

Estrategia didáctica basada en el enfoque AICLE para desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil

CLIL-Based Didactic Strategy to Develop English Communicative Competences in Early Childhood Education

Sara Isabel Montoya Tobón, Rosa Virginia Medina Gayón y Carolina Salamanca Leguizamón¹
csalamanca1@unisangil.edu.co

Artículo de investigación

Fecha de recepción: marzo 31 de 2025

Fecha de aceptación: julio 18 de 2025

Resumen

El artículo presenta el diseño de una estrategia didáctica basada en el enfoque AICLE para desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil, desde la construcción de objetivos de aprendizaje claros en inglés para niños escolarizados en los grados correspondientes a pre-jardín, jardín y transición teniendo en cuenta los tres propósitos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Esto es posible, porque este enfoque permite el desarrollo de habilidades comunicativas de una lengua extranjera mediante aprendizaje de temas o contenidos siendo este el foco principal en la enseñanza. CLIL se fundamenta en la construcción del contenido, la cognición, la comunicación y la cultura como un todo donde el andamiaje permite el avance del estudiante en su

proceso de aprendizaje. Metodológicamente se hace uso del enfoque mixto, el cual incluye, para la primera fase el análisis documental, seguido del uso del enfoque cualitativo para un estudio de caso con una sola medición para la validación de las unidades didácticas construidas, por último, se aplica el enfoque cuantitativo en el que se realiza un pretest y un posttest para medir la efectividad de la estrategia didáctica. Se presentan los resultados de la prueba piloto realizada con la unidad didáctica The Bathroom para la enseñanza del idioma inglés por medio de contenidos en el grado transición, a partir de la aplicación se observan avances en la formación de los hábitos de higiene en los niños, así como en las competencias comunicativas del idioma inglés.

Palabras clave: AICLE, habilidades comunicativas hábitos de higiene, idioma inglés.

¹ Docentes del programa de Licenciatura en Educación Infantil, Fundación Universitaria de San Gil, Grupo de Investigación TAREPE.

Abstract

This article presents the design of a didactic strategy based on the CLIL approach to develop English communicative competences in early childhood education, from the construction of clear learning objectives in English for children enrolled in pre-kindergarten, kindergarten, and transition grades, considering the three learning purposes proposed by the National Ministry of Education. This is possible because this approach allows the development of communicative skills in a foreign language through the learning of topics or content, with this being the main focus in teaching. CLIL is based on the construction of content, cognition, communication, and culture as a whole, where scaffolding allows the student's progress in their learning process. Methodologically, the mixed approach is used, which includes, for the first phase, documentary analysis, followed by the use of the qualitative approach for a case study with a single measurement for the validation of the constructed didactic units. Finally, the quantitative approach is applied, in which a pretest and a posttest are carried out to measure the effectiveness of the didactic strategy. The results of the pilot test carried out with the didactic unit "The Bathroom" for the teaching of the English language through content in the transition grade are presented. From the application, progress is observed in the formation of hygiene habits in children, as well as in the communicative competences of the English language.

Keywords: CLIL, communicative skills, hygiene habits, English language.

Introducción

El aprendizaje de la lengua extranjera inglés es una necesidad para los

colombianos y una prioridad para el Ministerio de Educación Nacional (MEN). De acuerdo con este “el manejo de una segunda lengua significa poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país” (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Sin embargo, los resultados del Examen Saber 11 para el 2017 reportan que el 19% de los estudiantes colombianos que finalizan el ciclo de educación media se encuentran en el Nivel A-, es decir no alcanzan las competencias mínimas para su clasificación según el Marco Común Europeo (MCE) (Icfes, 2018).

Esta situación ha permitido generar en Colombia múltiples estrategias y directrices para cumplir con metas que se esperan para el aprendizaje de esta lengua extranjera. El Ministerio de Educación ha diseñado diferentes documentos que soportan el ejercicio académico en la educación infantil partiendo desde la cartilla para el “Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia” en el 2009, se destaca material académico diseñado en inglés para enseñar esta lengua extranjera a través de la cartilla “Aprendamos inglés con las aventuras de Bunny Bonita” (MEN, 2012) derivada del “Programa Nacional de Bilingüismo” (2004) como una guía completa y gratuita para el docente para la enseñanza del inglés en la educación infantil. Se cuenta con “Las Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición” (MEN, 2016) y la “Guía Operativa Para la Atención Integral en la Primera Infancia” en el mismo año, así como el Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025, las cuales establecen competencias claras y específicas para el aprendizaje de lenguas en la edad temprana. Dentro de estas guías se deja en claro que los

niños y niñas nacen con una disposición general que les permite interactuar con su medio, y es a través de estas interacciones en las que ellos viven experiencias significativas y reorganizadoras gracias a las cuales van adquiriendo capacidades y conocimientos, asumiendo diferentes actitudes frente a sus experiencias y los sucesos de su entorno.

A pesar de ello, la enseñanza de la lengua extranjera inglés en los primeros años de educación en Colombia es una situación compleja debido a factores como el docente, quién es el encargado de impartir clases integrales pero no tiene especialización específica en idiomas o habilidades comunicativas en inglés, y además, según Mourão y Ferreira (2016), los docentes de lenguas extranjeras en Educación Infantil adolecen también de la formación metodológica necesaria para enseñar a estudiantes de esta edad; el contexto escolar, en donde con las prácticas de escuela nueva, el mismo docente no solo tiene que enfrentar la enseñanza de diferentes áreas pero impartirles a estudiantes de diferentes edades bajo el mismo salón de clases. Otros factores, como el gran número de niños por salón, la poca intensidad horaria dedicada al inglés y los bajos recursos académicos que sirvan como herramientas de aprendizaje de esta lengua extranjera, hacen que su aprendizaje sea muy básico o prácticamente nulo en los primeros años de educación.

Asimismo, dichos lineamientos no tienen en cuenta el aprendizaje en años previos a estos, aspecto preocupante por cuanto a que los estudios demuestran que la mejor edad para comenzar a estudiar una lengua extranjera es entre los tres y los doce años debido a que el cerebro del niño es muy moldeable y susceptible a nuevos aprendizajes demostrando beneficios como el aumento de conexiones neuronales y la

posibilidad de aprender a un ritmo más rápido y con más facilidad (Álvarez, 2010). Sin embargo, la enseñanza del inglés ha tenido más despliegue dentro del contexto universitario y en la básica secundaria (Madrid y McLaren 1981, Álvarez, 2010, y Navarro, 2010).

El desarrollo del lenguaje es un proceso cognitivo en donde los seres humanos aprenden a comunicarse verbalmente usando una lengua natural (L1), y los primeros años de vida son un periodo fundamental para que el proceso de adquisición de la lengua se de en un entorno social de forma innata (Fandiño et al., 2012). Esta etapa de la vida, entre los 2 y 7 años de edad, Piaget (citado por Mina et al., 2023) la define como el 'Período Preoperatorio' o 'período crítico' en donde los niños logran comprender su identidad y compararlos con su entorno al comprender las relaciones entre las cosas y los hechos. Chomsky (citado por Barón y Müller, 2014) también lo define como la Teoría Innatista, que sostiene que los niños nacen con un sistema de opciones lingüísticas innatas y es el contexto el que determina cuáles se activan y cuáles no. Según Fleta (2016), los infantes poseen la capacidad de detectar las estructuras de las lenguas y procesarlas junto al significado cuando las escuchan haciéndolos más aptos para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Almodóvar y Gómez (2017), estos intentan definir qué tipo de bilingüismo sería el más sano a implementar en la educación infantil. Ellos encuentran que Bialystok (2001) identifica dos tipos de bilingüismo que están vinculadas a la edad de comienzo del aprendizaje de la segunda lengua, el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo secuencial. El simultáneo se da desde el nacimiento o antes de los tres años; es decir, las lenguas se adquieren como primer idioma durante la etapa de desarrollo del lenguaje;

según Abdelilah (2007) esta opción es la más precoz y natural. El bilingüismo secuencial fija la edad para el comienzo del aprendizaje de un idioma extranjero a partir de los tres años y se empieza a trabajar la segunda lengua una vez aprendida la lengua materna y asimilada la competencia comunicativa.

Dada la importancia del aprendizaje en esta primera etapa y la disposición de los niños para adquirir nuevos conocimientos, es el momento propicio para que el niño comience a desarrollar un autoconcepto, su identidad y para adquirir roles de género que definen sus juegos, gustos y amistades (Rice, 1997). Así mismo, Papalia et al. (2010) establecen que la infancia temprana representa el periodo de vida en que los niños incrementan sus niveles de atención, la rapidez y la eficiencia con que procesan la información y empiezan a construir recuerdos de mayor duración.

Cansigno (2006) señala que en el caso particular de los niños hay dos aspectos que interactúan en dicho proceso y que están vinculados con los contextos familiar, escolar y social: el aspecto psicosociológico y el aspecto psicogenético. Desde la perspectiva psicosociológica, cada lengua tiene para el niño un lugar, un nivel social, un afecto y sentimientos ligados con situaciones vividas positiva o negativamente. Cansigno además sugiere que, de ser posible, se desarrolle un bilingüismo simultáneo, de lo contrario que se le ayude al alumno a valorar la L2 desde fuera de la escuela. Para Cenoz (2003), es necesario que la metodología y las propuestas para implementar la enseñanza de L2 a temprana edad sean claras y contextuales con el fin de aplicarlas y evaluarlas bajo los parámetros cognitivos y lingüísticos requeridos para esta etapa específica. Villalba y Hernández (2008) aportan que se requiere presentar la lengua extranjera en otras áreas de conocimiento

convirtiendo la información significativa a sus propias necesidades, y hacerlo en los primeros niveles de primaria porque es donde se plantean situaciones comunicativas ricas y más fáciles de contextualizar.

Para lograr este trabajo continuo se debe partir desde la formación lingüística y metodológica del profesorado (Roca y Manchón, 2006), el personal docente debe ser capacitado para la enseñanza de inglés a niños y con un dominio adecuado de la lengua, también es necesario diseñar programas académicos íntegros y de calidad, a través de currículo flexible delineado especialmente para niños en cuanto a principios, temáticas, actividades, procesos, evaluación, entre otros, con un material didáctico que sirva de apoyo para el desarrollo de otros programas académicos y asegurar la continuidad de estos.

La metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) ofrece a los docentes las técnicas y los recursos necesarios para poner en marcha y activar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras de manera natural en los infantes. Por esta razón, la idea de adaptar la metodología AICLE a esta edad, surge como una alternativa fresca e innovadora que promete ser más eficaz para el aprendizaje del inglés; de acuerdo con Coyle (2008), AICLE es una alternativa que tiene el rol de jugar en el amoldamiento de un futuro flexible y multifacético de las experiencias del lenguaje en la escuela. Sin embargo, tal como declaran Deller y Price (2007); Meyer (2010); y Lancaster (2016), hay una carencia generalizada de materiales AICLE que dificulta una enseñanza de calidad en este enfoque, al tiempo que esta deficiencia se acentúa en la etapa de Educación Infantil, en donde también existe una complejidad dada

en cuanto a la lecto-escritura que comienza a desarrollarse, así como el resto de las capacidades cognitivas y sociales del niño (Piaget, 2005).

En Colombia poco es lo que se tiene de material de investigación realizado con el propósito de indagar en el campo del bilingüismo o el uso de AICLE enfocado en la primera infancia o bien en la educación infantil, si bien existe la iniciativa, pocas instituciones han asumido el reto. Martínez (2017) plantea la inquietud sobre qué tan efectiva ha sido la comprensión y aplicación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para los idiomas y su contextualización en las políticas públicas en la primera infancia y el bilingüismo. Se cuenta con experiencias como la planteada en la ciudad de Medellín donde se generó un plan de estudios en la educación preescolar con base en los estándares y lineamientos del Ministerio de Educacional Nacional desde el desarrollo de esta lengua, pero vista como una competencia comunicativa (Alcaldía de Medellín, 2014); Yepes y Ruiz en el 2016, lograron conseguir la estructura académica para enseñar inglés de forma transversal en un jardín infantil, y bajo el concepto de las inteligencias múltiples y el aprendizaje significativo a través de proyectos de aula. Universidades como la Católica Luis Amigó en Medellín, la Sabana de Bogotá y la Uninorte de Barranquilla, realizan eventos de bilingüismo durante todo el año, planteando nuevas estrategias de aprendizaje e innovación para el mejoramiento del nivel de inglés de los colombianos, sus propuestas siempre van mayormente dirigidas al desarrollo y socialización de experiencias desde la educación media hacia la universitaria y el uso de AICLE en el contexto académico, aunque no excluyen desde luego, la ponencia de propuestas progresivas en la temprana edad.

Así como Colombia, España también puso en marcha un plan para desarrollar un proyecto de educación bilingüe (PEB) a nivel nacional el cual contempla la enseñanza del inglés a temprana edad, el fin último es que los niños de corta edad se familiaricen con esta lengua de una manera natural a lo largo del día escolar y así prepararlos para la educación bilingüe en Primaria (Fleta, 2016). Así pues, este plan conlleva empezar la educación bilingüe a partir de los 3 años, un mínimo del 30% del horario en inglés el primer año y del 40% los dos años siguientes, el uso de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) y la formación del profesorado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECD) junto con el British Council. De esta forma, autores como Martínez (2004), en conjunto con la Asociación de Educadores Infantiles, crearon un curso – cartilla que ofrece una amplia caracterización general del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, tratando además temas fundamentales como el bilingüismo y los tipos de bilingüismo, métodos de aprendizaje de la lengua extranjera, el papel del educador, problemáticas del desarrollo infantil, y su relación directa con el aprendizaje del inglés.

Trabajos como los de Jiménez (2014), tienen como estudio la metodología AICLE en la educación infantil muy demandada por los centros bilingües, Alario et. al (2009), realizaron la cartilla “Inmersión temprana en lenguas extranjeras” con el propósito de instruir acerca de la transformación de los centros infantiles basados igualmente en el uso de AICLE, pero haciendo énfasis en el trabajo mancomunado del profesorado. Almodóvar y Gómez (2017) realizan una propuesta metodológica a través de diferentes fases sustentadas desde el marco metodológico para la elaboración de

materiales bilingües e interculturales en Educación Infantil, Gómez (2016), y el trabajo hecho por Mehisto (2012) ofrecen un listado de pautas para crear materiales de aprendizaje AICLE específicos. Gandarillas (2015) asumió el recurso existente sobre materiales bilingües usados al interior de la Universidad de Oviedo con el fin de mejorarlos y aplicarlos de nuevo, y así facilitar la enseñanza de contenidos a aprendices jóvenes en los 5 años de edad, el material fue analizado bajo el Benchmarking CLIL quality indicator (BeCLIL) (American Productivity and Quality Center, 1997) el cual determinó que fomenta la innovación como “conjunción de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizadas, mediante la cual se intenta introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (Cañal, 2002).

De esta misma universidad, Pérez (2015), creó los “Rincones de actividades en metodología AICLE” exclusivos para la educación infantil en donde se estudia a fondo la importancia de introducir el inglés a esta edad. Fuentes (2015), busca promover la enseñanza del inglés en la educación infantil abordando aspectos históricos y psicológicos del desarrollo, focalizando la metodología AICLE para el aprendizaje de una lengua extranjera. Otra propuesta la hace Llansol (2017), en la cual se emplean los paisajes de agua para enseñar a niños entre los 5 y 6 años, el idioma inglés. Así mismo, Naayen y Mas Marín (2017), propusieron un trabajo en el cual se describe a detalle AICLE para dar pie a la construcción de una unidad didáctica relacionada esta vez con el tema de los medios de transporte para el grado transición.

Si bien, los sistemas educativos buscan siempre prestar la mejor educación y mejorar los procesos cognitivos de sus alumnos, es cierto que en materia de bilingüismo aún

queda un enorme trayecto que recorrer que lleve al profesorado a encontrar las mejores estrategias y metodologías que les permita a los estudiantes aprender una lengua extranjera. En cuanto a lo anterior, la educación colombiana necesita evolucionar a un ritmo más acelerado e invertir más aún en sus profesionales para ponerse a la vanguardia de países de habla hispana como España, y así enfrentar capacitados el mundo globalizado con las competencias comunicativas necesarias para evolucionar. En aporte a esta situación, esta investigación se propone como objetivo diseñar una estrategia didáctica basada en el enfoque AICLE para desarrollar las competencias comunicativas del inglés en la educación infantil.

Metodológica

La investigación cuenta con un enfoque mixto con un diseño de integración de procesos en el cual se da un alto grado de combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo debido a que estos se entremezclan en la mayoría de las etapas Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Primera Etapa

Constituye la definición de las orientaciones del enfoque CLIL a la enseñanza del idioma inglés para la educación infantil de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la Educación Infantil, para ello se desarrolla un diseño documental a nivel exploratorio en el que se desarrollan las siguientes fases:

Fase I. Acopio de la información: selección del repertorio bibliográfico y otras fuentes de consulta, lectura de los documentos, elaboración de fichas bibliográficas.

Fase II. Organización de la Información: clasificación, codificación y jerarquización de las competencias y contenidos sugeridos por el MEN para la enseñanza en el grado

transición a partir de los DBA y selección de las competencias y contenidos necesarios para los grados pre-jardín y jardín.

Fase III. Análisis de la información: alineación para integrar el idioma inglés en la enseñanza de las competencias y contenidos para educación infantil determinados de acuerdo con el enfoque CLIL.

Segunda Etapa

Fase 1 de la segunda etapa: La validación de una unidad didáctica que permita a los docentes de Educación Infantil orientar el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés a través del enfoque AICLE y la verificación de la efectividad de la estrategia didáctica en términos del aprendizaje del idioma inglés por parte de la muestra infantil determinada y de las competencias en enseñanza de las docentes. La validación del material se realiza desde tres instrumentos, el primero se denomina Coursebook evaluation Teachers, una adaptación realizada por el Instituto de Idiomas de la IES de Choosing your Coursebook y Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares el cuál es diligenciado por un experto en didáctica de la enseñanza del idioma inglés desde el enfoque AICLE.

La población objeto de estudio para la prueba piloto consta de 13 niños de transición.

Fase 2 de la segunda etapa: Para verificar la efectividad de la estrategia didáctica se aplica el enfoque cuantitativo en el que se realiza un pretest y un postest para medir las siguientes variables: aprendizaje del idioma inglés por parte de la muestra infantil determinada y las competencias en enseñanza de los docentes para la misma muestra de la segunda etapa.

Resultados

En la tabla 1 se presentan las orientaciones del enfoque AICLE a la enseñanza del idioma inglés para la educación infantil de acuerdo con los

lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la Educación Infantil.

Tabla 1

Orientaciones para la enseñanza del idioma inglés para la educación infantil de acuerdo con el MEN desde el enfoque AICLE

LINEAMIENTOS AICLE GRADO PRE-JARDIN

1. Realiza dibujos (garabatos) relacionados con un texto narrado en inglés sobre animales.
2. Relaciona sonidos de animales con sus nombres en inglés respondiendo a preguntas como *How does the dog do, How does the cat do....*
3. Hace onomatopéyas para interpretar sonidos de animales cuando estos son nombrados en inglés.
4. Identifica imágenes con su respectiva palabra en inglés.
5. Reinterpreta historietas repitiendo y memorizando expresiones cortas en inglés.
6. Colorea dibujos amplios siguiendo instrucciones en inglés como *color the bird blue, color the monkey yellow, etc.*
7. Cuenta objetos hasta el 5 en inglés respondiendo a preguntas como *How many toys are, How many cars...*
8. Reconoce su cuerpo e identifica partes del cuerpo durante ciertos juegos y dinámica en inglés respondiendo a instrucciones como *move your arms, move your head, etc.*
9. Identifica y dibuja a través de la unión de puntos formas simples en inglés respondiendo a la pregunta *What is this?*
10. Responde a la pregunta *What color is this?* sobre colores en diferentes objetos de clase.
11. Describe de forma oral y corta utilizando el verbo “is” diferentes juguetes, animales o medios de transporte.
12. Trazo y pronuncia las vocales en inglés y reconoce al menos un objeto que inicie con cada letra.
13. Clasifica objetos e imágenes de acuerdo con diferentes características en inglés como el color, la característica, la forma, etc.
14. Identifica y nombra medios de transporte en inglés cuando se le habla en inglés a través de expresiones como *Show me the..., point to the...*
15. Responde en inglés a expresiones cotidianas como *Hello, Goodbye, thank you, etc.*

LINEAMIENTOS AICLE GRADO JARDIN

1. Empieza a comprender y a seguir instrucciones simples como *Sit down, silence please, etc.*
2. Responde preguntas simples de forma oral acerca de una historieta narrada como *who is..., what color is... how many...*
3. Aprende y canta canciones sobre los temas de clase en inglés.
4. Desempeña roles para interpretar personajes de una corta historieta repitiendo y aprendiendo frases cortas en inglés.
5. Se identifica así mismo y partes de su cuerpo en inglés a través del dibujo, la mimica y canciones.
6. Interpreta historietas en inglés a través del dibujo.
7. Refuerza los trazos y la escritura de las vocales en inglés a través de fichas en diferentes tamaños.
8. Identifica diferentes tipos de clima a través de ejercicios prácticos en inglés completando fichas con el uso de diversos materiales, moldeando, cortando, pegando, rasgado, armando, etc.
9. Sigue y aprende canciones cortas en inglés sobre el cuerpo y sus movimientos, sobre el clima y los colores, sobre la familia, la escuela y los animales.
10. Reconoce e identifica los miembros de la familia en inglés y establece relaciones en oraciones simples haciendo uso de la expresión “My...”.
11. Participa de juegos de clasificación de objetos identificando y nombrando características como el color, el tamaño o la cantidad en inglés.
12. Describe frutas en inglés de forma oral con oraciones simples en presente como *The banana is yellow, the Apple is red, etc.*

13. Sigue instrucciones sobre el uso de diferentes objetos de clase como *scissors, paper, pencil, etc.*, mientras escuchan frases apoyadas de mímicas como *Cut the circle, take a paper, etc.*

14. Reconoce y participa de festividades anglosajonas a través de las actividades propuestas para aprender vocabulario específico en inglés, pero además para contar experiencias y dar su opinión a través de frases sencillas como *I like Santa, Trick or treat, I found an egg, etc.*

15. Dibuja y describe su casa de forma oral usando expresiones como *My house is big, My house is red, etc.*

Validación de las unidades didácticas

Con el fin de validar las unidades didácticas se desarrolló con los niños del grado transición la unidad Juego y aprendo sobre mi cuerpo, la cual consta de 4 módulos, cada una con las actividades descritas en la tabla 2:

Tabla 2

Actividades desarrolladas en el módulo Juego y aprendo sobre mi cuerpo

Módulo	Actividad	Módulo	Actividad
1 Brushing my teeth	Video	3 Sitting on the toilet	Video
	Cards pair		Vocabulary
	Steps		shadow
	Brushing		Flas cards
	Good and bad		Verbs
	Dental path		Social story
	Word search		Dental path
	Video		Writing
2 Taking a shower	Coloring		Toilet practice
	Video		Video Booty
	Body vocabulary	4 Getting ready	Video
	Bath vocabulary		Vocabulary
	Vocabulary words		shadow
	Match parts		Steps rain
	Sequence shower		Pair Columns
	Bathing kids		Kids ready
	Video		Asian video
	Extra		

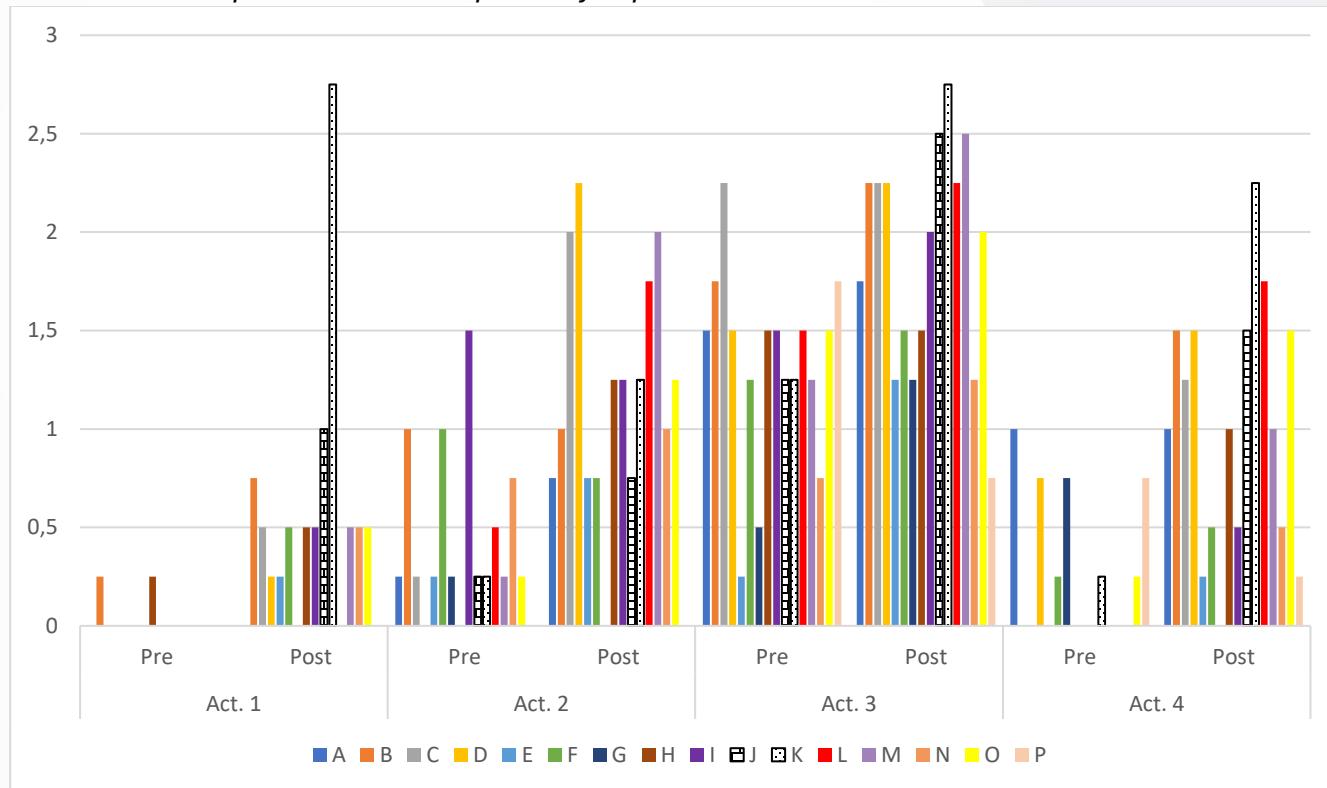
En cuanto al seguimiento al progreso individual realizado para cada uno de los estudiantes, se pudieron evidenciar dificultades iniciales en el uso de mouse, seguir instrucciones, entender las actividades, mantener el interés frente a un idioma que no comprenden y realizar las actividades a conciencia. Estas dificultades se fueron superando conforme prosiguió la

exposición al software, los niños adquirieron autonomía para desarrollar las actividades, mejoraron la atención y la motivación. Este progreso también fue evidente en los niños con necesidades especiales, quienes, al igual que algunos niños con dificultades, recibieron acompañamiento docente con lo cual pudieron realizar las actividades.

Efectividad de la estrategia didáctica

A continuación, en la Figura 1 se presentan los resultados comparativos entre el pretest y el postest (los niños son representados con las letras del alfabeto): En términos generales se observa una mejora en el comparativo del desempeño del postest respecto al pretest, sin embargo, es evidente que los desempeños alcanzados no son uniformes, por cuanto se muestra el resultado y avance con niños con facilidad para aprender, otros con dificultades y los niños con necesidades especiales.

Figura 1
Resultados comparativos entre el pretest y el postest

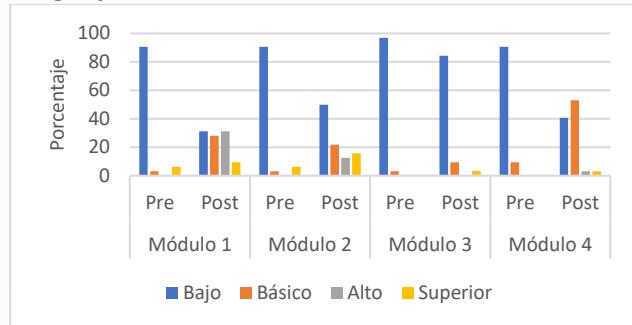


En la Figura 2 se presenta el comparativo de los resultados obtenidos en el pre y postest para las actividades con un enfoque en el lenguaje, en esta se puede ver el alto porcentaje de niños en nivel bajo en el pretest y el avance en el postest en el que se observa un menor porcentaje en este nivel y un

aumento en los niveles básico con algunos en alto y superior. Se observa mayor avance en el módulo 1, seguido del módulo 2 y 4, con menor avance en el módulo 3.

Figura 2

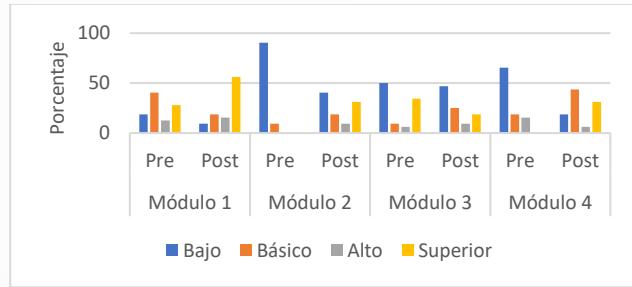
Comparativo pre y postest enfoque en el lenguaje



En la Figura 3 se presenta el comparativo de los resultados obtenidos en el pre y postest para las actividades con un enfoque en el contenido, en esta se puede ver un mayor porcentaje de niños en nivel bajo en el pretest y el avance en el postest en el que se observa un menor porcentaje en este nivel y un aumento en los niveles alto y superior. Se observa mayor avance en el módulo 2, seguido del módulo 1 y 4, con menor avance en el módulo 3.

Figura 3

Comparativo pre y postest enfoque en el contenido

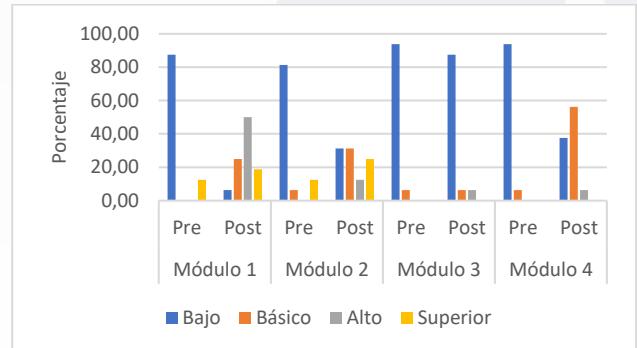


Con relación a las 4Cs, en la Figura 4 se presenta el comparativo de los resultados obtenidos en el pre y postest para las actividades relacionados con la comunicación, en esta se puede ver el alto porcentaje de niños en nivel bajo en el pretest y el avance en el postest en el que se observa un menor porcentaje en este nivel y un

aumento en los niveles básico con algunos en alto. Se observa mayor avance en el módulo 1, seguido del módulo 2 y 4, con menor avance en el módulo 3.

Figura 4

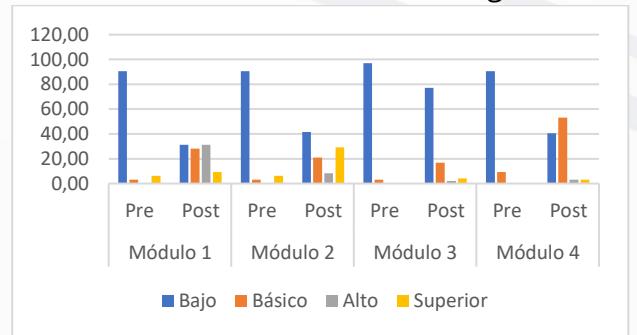
Comparativo pre y postest para las actividades relacionadas con la comunicación



Con relación a las 4Cs, en la Figura 5 se presenta el comparativo de los resultados obtenidos en el pre y postest para las actividades relacionados con la cognición, en esta se puede ver el alto porcentaje de niños en nivel bajo en el pretest y el avance en el postest en el que se observa un menor porcentaje en este nivel y un aumento en los niveles básico con algunos en alto y superior. Se observa mayor avance en el módulo 1, seguido del módulo 2 y 4, con menor avance en el módulo 3:

Figura 5

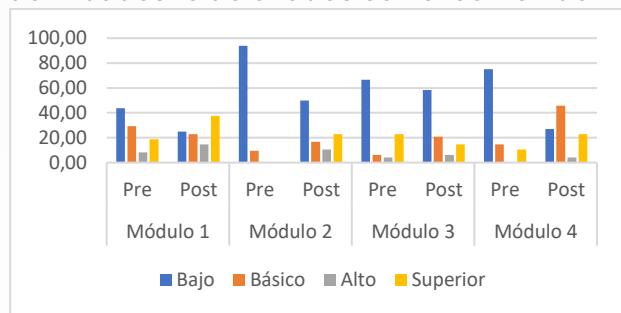
Comparativo pre y postest para las actividades relacionados con la cognición



Con relación a las 4Cs, en la Figura 6 se presenta el comparativo de los resultados obtenidos en el pre y postest para las actividades relacionados con el contenido, en esta se puede ver un mayor porcentaje de niños en nivel bajo en el pretest y el avance en el postest en el que se observa un menor porcentaje en este nivel y un aumento en los niveles básico y superior. Se observa mayor avance en el módulo 2, seguido del módulo 1 y 4, con menor avance en el módulo 3.

Figura 6

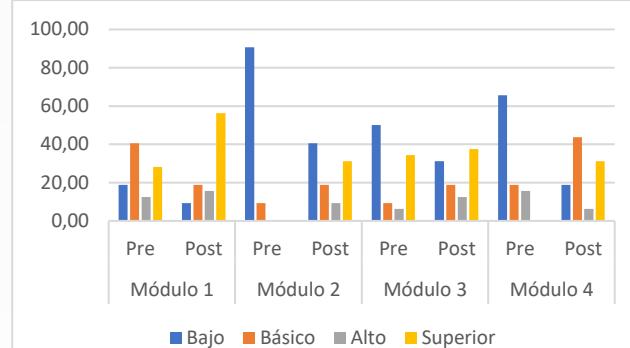
Comparativo pre y postest para las actividades relacionados con el contenido



Con relación a las 4Cs, en la Figura 7 se presenta el comparativo de los resultados obtenidos en el pre y postest para las actividades relacionados con la cultura, en esta se puede observar que el porcentaje de niños en nivel bajo en el pretest es menor que en los análisis anteriores (excepto en el módulo 2) en el postest se observa un menor porcentaje de niños en nivel bajo y un aumento en los niveles básico, alto y superior. Se observa mayor avance en el módulo 1, seguido del módulo 2 y 3, con menor avance en el módulo 4.

Figura 7

Comparativo pre y postest para las actividades relacionados con la cultura



Discusión

Lenguaje y contenido

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación se centra en el análisis del impacto de las actividades diseñadas para el aprendizaje del idioma inglés, así como aquellas enfocadas en el contenido, evaluadas mediante un comparativo de pre y postest. Los resultados evidencian diferencias en el rendimiento de los estudiantes a través de distintos módulos, lo que subraya la importancia de las metodologías específicas aplicadas en cada caso.

El análisis de los resultados obtenidos en las actividades enfocadas en el aprendizaje del idioma inglés revela un progreso considerable entre los estudiantes, particularmente en el módulo 1, denominado "Brushing my teeth". Este módulo, que incluyó actividades como cards pair, steps, brushing, good and bad, dental path, word search, coloring y dos sesiones de video, mostró el mayor avance en términos de disminución de estudiantes en el nivel bajo y un aumento en los niveles básico, alto y superior. La efectividad de este módulo podría estar relacionada con la combinación de actividades visuales, kinestésicas (Buenos y Font, 2021) y de refuerzo

conceptual, que evidencian haber facilitado una mayor retención y comprensión del vocabulario y las secuencias relacionadas con el cepillado de dientes orientado desde el idioma inglés (Vega et al., 2024).

El módulo 2, "Taking a shower", que incluyó actividades como body vocabulary, bath vocabulary, vocabulary words, match parts, sequence shower, bathing kids y dos sesiones de video, también mostró un progreso significativo, aunque ligeramente menor que el módulo 1. La variabilidad en el avance podría deberse a la complejidad del vocabulario o la necesidad de mayor contextualización en comparación con el módulo 1 mediante el uso de las TIC (Macías et al., 2022). Por otro lado, el módulo 4, "Getting ready", que incluyó actividades como video, vocabulary shadow, steps rain, pair columns, kids ready y asian video, también mostró avances importantes, pero no tan marcados como en los módulos anteriores. Este resultado se debe a la complejidad de los temas tratados (Luna et al., 2024). El menor avance se observó en el módulo 3, "Sitting on the toilet", que incluyó actividades como video, vocabulary shadow, flash cards, verbs, social story, dental path, writing, toilet practice y video booty. Este resultado sugiere que la combinación de actividades en este módulo fue menos efectiva para motivar y facilitar el aprendizaje entre los estudiantes. La naturaleza menos atractiva de las actividades puede haber influido en el menor progreso observado (Fajardo, 2021).

El análisis del enfoque en el contenido también mostró un progreso significativo en el postest, con un notable incremento en los niveles alto y superior, especialmente en el módulo 2. Este módulo, que también fue efectivo en el aprendizaje del idioma, proporcionó una estructura clara y actividades que facilitaron la comprensión

de los relacionados con hábitos de higiene de los niños, permitiendo a los estudiantes interiorizar los conocimientos de manera efectiva.

El módulo 1, "Brushing my teeth", también mostró un progreso considerable en el enfoque en el contenido, seguido del módulo 4, "Getting ready". La secuencialidad y la lógica de las actividades dentro de estos módulos contribuyeron al mejor desempeño de los estudiantes (Hernández et al., 2023), facilitando la conexión entre el contenido y su aplicación práctica (González y Yanacallo, 2020). Similar al análisis del aprendizaje del inglés, el módulo 3, "Sitting on the toilet", presentó un menor avance en el enfoque en el contenido. Este resultado refuerza la necesidad de revisar las estrategias pedagógicas aplicadas en este módulo, posiblemente incorporando más actividades interactivas o contextos más atractivos para los estudiantes.

Enfoque CLIL y las 4Cs

Los resultados obtenidos en esta investigación con relación a las 4Cs: comunicación, cognición, contenido y cultura, del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) indican en general un progreso en todos los ámbitos evaluados mediante el comparativo de los resultados pre y postest de los diferentes módulos educativos.

El análisis de las actividades relacionadas con la comunicación muestra un progreso claro, especialmente en el módulo denominado "Brushing my teeth". La efectividad de este módulo se asocia con el enfoque multimodal de las actividades, que no solo ayudaron a mejorar la comprensión y producción del idioma, sino que también proporcionaron un contexto comunicativo rico, lo cual es esencial en la metodología CLIL (Coyle et al., 2010). El módulo "Taking a shower" también mostró un avance

considerable, aunque ligeramente menor que el módulo 1. La estructuración y secuenciación de las actividades en este módulo facilitaron una mayor interacción comunicativa y práctica del lenguaje (Dalton, 2011). El módulo "Getting ready" presentó un avance notable, aunque no tan significativo como los módulos anteriores. Las actividades como vocabulary shadow, steps rain, pair columns, kids ready y asian video ofrecieron a los niños menos oportunidades para el desarrollo de habilidades comunicativas complejas (Lasagabaster y Sierra, 2009). Finalmente, el menor avance se observó en el módulo "Sitting on the toilet"; la falta de contexto comunicativo significativo en estas actividades puede haber limitado el progreso en la competencia comunicativa (Mehisto et al., 2008).

En cuanto a la cognición, los resultados indican un avance significativo en todos los módulos, con el mayor progreso nuevamente en el módulo "Brushing my teeth". Este avance sugiere que las actividades diseñadas no solo fomentaron el aprendizaje del contenido lingüístico, sino que también promovieron el desarrollo cognitivo de los estudiantes, alineándose con los principios del enfoque CLIL, que busca integrar el aprendizaje de contenido con el desarrollo de habilidades cognitivas (Coyle et al., 2010). El módulo "Taking a shower" mostró un avance considerable, gracias a las actividades de secuenciación y al vocabulario relacionado con la rutina diaria, que permitieron a los estudiantes aplicar procesos cognitivos más complejos, como la clasificación y la secuenciación (Cummins, 2000). El módulo "Getting ready" también mostró avances, aunque en menor medida. Esto indica que las actividades no apoyaron el desarrollo cognitivo de manera tan robusta como en los otros módulos. El menor avance en el módulo "Sitting on the toilet" refleja la

necesidad de ajustar las actividades para que estén más orientadas al desarrollo cognitivo, mediante la incorporación de elementos que requieran la resolución de situaciones o el pensamiento crítico (Do Coyle et al., 2010).

Para las actividades relacionadas con el contenido, el mayor avance se produjo en el módulo "Taking a shower". Esto sugiere que las actividades diseñadas para este módulo fueron particularmente efectivas en la integración del contenido temático con el aprendizaje lingüístico, permitiendo a los estudiantes no solo aprender el idioma, sino también aplicar su conocimiento en contextos específicos (Ball et al., 2015). El módulo "Brushing my teeth" también mostró un progreso considerable, lo que subraya la efectividad de las actividades bien estructuradas y contextualizadas para el aprendizaje de contenido dentro del enfoque CLIL (Cenoz et al., 2014). Por el contrario, el menor avance en el módulo "Sitting on the toilet" sugiere que las actividades podrían no haber sido tan efectivas en la integración del contenido, lo que podría haber limitado el aprendizaje en este aspecto (Morton, 2016).

En cuanto a la cultura, los resultados fueron más variados. Se observó que el porcentaje de estudiantes en nivel bajo en el pretest era menor en comparación con los otros análisis, lo que podría indicar una mayor familiaridad o exposición previa al contenido cultural. Sin embargo, en el postest, se observó un avance en todos los niveles, especialmente en el módulo "Brushing my teeth", seguido de "Taking a shower" y "Getting ready". Estos resultados podrían estar relacionados con la naturaleza más accesible o familiar del contenido cultural en estos módulos, que pudo haber facilitado la integración cultural en el aprendizaje del idioma (Byram, 1997).

El menor avance en el módulo "Sitting on the toilet" podría deberse a que las actividades no lograron conectar de manera efectiva el contenido cultural con el aprendizaje del idioma, lo que refuerza la

Conclusiones

Los resultados de esta investigación destacan la efectividad de ciertos módulos y actividades en el aprendizaje del idioma inglés y en el enfoque en el contenido. El módulo 1 ("Brushing my teeth") y el módulo 2 ("Taking a shower") presentan mayor pertinencia para el aprendizaje gracias a las actividades que combinan diversos métodos de enseñanza y a la contextualización. Por otro lado, el módulo 3 ("Sitting on the toilet") mostró la necesidad de ajustar las actividades para aumentar la motivación y la efectividad del aprendizaje. Estos hallazgos subrayan la importancia de una planificación pedagógica adaptada a las necesidades y características de los estudiantes, considerando tanto el contenido como los métodos de enseñanza.

Asimismo, se resalta la importancia de un diseño pedagógico cuidadoso en la implementación del enfoque CLIL. El éxito de los módulos varió según cómo se abordaron las 4Cs, con "Brushing my teeth" y "Taking a shower" emergiendo como los más efectivos en la mayoría de las áreas evaluadas. Esto subraya la necesidad de actividades que integren de manera equilibrada y efectiva la comunicación, cognición, contenido y cultura para maximizar el aprendizaje.

necesidad de diseñar actividades que no solo enseñen el idioma y el contenido, sino que también fomenten una comprensión profunda de los aspectos culturales relevantes (Liddicoat y Scarino, 2013).

Referencias

- Abdeliah, B. (2007). El desafío del bilingüismo. Editorial Morata.
- Alcaldía de Medellín (2014). Medellín construye un sueño maestro. Expedición Currículo El Plan de Estudios de la Educación Preescolar.
https://media.master2000.net/fotos/98/2_Educacion_prescolar.pdf
- Almodóvar, J. M. Y Gómez, M. E. (2017). Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE) en Educación Infantil. El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 26, 77-88.
https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/22159/1/0235347_00026_0008.pdf
- Álvarez, M. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. Pedagogía Magna. 5, 251-256.
- American Productivity and Quality Center (1997). What is Benchmarking? APQC Report.
- Aralio, M. (2009). Inmersión en Lenguas Extranjeras. Aulas de verano. Ministerio de Educación, España.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15135.pdf&area=E>
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). Putting CLIL into practice. Oxford University Press.
- Barón, L., y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. Lenguaje, 42 (2), 417-442.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Bialystok E. (2001). Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition. Cambridge University Press.

- Bueno, C., y Font, S.A. (2021). Los estilos de aprendizaje: su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica integral de la lengua inglesa I. Varona. Revista Científico Metodológica, (73), 108-117.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382021000200108&lng=es&tlang=es
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.
- Cansigno, Y. (2006). El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo. Revista ReLingüística, 4.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283819>
- Cañal, P. (2002). La Innovación Educativa.
https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/dfa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde la educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. Eduling revista-forum sobre plurilingüismo y educación. 1-11. de
https://www.researchgate.net/publication/251968889_el_aprendizaje_del_ingles_desde_educacion_infantil_efectos_cognitivos_linguisticos_y_afectivos
- Cenoz, J., Genesee, F., y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. Applied Linguistics, 35(3), 243-262.
<https://academic.oup.com/applij/article/35/3/243/146345?login=false>
- Coyle, D. (2008). Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers. University of Nottingham.
<http://bloccs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrc Doyle.pdf>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.
- Dalton, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? Annual review of applied linguistics, 31, 182-204.
<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/contentandlanguage-integrated-learning-from-practice-to-principles/E16B42F2B04D6D8B9A12617D6CFE58A4>
- Deller, S. & Price, C. (2007). Teaching Other Subjects through English. Oxford University Press.
- Fajardo, D. P. (2021). La motivación como elemento fundamental en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino [Tesis de maestría, Universidad UMECIT, Panamá].
<https://repositorio.ume cit.edu.pa/entities/publication/065c8c1d-3023-490e-874a-c9dc2f633d9e>
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. R. y Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2951>
- Fleta, M. T. (2016). El aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en la Comunidad de Madrid: implicaciones del perfil y metodologías de los docentes. Didáctica. Lengua y Literatura, 28, 87-111.
<https://doi.org/10.5209/DIDA.54090>
- Fuentes, L. (2015). AICLE en Educación Infantil: reflexiones teóricas y propuesta didáctica. [Tesis de pregrado. Universidad de Cantabria, España].
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7779/FuentesOtiLaura.pdf?sequence=1>

- Gandarillas, T. (2015). Analysis of CLIL materials in the stage of Infantile Education. [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo, España]. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/32096/3/TFM_Gandarillas%20Abascal%2C%20Tania.pdf
- González, V. A., y Yanacallo, W. V. (2020). “Aprender haciendo”: Aplicación de la metodología por ambientes de aprendizaje. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 5(7), 188-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518058>
- Gómez, M.E. (2016). Diseño de materiales bilingües e interculturales en educación infantil. Educación Intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües. 39-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6040193>
- Hernández, P. V., Andaluz, J., y Camacho, P. E. (2023). Influencia de la concepción curricular y su diseño en el aprendizaje de los niños de la educación infantil. Sinergia Académica, 6(4), 57-69. <https://doi.org/10.51736/sa.v6i4.159>
- Icfes. (2018). Saber Pro-Informe Nacional de Resultados 2016-2017. <file:///D:/Users/xxxx/Downloads/informe%20nacional%20de%20resultados%20saber%20pro%202016%202017.pdf>
- Jiménez, A. (2014). Bilingüismo y método AICLE en Educación Infantil. [Tesis de pregrado. Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2296/Jumenez-Navascues.pdf?sequence=1>
- Lancaster, N. (2016). Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context. Universitat de Jaén, España.
- English Language Teaching. 9(2), 148-177. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095517>
- Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. International CLIL Research Journal, 1(2), 4-17. https://www.researchgate.net/profile/David-Lasagabaster/publication/267797139_Language_attitudes_in_CLIL_and_traditional_EFL_classes/links/565eeac908ae4988a77bd8cd9/Language-attitudes-in-CLIL-and-traditional-EFL-classes.pdf
- Liddicoat, A. J., y Scarino, A. (2013). Intercultural language teaching and learning. Wiley-Blackwell.
- Llansol, M. (2017). CLIL en Educación Infantil. Propuesta didáctica: los paisajes de agua. [Tesis de pregrado. Universitat Jaume I, España]. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168719/Llansol%20Palaz%C3%B3n%20Marta_TFG.pdf?sequence=1
- Luna, K. A., Chicaiza, R. M., Heredia, E. M., y Schettini, T. E. (2024). Innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Educación General Básica. Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias, 6(4), 66-76. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i4.1127>
- Macías, J., Matute, G. R., Moreira, P. Y., y Venegas, L. V. (2022). Uso de medios digitales para el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma inglés. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 7(8), 397-408. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042707>
- Madrid, D. y McLaren, N. (1981). Enseñanza del inglés en el ciclo inicial de la EBG. Miñón.

- ndle/10234/171845/TFG_2017_NaayenCo
llado_Paloma.pdf?sequence=1
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera
y la segunda lengua en aprendientes en
edad infantil y adulta. *Philologica Urcita: Revista semestral de iniciación a la investigación en filología*. 2, 115–128.
<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/959/PhilUr2.2010.Navarro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (2005). *The Psychology of Intelligence*. Taylor & Francis e-Library.
- Pérez, Y. (2015). Rincones de actividad y metodología AICLE en la etapa de Educación Infantil. [Tesis de maestría. Universidad de Oviedo, España].
http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/32571/6/TFM_P%C3%A9rez%20Lago%20Y%C3%A9sica.pdf
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Pearson Educación.
- Roca, J. y Manchón, R. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. Porta Linguarum. 5, 63-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709329>
- Vega, J., Guerra, V., y Benavente, C. (2024). Developing a contextualized card game to enhance productive skills in the English as a foreign language classroom. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, (2)e30, 1-12.
<https://cuadernosdeinvestigacion.unach.cl/index.php/rcci/article/view>
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo. I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. U. Deusto, Bilbao.
http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anza2/villalbayhernandezla_ensenazajornadas.pdf
- Yepes, A. y Ruiz, N. (2016). Diseño de la propuesta educativa bilingüe para el gimnasio bilingüe Grow Together. [Tesis de especialización. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia].
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2675/1/RuizVegaNormaConstanza2016.pdf>