En contraste con lo que se ha descrito respecto a la primera tarea de Primaria, este reparto de las calificaciones sugiere que la mayoría maneja con soltura las funciones discursivas necesarias, y que el ser la primera actividad de la prueba no ha supuesto un reto para poder superarla con éxito.

Actividad 2: Comentar

En esta actividad, casi el 81% de los participantes se sitúa en los niveles altos, con una presencia muy baja (3.1%) de quienes permanecen en Not met. Esto indica un cierto repunte en el dominio de las habilidades, posiblemente debido a la práctica previa o a la mayor familiaridad con el formato de la prueba.

Actividad 3: Justificar

En esta tarea la proporción de Inconsistent se ve aumentada ligeramente, en consonancia con la demanda de activación de una función discursiva más compleja que las anteriores.

Actividad 4: Reflexionar

A pesar de la complejidad cognitiva de la función discursiva, en esta actividad se observa un repunte notable en Mastered/met, con casi un 43. El hecho de que apenas un 2% se quede en Not met refuerza la idea de que la mayoría ha consolidado el uso de las funciones discursivas evaluadas en esta prueba al llegar al final de la etapa de Secundaria.

Actividad 5: Hipotetizar

Hipotetizar, que había resultado la función cognitiva más compleja en la prueba de Primaria, en esta prueba oral de Secundaria logra mantener un desempeño muy positivo, con casi el 80% de los participantes en las categorías Mastered/met o Consistent.

Actividad 6: Predecir

En esta actividad, los porcentajes de Mastered/met y Consistent están más equilibrados, con un número importante de participantes en la categoría Inconsistent. Aun así, se mantiene muy bajo el porcentaje de participantes que no fueron capaz de llevar a cabo esta tarea.

De forma global, en la prueba Speaking de Secundaria el rendimiento global es

destacable, con valores muy reducidos en Not met y una presencia cada vez mayor de alumnado en el rango superior.

Comparando los resultados se percibe que, de forma global, los datos muestran un rendimiento superior en Secundaria con respecto a Primaria en esta prueba. Mientras que en Primaria existe un grupo significativo —a menudo por encima del 20%— que se queda en las franjas inferiores Not met e Inconsistent, en Secundaria esos porcentajes suelen ser muy reducidos, situándose en ocasiones por debajo del 10%. A la inversa, la suma de Consistent y Mastered/met en Secundaria alcanzan niveles que superan el 70–80% en la mayoría de los casos, frente a cifras más modestas en Primaria. Estas diferencias podrían interpretarse como resultado tanto de la madurez de los estudiantes de etapas superiores, como del mayor bagaje académico que les permite abordar las tareas con más confianza y recursos.

3.1.3.2 Fiabilidad de la prueba Speaking

Estas pruebas están compuestas por 6 tareas. El valor del alfa de Cronbach en Primaria y Secundaria es coincidente, $\alpha = .91$. Ambos se consideran valores excelentes, y el hecho de que sean iguales puede ser un indicador de que el test mantiene una estructura que funciona de manera consistente en ambos contextos, a pesar de la lógica evolución de los estudiantes a lo largo de las etapas escolares.

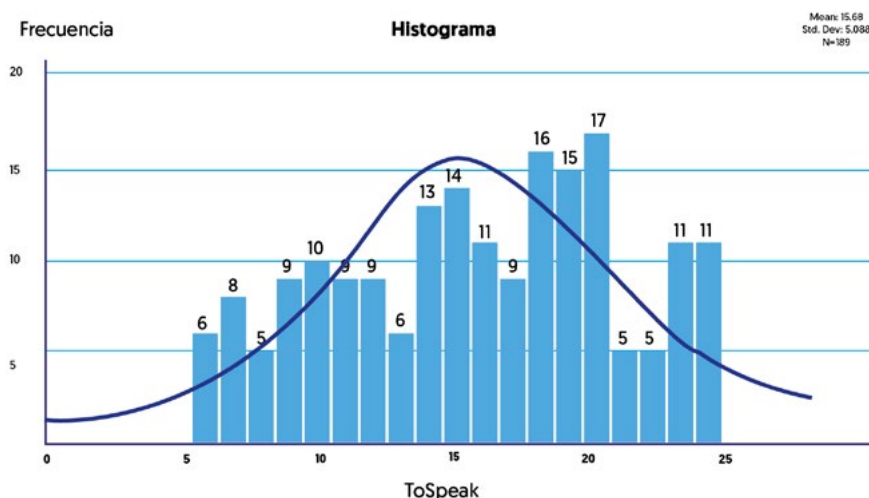
3.1.3.3 Estadística descriptiva e histograma Speaking en Primaria

Figura 25

Histograma Reading & Writing en Primaria.

ToSpeak	Media	15.68 (6.5)
	Mediana	16.00 (6.6)
	Moda	20 (8.3)
	Desviación estándar	5.088
	Varianza	25.888
	Oblicuidad	-.173
	Curtosis	-.961
	Rango	18
	Mínimo	6
	Máximo	24

Figura 18
Histograma Speaking en Primaria



Según los datos de la tabla y del histograma, y en línea con lo ya observado en el índice de facilidad, se observa que la media y la mediana se encuentran muy próximas, lo que sugiere que la distribución de las puntuaciones en esta prueba es casi simétrica; de hecho, la oblicuidad ligeramente negativa [-0.173] refuerza esta idea. Llama la atención que la moda se sitúe en 20, un valor notablemente más alto que la media y la mediana, lo que indica que, dentro del perfil general, existe un grupo de estudiantes que se concentra en la franja superior de la escala. El rango [18 puntos, del 6 al 24] pone de manifiesto que, aunque la mayoría se agrupa alrededor de los valores medios-altos (en torno a 15 o 16), hay un bloque reducido con resultados considerablemente más bajos y otro, más cercano a la moda, que alcanza el tramo alto de la escala. La desviación estándar y la varianza reflejan una variabilidad moderada: no todos rinden al mismo nivel, pero los valores extremos no son tan abundantes como para generar colas muy largas. De hecho, la curtosis señala una forma sin un pico muy pronunciado, como se puede ver en el histograma, en el cual existe un núcleo prominente en torno a 13–17, con otra cúspide en torno a 20.

3.1.3.4 Estadística descriptiva e histograma Speaking en Secundaria

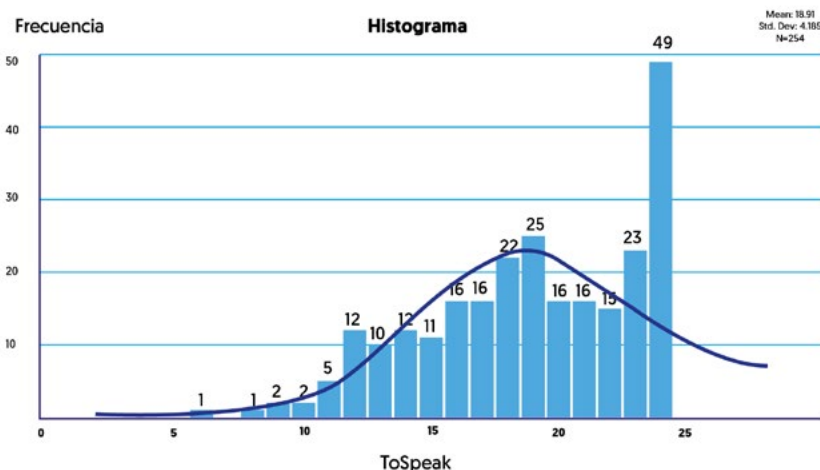
Tabla 26
Datos estadística descriptiva Speaking en Secundaria.

ToSpeak	Media	18.91 [7.8]
	Mediana	19.00 [7.9]
	Moda	24 [10]
	Desviación estándar	4.185
	Varianza	17.518

Oblicuidad	-0.506
Curtosis	-0.595
Rango	18
Mínimo	6
Máximo	24

Figura 19

Histograma Speaking en Secundaria



La media y la mediana están casi al mismo nivel, indicando que el grueso del alumnado se agrupa en torno a la zona alta de la escala que, en términos aproximados, equivale a un 7.8-7.9 sobre 10. Sin embargo, destaca la moda en 24, lo que revela que un grupo numeroso obtiene la máxima puntuación posible. Esto se traduce en un pico muy marcado en el histograma. En consecuencia, la oblicuidad negativa sugiere que la distribución se alarga más hacia la izquierda, mostrando un sector minoritario con valores mucho más bajos (hasta un mínimo de 6, aunque son frecuencias de 1 o 2 casos) que bajan ligeramente la media. La desviación estándar y la varianza indican un grado moderado de dispersión: hay diferencias marcadas entre quienes apenas alcanzan un nivel modesto y quienes se sitúan en la cúspide. El rango (18 puntos) confirma la amplitud de puntuaciones, y la curtosis ligeramente negativa apunta a una distribución algo más aplanada de lo que sería en una curva normal. En suma, la mayoría de los participantes presenta un buen desempeño oral, con una proporción destacable en la excelencia y un sector reducido que necesita apoyo para poder llegar a un nivel satisfactorio.

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. En contraste,

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.

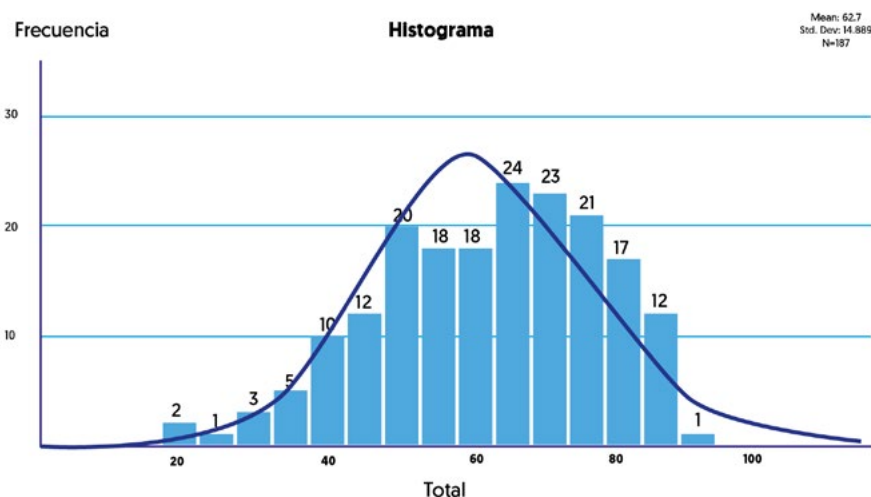
Tabla 27

Datos estadística descriptiva resultados totales en Primaria.

Total	Media	62.70 [6.9]
	Mediana	65.00 [7.2]
	Moda	69 [7.6]
	Desviación estándar	14.889
	Varianza	221.675
	Oblicuidad	-.415
	Curtosis	-.395
	Rango	69
	Mínimo	21
	Máximo	90

Figura 20

Histograma resultados totales en Primaria.



En los datos globales de la prueba de Primaria, la media [62.70] y la mediana [65] se encuentran relativamente próximas, aunque la mediana sea algo mayor. El valor de la moda, sin embargo, asciende a 69, situándose por encima de ambas, lo cual es coherente con la oblicuidad negativa observada en el histograma, donde el grueso

de los participantes se concentra alrededor de 60–70 puntos, con una cola algo más extendida hacia la izquierda (donde se sitúan los valores más bajos). La desviación estándar y el rango, que va desde 21 hasta 90 puntos, señalan una variación considerable: aunque, como se ha comentado anteriormente, la mayoría está alrededor de la media, existe un sector con resultados bastante por debajo y otro que llega a 90, el máximo posible. Es decir, unos pocos casos de valores muy bajos están arrastrando el promedio hacia abajo. Aun así, en términos de calificaciones sobre 10, la mayor parte de los participantes obtienen entre de 6 y 8 puntos, tal como muestra el histograma, donde se aprecia un pico centrado en valores próximos al 7 y el máximo número de estudiantes reunidos en torno a 7–8 puntos. Teniendo en cuenta lo positivo de estos resultados, también se puede concluir que es necesario proporcionar el refuerzo necesario a quienes obtienen las puntuaciones considerablemente más bajas para disminuir las diferencias y equilibrar la distribución.

3.2.2 Datos descriptivos prueba 4º ESO.

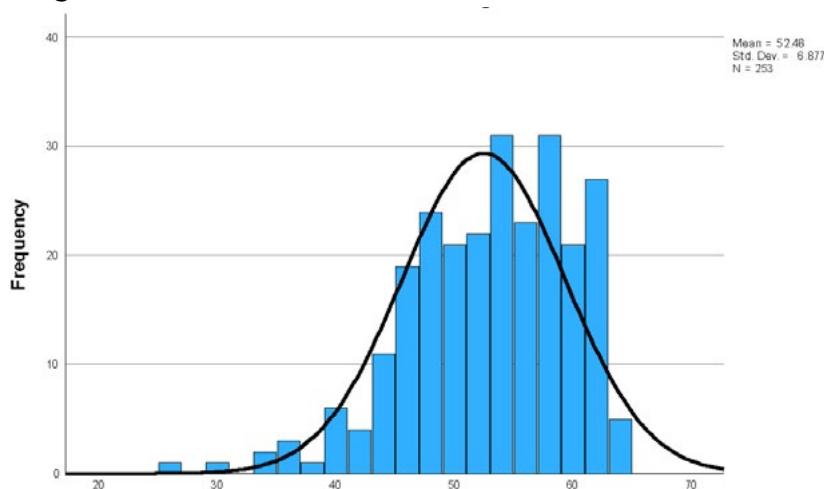
Tabla 28

Datos estadística descriptiva resultados totales en Secundaria

Total	Media	52.48 [8.3]
	Mediana	53.00 [8.4]
	Moda	53 [8.4]
	Desviación estándar	6.877
	Varianza	47.298
	Oblicuidad	-.732
	Curtosis	.609
	Rango	37
	Mínimo	26
	Máximo	63

Figura 21

Histograma resultados totales en Primaria.



Los datos de la tabla, traducidos a una escala sobre 10 puntos, nos indican que la media se aproxima a 8.3, mientras que la mediana y la moda rondan 8.4. Esa cercanía entre las tres medidas de tendencia central sugiere que la mayoría del alumnado logra puntuaciones bastante homogéneas, sin grandes disparidades entre el centro y la parte alta de la distribución. A pesar de ello, la oblicuidad negativa señala que hay un grupo reducido con puntuaciones considerablemente más bajas, lo que tiene una influencia a la baja sobre la media. Esta asimetría se ve manifiestamente reflejada en el histograma, donde el grueso de los casos se reparte en valores cercanos a 50–55 puntos (sobre 63 posibles), pero con un pequeño sector ocupando el tramo inferior (por debajo de 30–35 puntos). La desviación estándar y la varianza confirman estos datos mostrando una dispersión moderada: aunque la mayoría se sitúa en la zona de 45–60, el rango [37 puntos, de 26 a 63] pone de manifiesto diferencias sustanciales entre quienes obtienen resultados muy bajos y quienes alcanzan niveles más altos. No obstante, en conjunto se observa un rendimiento muy prometedor en lo referente al manejo de las funciones discursivas por parte de los participantes.

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: $D(203)=.124$, $p<0.001$ (ToListen), $D(211)=.074$ $p=0.006$ (ToRW), y $D(189)=.099$, $p<0.001$ (ToSpeak), $D(187)=.064$, $p=0.058$ (Total).
- En la prueba de Secundaria: $D(253)=.208$, $p<0.001$ (ToListen), $D(253)=.114$, $p<0.001$ (ToRW), y $D(253)=.119$, $p<0.001$ (ToSpeak), $D(253)=.087$, $p<0.001$ (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 29 muestra los resultados globales de esas medias a nivel tanto nacional como de CA.

Tabla 29

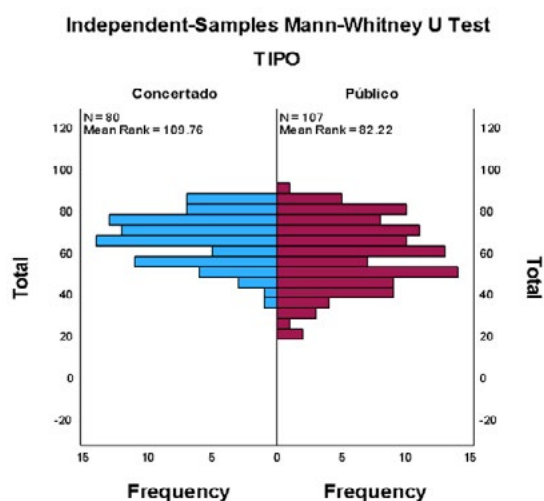
Medias totales centros públicos y concertados en Primaria nacionales y Navarra.

Media global Primaria [estudio Nacional] 55.92 [6.21]	Público	55.52 [6.17]
	Concertado	56.34 [6.26]
Media global Primaria [estudio Navarra] 62.70 [6.9]	Público	59.24 [6.5]
	Concertado	67.31 [7.4]

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 Navarra, se mantiene la ventaja de los centros concertados, aunque con una diferencia mayor, de prácticamente 8 puntos. 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 0.001, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula. Esto implica que la diferencia observada no es atribuible al azar. En la figura 22 se puede ver el histograma con las distribuciones de las puntuaciones totales:

Figura 22

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



En el histograma se puede ver que los centros concertados (en azul) presentan una clara tendencia hacia valores más altos, mientras que los centros públicos muestran una mayor concentración de puntuaciones en el rango medio-bajo. Para comprender plenamente estas diferencias, sería necesario investigar qué factores específicos contribuyen a estos resultados, es decir, si se trata de diferencias pedagógicas o de otros elementos externos como pudiera ser el nivel socioeconómico o el número de estudiantes por aula. Además, es importante destacar que el dato de la media de los centros públicos (6.5) no significa que sean deficientes, sino que podrían beneficiarse de algún tipo de estrategia aplicada en los centros concertados para poder mejorar el rendimiento general de su alumnado.

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 30 muestra los resultados globales de las medias obtenidas por los participantes en los centros públicos y concertados tanto a nivel global como en Navarra.

Tabla 30

Medias totales centros públicos y concertados en Secundaria nacionales y Navarra.

Media global Secundaria (estudio nacional) 47.94 [7.61]	Público	48.86 [7.76]
	Concertado	46.26 [7.34]
Media Navarra Secundaria 52.48 [8.3]	Público	51.95 [8.2]
	Concertado	54.00 [8.5]

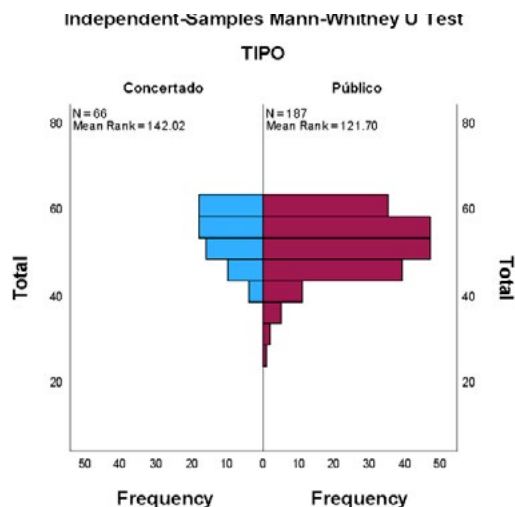
La tabla muestra que, a nivel nacional, la media global es de 47.94 sobre 63 puntos posibles, con los centros públicos alcanzando una media ligeramente superior frente a los concertados. En el caso de Navarra, la tendencia de una media superior en los centros concertados que en los públicos se mantiene, aunque es menor, aproximadamente de dos puntos. 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 ligeramente mayor que 0.05, exactamente 0.052. Como está tan cerca del umbral, podría existir una diferencia real, pero no lo suficientemente estadísticamente para confirmarla.

En la figura 23 el histograma con las distribuciones de las puntuaciones totales puede aportar más información sobre los datos:

Figura 23

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



La distribución del histograma muestra que los centros concertados tienen una concentración mayor en las puntuaciones más altas. A pesar de ello, hay muchos participantes de centros públicos con puntuaciones similares que las de algunos participantes de centros concertados. Las diferencias entre el número de participantes de cada tipo de centro podrían afectar la sensibilidad del test; no obstante, con la información recogida podemos concluir que las diferencias entre las medias de los dos tipos de centro no son estadísticamente significativas.

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 31 muestra los datos obtenidos tanto en Primaria como en Secundaria:

Tabla 31

Comparación de medias según el sexo de los participantes

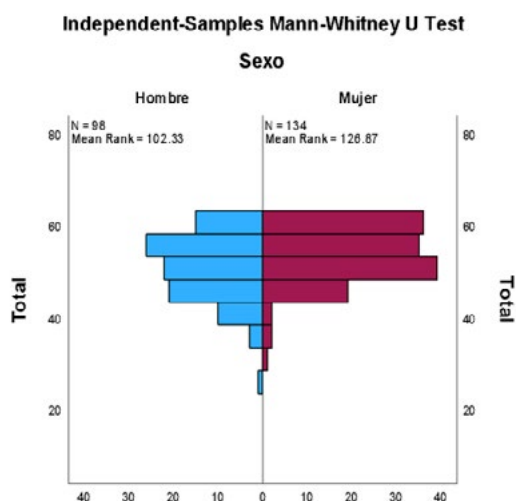
SEXO	TOTAL PRIMARIA NACIONAL	TOTAL PRIMARIA Navarra	TOTAL SECUNDARIA NACIONAL	TOTAL SECUNDARIA Navarra
Hombre	55.04 [6.12]	62.00 [6.8]	47.53 [7.54]	51.33 [8.1]
Mujer	56.95 [6.33]	63.84 [7]	48.37 [7.68]	53.94 [8.5]

Como se puede apreciar en la tabla 31, las mujeres obtienen mejores medias tanto en

la prueba de 6^o de Primaria como en la de 4^a de ESO. La brecha se hace más evidente en Secundaria, aunque no llega a ser muy grande. Para comprobar si esa diferencia era estadísticamente significativa, se llevaron a cabo pruebas U de Mann-Whitney. En el caso de Primaria, el resultado muestra un valor de significancia de 0.522, es decir, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, cualquier variación observada en los datos es probablemente debido al azar en lugar de una diferencia real en el rendimiento entre hombres y mujeres. En contraste, en Secundaria, el valor es de 0.006. Esto indica que los grupos tienen distribuciones significativamente diferentes. El histograma de la figura 24 refuerza esta idea.

Figura 24

Test de U de Mann-Whitney para sexo en Secundaria.



En el histograma se observa que la distribución de las puntuaciones de las mujeres se encuentra desplazada hacia valores más altos en comparación con la de los hombres. Esta mayor densidad de mujeres en los rangos superiores de calificaciones sugiere que la diferencia en el rendimiento es consistente. En conclusión, los datos muestran que las mujeres tienen un desempeño superior en esta prueba, y la diferencia es lo bastante grande como para ser significativa, aunque habría que analizar si tiene implicaciones prácticas relevantes y, en todo caso, tener en cuenta factores que pudieran estar teniendo una influencia sobre el desempeño de los hombres participantes.

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 32, 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 32

Comparación medias totales ENEBE Navarra 6º Primaria con asignatura Inglés

INGLÉS PRIMARIA	SUSPENSO	APROBADO	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
TOTAL ENEBE	55.60	52.40	54.74	63.53	70.59
Equivalencia	6.18	5.82	6.08	7.06	7.84

Los resultados muestran diferencias notables en el desempeño según la calificación obtenida en la asignatura de Inglés en Primaria, cuando se compara con las puntuaciones obtenidas en la prueba ENEBE. Se observa que los estudiantes con una calificación de suspenso en inglés obtienen el equivalente a 6.18 sobre 10, mientras que aquellos con sobresaliente en inglés alcanzan una calificación cercana al 8 sobre 10. Estos datos sugieren una relación entre el desempeño en la asignatura de inglés y la competencia en funciones discursivas académicas, aunque sin una progresión perfectamente uniforme. Merece la pena destacar, también, el hecho de que un participante que suspenda la asignatura Inglés es capaz de aprobar la prueba ENEBE, lo que de alguna manera podría estar evidenciando que esta última va más allá de aspectos puramente lingüísticos. Por otra parte, es interesante subrayar que la diferencia más marcada ocurre en la transición entre notable y sobresaliente, lo que sugiere que los estudiantes con un nivel alto en inglés pueden transferir de manera más efectiva sus habilidades lingüísticas a contextos académicos vehiculados a través de una lengua extranjera. Haría falta un estudio académico más detallado sobre este aspecto para determinar la relación entre los contextos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Tabla 33

Comparación medias totales ENEBE Navarra 4º ESO con asignatura Inglés

INGLÉS SECUNDARIA	SUSPENSO	APROBADO	BIEN	NOTABLE	SOBRESALIENTE
TOTAL ENEBE	49.13	50.37	50.28	52.83	56.75
Equivalencia	7.8	8	7.9	8.3	9

Los resultados reflejan una aparente relación entre el desempeño en la asignatura de Inglés en Secundaria y la puntuación obtenida en la prueba ENEBE, aunque la progresión es menos marcada que en Primaria. Al igual que pasaba con la prueba en Primaria, se observa que los estudiantes con un suspenso en la asignatura de inglés obtienen una media que demuestra una competencia académica en inglés relativamente alta. Por su parte, los participantes de notable y sobresaliente en la asignatura de inglés muestran una progresión más clara en la prueba ENEBE, alcanzando una media de 8.3 y 9 sobre 10 puntos, respectivamente. Esto podría interpretarse como un indicador de que los alumnos con un mayor dominio del inglés en la enseñanza formal logran un desempeño superior en la prueba ENEBE, aunque la diferencia sigue sea menos pronunciada que en Primaria.

En general, estos resultados preliminares confirman que la prueba ENEBE evalúa habilidades distintas a las que se reflejan en las calificaciones tradicionales de Inglés en Secundaria. Pese a ello, 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. Esta información podría corroborar si la evaluación de la asignatura presenta carencias a la hora de reflejar el nivel real de competencia del alumnado en situaciones académicas.

Por otro lado, 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, cabe destacar que, dado el carácter innovador y la complejidad de la prueba, enfocada en funciones cognitivo-discursivas dentro de entornos académicos, los resultados obtenidos en Primaria pueden valorarse de manera muy favorable. En cuanto a Secundaria, las puntuaciones reflejan un rendimiento con un alto potencial.



4. Conclusiones

La presente investigación ha estudiado las funciones cognitivo-discursivas en lengua inglesa en centros bilingües en la Comunidad Foral de Navarra, y ha sido un estudio pionero ya que es el primero de esta tipología que se ha llevado a cabo en esta Comunidad Autónoma.

Los resultados indican que la prueba ENEBE en Navarra muestra un rendimiento positivo en 6º de Primaria y prometedor en 4º de ESO. En términos generales, los resultados reflejan una buena base en competencia lingüística relacionadas con la activación de funciones cognitivo-discursivas dentro de contextos académicos, con una ventaja clara de los estudiantes de Navarra frente a la media nacional en ambas etapas educativas. Incluso cuando existen diferencias basadas en diferentes factores como el sexo o el tipo de centro, los valores más bajos siguen siendo positivos y reflejan un buen desempeño en las competencias evaluadas.

A continuación, procedemos a contestar de manera individual a los cuatro objetivos específicos que se establecieron para esta investigación:

Objetivo 1. Analizar la capacidad lingüística del alumnado respecto a las habilidades discursivas en contextos de uso del contenido académico.

Los datos globales de Primaria indican que los resultados se distribuyen de manera relativamente homogénea, aunque existen diferencias que conviene destacar. Los resultados muestran que, si bien existen un grupo diferenciado de participantes que obtiene calificaciones altas, la mayoría se agrupa en torno a una puntuación media, con un grupo de participantes que obtiene calificaciones mucho más bajas (algunos por debajo de 21 puntos). El rendimiento en la prueba, por tanto, varía, aunque la mayoría de participantes de esta etapa obtiene calificaciones de 6 a 8 puntos, lo que nos lleva a pensar que un número elevado de estudiantes cumple con las expectativas. Estos resultados positivos evidencian, sin embargo, la necesidad de acometer actuaciones concretas que apoyen el aprendizaje de los alumnos que han obtenido resultados más bajos. Esto favorecería que todos estén en igualdad de condiciones para continuar sus estudios de/en inglés en Secundaria de manera exitosa.

En la etapa de Secundaria, los resultados evidencian que el desempeño de la prueba de la mayoría de los participantes es homogéneo, ya que obtuvieron calificaciones parecidas y de nivel alto. Sin embargo, existe un pequeño grupo de estudiantes que obtuvo puntuaciones bastante más bajas, lo que indica que, si bien el rendimiento es bueno o muy bueno, existen diferencias en este rendimiento que se dan en los

extremos [puntuaciones altas o muy altas frente a bajas o muy bajas]. Sin embargo, y a pesar de este grupo reducido que obtiene calificaciones de nivel bajo, los resultados muestran que la mayoría del alumnado de Secundaria utiliza de manera apropiada las funciones cognitivo-discursivas de la prueba.

En relación a las medias por centros, en Primaria los centros concertados aventajan de manera significativa a los públicos, con una diferencia de 8 puntos. Estos centros tienen una tendencia hacia valores más altos, mientras que las puntuaciones de rango medio-bajo se concentran en los públicos. Esta diferencia no es atribuible al azar ya que seguramente existen factores específicos que contribuyen a estos resultados y que convendría investigar [metodologías didácticas, recursos o nivel socioeconómico].

En la etapa de Secundaria, la diferencia entre centros públicos y concertados es pequeña, con los centros concertados obteniendo una media ligeramente superior a los públicos. En general, los centros concertados obtienen puntuaciones más altas, sin embargo, muchos estudiantes de centros públicos obtienen puntuaciones parecidas o incluso más altas que las de algunos estudiantes de centros concertados, lo que hace que los centros públicos tengan un rendimiento comparable al de los concertados. Estos resultados evidencian que existe variación en el rendimiento dentro de cada tipo de centro, y que podría haber otros factores que podrían estar influyendo en los resultados académicos.

En cuanto a la diferencia en el rendimiento por sexos, los resultados evidencian que, en general, las mujeres obtienen mejores puntuaciones en ambas etapas. En Primaria, a pesar de que las mujeres consiguen un rendimiento mejor de la prueba, la diferencia con respecto a los hombres no es significativa. Sin embargo, el rendimiento de las mujeres en Secundaria es alto, con lo que la diferencia entre ambos sexos en esta etapa es amplia. En general, las mujeres obtienen puntuaciones que se concentran en rangos altos, mientras que las calificaciones en hombres son más dispersas y se concentran en rangos inferiores.

En relación a la comparación de las medias obtenidas en la prueba ENEBE con las calificaciones de la asignatura Inglés, en Primaria se evidencia que existe una relación positiva entre el rendimiento en la asignatura de inglés y las puntuaciones obtenidas en la prueba ENEBE. El alumnado con sobresaliente en la asignatura de inglés obtiene generalmente una puntuación que ronda el 8 sobre 10 en la prueba ENEBE, mientras que los estudiantes que suspenden la asignatura de inglés obtienen una media de 6.18 en la prueba ENEBE. En relación a este último grupo, la prueba ENEBE va más allá de las habilidades lingüísticas, con lo que el buen hacer en la prueba del grupo que suspende la asignatura de inglés podría evidenciar que las funciones discursivas académicas no dependen solamente de los conocimientos que uno tenga en inglés, sino que

estas funciones involucran otras competencias cognitivas y discursivas. Finalmente, los estudiantes que obtienen calificaciones muy altas en la asignatura de inglés logran un rendimiento muy alto en la prueba ENEBE, lo que podría indicar una mejor capacidad de este grupo para transferir sus habilidades lingüísticas a contextos académicos.

En la etapa de Secundaria, los estudiantes que obtienen calificaciones altas en la asignatura de inglés (sobresaliente y notable) tienden a obtener resultados igualmente altos en la prueba ENEBE. Al igual que en Primaria, el alumnado de Secundaria que suspenden la asignatura de inglés logra aprobar la prueba ENEBE (en algunos casos con puntuaciones altas), lo que refuerza la teoría de que las capacidades cognitivas y discursivas juegan un papel importante en esta prueba. Los resultados de Secundaria sugieren el alto potencial del alumnado de esta etapa para continuar mejorando sus conocimientos de inglés.

La diferencia en la progresión entre los resultados de Primaria y Secundaria podría estar relacionada con factores como el nivel de madurez del alumnado y las habilidades que cada grupo de estudiantes en estas etapas puede haber desarrollado a la hora de realizar pruebas y evaluaciones.

Objetivo 2. Evaluar el uso de las funciones cognitivo-discursivas (CDFs) en tareas de comprensión oral y escrita y de producción oral y escrita.

Los resultados que ha obtenido el alumnado de Primaria y Secundaria en las distintas pruebas que componen este proyecto permiten llegar a varias conclusiones sobre el desempeño de los escolares en las mismas.

En la prueba de Listening, los resultados son buenos en general tanto en Primaria como en Secundaria, aunque existen aspectos que conviene destacar.

En Primaria, el desempeño de esta prueba fue positivo, con la mayoría de los ítems con un rendimiento superior al 75%. Sin embargo, el hecho de que los aciertos más altos estén entre el 59% y el 70% indica que existe margen de mejora. Por otro lado, aunque el rendimiento fue positivo en general, la variabilidad de los resultados puede considerarse significativa, aunque no extrema. Los aciertos se distribuyen entre niveles altos y bajos, lo que parece señalar que unos ítems fueron más fáciles que otros. Esto indica que el grupo de escolares de primaria muestra niveles de rendimiento bastante diferentes, lo que apunta a la existencia de áreas que requieren atención.

En Secundaria los resultados son más homogéneos que en Primaria, con una mayoría de estudiantes que obtiene puntuaciones altas (entre el 80% y 90%). Además, en tareas más complejas que requieren deducción y justificación (como en la actividad 3), los

resultados siguen siendo altos. Esto refleja que el dominio de la comprensión oral es muy sólido en esta etapa. Sin embargo, y a pesar de los buenos resultados obtenidos por el alumnado, existe una dispersión en las puntuaciones que resulta significativa y que se hace evidente en los casos con puntuaciones muy bajas. Esta dispersión tan extrema estaría indicando la existencia de un pequeño grupo que tiene dificultades importantes en la comprensión oral de inglés.

Por tanto, el desempeño en la prueba de Listening es notable en ambas etapas, con una mayoría de alumnado que alcanza buenos resultados. En Primaria, y a pesar de que los resultados son altos, existe margen de mejora; mientras que en Secundaria el nivel de desempeño podría considerarse prácticamente excelente. A pesar de esto, existen diferencias en los grupos de ambas etapas que convendría abordar para maximizar el rendimiento del alumnado.

En la prueba de Reading & Writing, los resultados son muy positivos en ambas etapas. En Primaria, el desempeño es destacado y los resultados son altos. La mayoría de las actividades muestran que un elevado número de estudiantes se encuentra entre los niveles Mastered/met o Consistent, lo que indica que, aunque existen áreas de mejora, el alumnado tiene una buena comprensión de las funciones discursivas evaluadas. Sin embargo, y a pesar de este buen rendimiento, existe una mayor variabilidad entre las actividades y los niveles de competencia. Por ejemplo, en la actividad 2 (identificar características y explicar), algunos ítems tienen resultados sobresalientes, pero en otros, como el tercer ítem de esta actividad, un número alto de estudiantes se queda por debajo del nivel esperado. Esto evidencia que algunas habilidades discursivas, como la capacidad de combinar funciones discursivas (explicar y justificar), serían un desafío para algunos estudiantes. En este sentido, la actividad que exige mayor complejidad cognitiva (como la actividad 7, hipotetizar) muestra una mayor dispersión de los resultados; es decir, aunque un alto número de estudiantes logra un rendimiento avanzado, otro grupo no logra dominar completamente estas funciones discursivas. Finalmente, la distribución de las puntuaciones sugiere que el desempeño se concentra principalmente en el rango medio-alto, con un pequeño grupo de estudiantes con puntuaciones más bajas.

En la etapa de Secundaria, la tendencia hacia el desempeño alto se mantiene, con una mayoría de estudiantes que alcanza los niveles de rendimiento superiores en casi todas las actividades. Algunas actividades, como la actividad 5 (clasificar) y la actividad 2 (deducir y justificar), tienen más del 80% de respuestas correctas. Sin embargo, y al igual que en Primaria, las actividades que requieren mayor complejidad cognitiva (actividades de deducir y justificar) muestran una mayor dispersión de los resultados; es decir, aunque un número elevado de estudiantes consigue un rendimiento avanzado, un porcentaje del alumnado no domina estas funciones discursivas. La distribución de

puntuaciones muestra un rendimiento predominantemente alto, lo que señala que la mayoría de estudiantes se concentran en las puntuaciones altas. Sin embargo, existe un pequeño número de estudiantes con puntuaciones bajas, lo que estaría indicando la necesidad de apoyo para este grupo. En este sentido, el fomento de actividades que combinen funciones discursivas podría ayudar a reducir la dispersión de los resultados y podría llevar a un rendimiento más homogéneo.

En definitiva, aunque algunas funciones discursivas siguen siendo un desafío para un pequeño número de estudiantes debido al nivel de exigencia cognitiva que requieren para su realización, los datos reflejan que el alumnado de Primaria y Secundaria muestra un alto nivel de competencia en Reading & Writing, con una mayoría de estudiantes que alcanza los niveles superiores de desempeño.

En relación a la prueba de Speaking, los datos muestran que el rendimiento es bueno en ambas etapas y con tendencia a una progresión favorable. En Primaria, el desempeño del alumnado progresa de manera favorable durante el desarrollo de la prueba. En las primeras actividades, un número elevado de estudiantes está en los niveles Not met e Inconsistent, lo que indica que el inicio de la prueba no fue fácil para los alumnos. Sin embargo, a medida que avanza la prueba, el rendimiento de los escolares parece mejorar, lo cual queda reflejado en las puntuaciones ya que la mayoría de los estudiantes están en rangos medios-altos. A pesar de esta evolución favorable en el desempeño de la prueba, existe un grupo de estudiantes que permanece en niveles medios o bajos a lo largo de todas las actividades que conforman la prueba. Por otro lado, las tareas requerían de cierto grado de dificultad cognitiva que iba en aumento conforme se avanzaba en la prueba. Esto queda de manifiesto en el grado de competencia del alumnado, ya que las tareas han obtenido resultados variables.

En Secundaria, el rendimiento es más consistente y alto ya que más del 70-80% de los estudiantes están en los niveles Consistent y Mastered/met. Por otro lado, el porcentaje de alumnado en los niveles Not met e Inconsistent es muy bajo. En esta etapa, existe menos dispersión en las puntuaciones, lo que indica un gran dominio de la destreza oral, incluso en el desempeño de las funciones cognitivo-discursivas de mayor dificultad.

En resumen, los estudiantes de Secundaria muestran una mayor confianza, seguridad, y competencia en las actividades de producción oral en comparación con los de Primaria. Esto puede deberse a la madurez cognitiva del alumnado de esta etapa y al desarrollo natural de las habilidades discursivas durante los años de formación académica. En Primaria, sin embargo, los estudiantes muestran más dificultades para conseguir consistencia, aunque la mejora progresiva del desempeño de las tareas durante la prueba indicaría que el alumnado tiene capacidad de adaptación a tareas

más complejas. En esta etapa, es aconsejable trabajar en consolidar las habilidades orales, en la familiarización del alumnado con este tipo de pruebas orales, y en la confianza y seguridad que los estudiantes pueden mostrar ante estas pruebas.

Objetivo 3. Identificar las carencias en el uso de las CDFs en los niveles educativos analizados.

Listening

En Primaria, en la prueba de Listening, las actividades que combinaban la utilización de dos funciones discursivas y que, por tanto, demandaban una mayor complejidad cognitiva han sido las que han supuesto un reto a los estudiantes. Esto sugiere que los estudiantes no dominan de igual manera todas las funciones discursivas, siendo las más débiles las que presentan mayor complejidad cognitiva y discursiva.

Esto indica la necesidad de implementar tareas que combinen [múltiples] funciones cognitivo-discursivas. En Secundaria, sin embargo, las actividades que combinaban funciones cognitivo-discursivas han obtenido buenos resultados, lo que evidencia la solidez de las mismas en esta etapa.

Reading & Writing

En relación a la prueba de Reading & Writing en la etapa de Primaria, el desempeño de los estudiantes fue positivo. Aunque existe variación en el rendimiento de los estudiantes, una mayoría se encuentra en el rango medio-alto (especialmente en actividades de identificación y explicación), muchos tienden a agruparse en torno a los 33-35 puntos (aproximadamente un 7 sobre 10 en una escala de 0 a 10), y solo una minoría de estudiantes obtiene puntuaciones de bajas.

Esto indica que los resultados no son extremos, ya que la mayoría de los estudiantes se agrupan en torno a las puntuaciones medias-altas. Sin embargo, las funciones cognitivo-discursivas más complejas, como hipotetizar, justificar y caracterizar, muestran que hay estudiantes que tienen dificultades para trabajar a ese nivel de complejidad cognitiva.

En la etapa de Secundaria, los resultados de la prueba muestran un alto nivel de desempeño de los alumnos que se puede apreciar de manera global a lo largo de toda la prueba. Sin embargo, los datos evidencian que los resultados han sido variables en las actividades que combinan funciones discursivas y que, por tanto, requieren mayor complejidad cognitiva (resumir, argumentar o sacar conclusiones). Esta variabilidad en los resultados indica que estos son los aspectos a reforzar para que todo el alumnado logre dominar las funciones discursivas que se necesitan para poder comunicarse con éxito en la lengua inglesa.

Speaking

En relación a la prueba de Speaking, en Primaria, los estudiantes progresan de manera favorable conforme avanzan en las actividades. Sin embargo, también se observa un grupo de estudiantes que se mantienen en niveles más bajos o medios de forma constante a lo largo de la prueba. Esta prueba evidencia que el desarrollo oral de las funciones discursivas requiere mayor complejidad cognitiva para el alumnado de Primaria, siendo hipotetizar la función discursiva más desafiante. Mientras que el rendimiento de los estudiantes en esta prueba es prometedor ya que la mayoría avanza hacia niveles más altos conforme van avanzando en el desarrollo de las actividades, un grupo de estudiantes se mantiene de forma constante en niveles bajos o medios. En general, se puede afirmar que la expresión oral requiere refuerzo a través de intervenciones pedagógicas que desarrollen y refuercen las funciones cognitivo-discursivas de los estudiantes en esta destreza comunicativa.

En la etapa de Secundaria, la prueba de Speaking evidencia que los estudiantes son competentes en la mayoría de funciones discursivas, aunque algunas de ellas parecen representar un desafío para el alumnado. El rendimiento en la prueba de Speaking en Secundaria refleja un avance importante en las habilidades discursivas de los estudiantes a medida que avanzan en las actividades. Aunque algunas funciones discursivas [justificar, predecir] parecen representar todavía un desafío para los estudiantes debido a su complejidad cognitiva, otras funciones que en Primaria representaron un desafío importante, como hipotetizar, se han desempeñado con éxito en esta etapa. Por tanto, y a pesar de que existen áreas de mejora, en general, el alumnado de Secundaria ha demostrado ser competente en la producción oral de las funciones discursivas.

Objetivo 4. Realizar un análisis comparativo de los resultados en los diferentes programas bilingües.

La Comunidad Foral de Navarra destaca por los buenos resultados obtenidos en las pruebas que componen este proyecto. Estos resultados presentan medias superiores en comparación con otras Comunidades Autónomas [Vinuesa et al., 2024].

En la etapa de Primaria, la tendencia general de los resultados es la homogeneidad ya que no existen grandes diferencias entre los resultados por Comunidades. Sin embargo, Navarra destaca por tener puntuaciones más altas, lo que indica que el rendimiento de los alumnos de esta Comunidad en esta etapa es mayor.

En la etapa de Secundaria, se observan diferencias importantes en el rendimiento entre Comunidades Autónomas. En esta etapa, Navarra sobresale como la Comunidad

con mejores resultados, siendo la diferencia con otras Comunidades mayor en esta etapa que en Primaria. El hecho de que Navarra muestre una progresión positiva entre las etapas y de que destaque en ambos niveles educativos refuerza la idea de que el sistema educativo bilingüe de esta Comunidad es eficaz y promueve un buen desempeño de sus escolares a nivel general, que resulta evidente en la etapa de Secundaria.

Estos resultados sugieren, además, que podría haber factores propios de la Comunidad que estarían influyendo de manera positiva en este rendimiento tales como:

- o Programas bilingües: el hecho de que Navarra tenga un elevado número de centros bilingües en inglés hace que los alumnos de esta Comunidad tengan una mayor exposición a esta lengua.

- o Antigüedad y experiencia en programas bilingües: Navarra fue una de las Comunidades pioneras en España en la implantación de un sistema educativo bilingüe, lo que contribuye a que la experiencia acumulada reporte mejores resultados.

- o Competencia lingüística del profesorado de programas bilingües: comparada con otras Comunidades Autónomas, Navarra fue desde el principio una de las Comunidades que más alto nivel de inglés solicitaba al profesorado responsable de impartir docencia en programas bilingües. Este nivel fue aumentando de manera progresiva hasta alcanzar el nivel C1 del MCERL que se solicita en la actualidad. Este hecho puede influir de manera directa en la calidad de la enseñanza que se imparte a través de la lengua inglesa y en los resultados académicos de los escolares.

- o Apoyo institucional y contexto socioeconómico: los programas bilingües reciben en Navarra apoyo por parte de las autoridades educativas, que fomentan el éxito de estos programas a través de recursos que se destinan al buen desarrollo de los mismos. Además, existe una demanda constante de programas bilingües por parte de la población, lo que refuerza el compromiso de esta Comunidad con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En general, los resultados parecen indicar que el sistema educativo de la Comunidad Foral de Navarra tiene un enfoque claro en la calidad de la enseñanza bilingüe. La fuerte presencia de centros bilingües estaría contribuyendo a mejorar el desarrollo cognitivo de los escolares, sus habilidades lingüísticas y su rendimiento académico en general.

5. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

En este estudio han existido una serie de limitaciones que conviene tener en cuenta.

Los participantes representan una muestra significativa del alumnado de centros públicos y concertados de la Comunidad Foral de Navarra en las etapas de Primaria y Secundaria, sin embargo, un mayor número de participantes y una mayor variedad de la muestra por zonas lingüísticas de Navarra podría haber arrojado conclusiones más generalizables a nivel de la propia Comunidad.

En cuanto a la distribución de la muestra en centros públicos y concertados, la distribución ha sido prácticamente homogénea en la etapa de Primaria mientras que la mayoría de participantes en la etapa de Secundaria corresponde a centros públicos. Una mayor homogeneidad de la muestra en esta etapa hubiera sido deseable para la obtención de unos resultados que reflejen de manera más generalizada la realidad del desarrollo de los aspectos lingüísticos en esta etapa. Sin embargo, la escasez de centros concertados que implementan los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras no hace esto posible, al menos por el momento.

Finalmente, no se ha medido la influencia que factores contextuales como la calidad de la enseñanza, la exposición al idioma fuera del entorno escolar o el apoyo familiar en el proceso de aprendizaje han podido tener en los resultados.

Estas limitaciones ofrecen una oportunidad para profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en Navarra.

En relación a posibles futuras líneas de investigación, explorar factores que pueden influir en el aprendizaje tales como las metodologías de enseñanza utilizadas por el profesorado, los recursos didácticos disponibles, la carga horaria de los programas bilingües en los planes docentes o la exposición extramural de los alumnos a la lengua extranjera podrían aportar información valiosa sobre el desarrollo de las funciones cognitivo-discursivas en aprendices de las distintas etapas escolares.

Además, llevar a cabo investigaciones al profesorado de programas bilingües daría una visión más completa del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En concreto, investigar: (a) las circunstancias contextuales en las cuales el profesorado imparte clase de estos programas lingüísticos (formación al profesorado, acceso a recursos didácticos, colaboración entre docentes); (b) si la relación entre las creencias y las prácticas docentes de los profesores es congruente o si es disonante y, por tanto, si estos profesores actúan como mediadores entre las circunstancias contextuales y

sus creencias o no; y [c] si existe relación entre las creencias que este profesorado tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y los resultados académicos que estos últimos obtienen.

Finalmente, la realización de estudios en los que participe la comunidad educativa en su conjunto (profesorado, alumnado, equipos directivos, familias y autoridades educativas) permitiría explorar qué enfoques pueden favorecer el desarrollo de las funciones cognitivo-discursivas en el ámbito académico y de qué manera se pueden implementar estrategias eficaces en distintos contextos.

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.)*. 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. [2006]. *A definition of subject-specific discourse competence*. In, J.T. Timm (ed.), *Foreign language learning and foreign language research: competences, standards, forms of learning, evaluation* (pp. 249–265).

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*. *Multilingual Matters*.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. 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.
- Decreto Foral 80/2019, de 3 de julio, por el que se reordena la red de centros educativos públicos de la Comunidad Foral de Navarra. [Comunidad Foral de Navarra].
- Denzin, N. K. (2010). *Moments, mixed methods, and paradigm dialogs*. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427.
- Diario de Navarra. (2017). Mapa de Navarra con las zonas vascófona, mixta y no vascófona. [Imagen]. <https://www.diariodenavarra.es/noticias/navarra/2017/06/22/aprobada-extension-zona-mixta-localidades-navarras-538172-300.html>
- 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.

Gobierno de Navarra. [2016]. Distribución del PAI por etapas, número de sesiones y modelos educativos [Tabla]. <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=38354>

Gobierno de Navarra. [2016]. Distribución del PAI por asignaturas, número de sesiones y modelos educativos en Primaria [Tabla]. <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=38354>

Gobierno de Navarra. [2019]. Distribución de sesiones del Programa British en los distintos modelos educativos [Tabla].

Gobierno de Navarra. [2019]. Distribución de sesiones en las Secciones Bilingües de inglés [Tabla].

Halbach, A. [2018]. *A literacy approach to language teaching: a proposal for FL teaching in CLIL contexts*. *Pulso*, 41, 205-223.

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*, 25(3), 787–799. <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.

Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del Euskera. [Comunidad Foral de Navarra].

- 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*, 5(2), 177-197.
- 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>
- Morton, T. [2020] *Cognitive discourse functions: a bridge between content, literacy and language for teaching and assessment in CLIL. CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education* 3(1): 7–17. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.33>
- 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>
- Orden Foral 147/2016, de 30 de diciembre, del Consejero de Educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los Programas de Aprendizaje en Lenguas Extranjeras en los centros de Educación Infantil y Primaria situados en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra y se autoriza a determinados centros educativos para su impartición. [Comunidad Foral de Navarra].
- 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. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning CLIL*, 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.
- Resolución 8/2019, de 24 de enero, del Director General de Educación, por la que se establecen las bases para el desarrollo de los programas en lenguas extranjeras en Educación Secundaria: Secciones Bilingües y Secundaria Plurilingüe. [Comunidad Foral de Navarra].
- 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*, 38(4), 489-511. DOI: 10.1093/applin/amv050.
- 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), 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., de Graaff, R., Onstenk, J., & Knèzic, D. [2017]. *Teacher educators' conceptualization of ongoing language development in professional learning and teaching. Professional Development in Education*, 44(3), 412–427. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1345775>

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.

