



Implementación de Estrategias de Aprendizaje tipo AICLE Mediados por Las TIC para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en ESL en Estudiantes de Educación Media

Luis Miguel González Espinosa¹

gmiguel426@yahoo.co.uk

<https://orcid.org/0009-0001-6875-7435>

Universidad de Pamplona, Col. Lic. en inglés como lengua extranjera.

RESUMEN

Introducción: el presente artículo de investigación busca identificar las maneras en que los docentes llevan las estrategias de aprendizaje al aula para la promoción de la competencia lectora en inglés como segunda lengua. Objetivo: Determinar el efecto de una estrategia pedagógica basado en el modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) sobre el nivel de comprensión lectora en inglés en un grupo de estudiantes de educación media del IER San José. Metodología: enfoque utilizado para la investigación corresponde a mixto (cuantitativo y cualitativo), con un diseño cuasi experimental y una muestra de 45 estudiantes. Resultados: los estudiantes con un 80% a favor de incluir el modelo AICLE de lectura en el área de sociales, les facilita el mismo al contener temas de su conocimiento considerados en un 93,3% como un material novedoso que los motiva y concentra su interés. Conclusión: Los estudiantes consideran que su nivel de comprensión lectora en inglés mejora al integrar el modelo AICLE en sus clases mediados por las TIC, ya que la novedad y el uso de estas herramientas como parte integral del desarrollo social actual, genera motivaciones intrínsecas (gusto por aprender) y extrínsecas (motivados por mejorar su rendimiento escolar) que lo hacen ser parte activa de su autoaprendizaje.

Palabras clave: estrategias; TIC; comprensión lectora; AICLE; mejoramiento; aprendizaje.

¹ Autor Principal

Implementation Of ICT-Mediated CLIL-Type Learning Strategies to Improve Reading Comprehension in ESL In High School Students

ABSTRACT

Introduction: this research article seeks to identify the ways in which teachers bring learning strategies to the classroom to promote reading proficiency in English as a second language. Objective: To determine the effect of a pedagogical strategy based on the Integrated Learning of Contents and Foreign Languages (CLIL) model on the level of reading comprehension in English in a group of high school students from IER San José. Methodology: the approach used for the research corresponds to a mixed one (quantitative and qualitative), with a quasi-experimental design and a sample of 45 students. Results: students with 80% in favor of including the CLIL model of reading in the social area, facilitates it by containing topics of their knowledge considered by 93.3% as a novel material that motivates them and concentrates their interest. Conclusion: Students consider that their level of reading comprehension in English improves by integrating the CLIL model in their ICT-mediated classes, since the novelty and use of these tools as an integral part of current social development generates intrinsic motivations (like to learn) and extrinsic (motivated to improve their school performance) that make them an active part of their self-learning.

Keywords: *strategies; ICT; reading comprehension; CLIL; improvement; learning.*

Artículo recibido 14 junio 2023

Aceptado para publicación: 14 julio 2023

INTRODUCCIÓN

El dominio de la lengua inglesa ha venido convirtiéndose en una prioridad en los últimos años, gracias al fenómeno de la globalización que hace necesaria la constante interacción tanto económica como política de las naciones del mundo; por esta razón la mayor parte de los sistemas educativos en todos los continentes han adoptado métodos de enseñanza y ha desarrollado estrategias que permitan facilitar su enseñanza, tal como lo refleja el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), en la definición de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras; aunque es preciso tener en cuenta que en el aprendizaje de una segunda lengua, surgen dificultades ajenas a la experiencia de aprendizaje de la primera. En este contexto, Colombia es uno de los países de Latinoamérica en donde más problemas se experimentan para la enseñanza de una segunda lengua, debido a la falta de dominio de la misma por los profesores, la escasez de licenciados en la enseñanza de una lengua extranjera, la falta de estrategias efectivas para motivar y orientar a los estudiantes; así como el entorno en el que los mismos se desenvuelven, dado que no tienen la oportunidad de poner en práctica estos aprendizajes en su realidad inmediata (Cronquist y Fiszbein, 2017).

Por consiguiente, se recomienda que la educación en una segunda lengua se de desde edades tempranas, debido a la alta plasticidad de la que gozan los cerebros de los infantes; aunque esto no significa que con los estímulos adecuados una persona mayor no pueda aprender otro idioma (Quidel et al., 2014). En consecuencia, se recomienda emplear estrategias y recursos innovadoras, principalmente asociados con las TIC, para poder fomentar el aprendizaje significativo, gracias a la interactividad y la ubicuidad que ofrecen las herramientas digitales. Ahora bien, de acuerdo con la consultora *Education First* (EF), los resultados de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes colombianos, han sido consistentemente bajos, con respecto al índice del dominio del inglés (EPI), en el que se identifican seis niveles, tal como puede apreciarse a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Niveles de evaluación de las competencias en inglés

MCER - Puntaje EF EPI	Puntuación	Valoración
C2	700-800	Muy alto
C1	600-699	Alto
B2	500-599	Moderado
B1	400-499	Bajo
A2	300-399	Muy Bajo
A1	200-299	
Pre-A1	1-199	

Fuente: elaboración propia basada en los datos del EF English Proficiency Index (2021).

Con respecto a los resultados de las pruebas presentadas entre el 2017 y el 2021, Colombia se ha mantenido por debajo del promedio con un desempeño insuficiente, tal como se aprecia en la Tabla 2; ubicándose en el puesto 17 de los 19 países Latinoamericanos participantes de las pruebas (*Education First, 2020*). Estos resultados demuestran que la asignatura de inglés no logra alcanzar los niveles básicos de conocimiento y que por ende resulta imperativo identificar las causas de este problema para integrar correcciones en el diseño de las estrategias pedagógicas implementadas y de ese modo poder dinamizar un cambio significativo tanto en las pruebas nacionales como en las internacionales.

Tabla 2. Niveles de competencias bilingües en Colombia

Año	Países participantes	Puesto de Colombia	Nivel obtenido
2017	80	51	Muy bajo
2018	88	60	Bajo
2019	100	68	Bajo
2020	99	77	Muy bajo
2021	112	81	Bajo

Fuente: elaboración propia basada en los datos del EF English Proficiency Index (2021).

En este orden de ideas, y analizando directamente la situación de la Institución Educativa Rural (IER), sede principal San José de carácter oficial ubicado en el Corregimiento de Castro, grupo focal de esta investigación, se identificó de acuerdo al informe del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) durante los últimos cuatro años presentados en la Figura 1, que en comparación con los datos nacionales de las entidades oficiales y privadas existe una constante en los

últimos años de permanencia de la mayoría de los estudiantes en el nivel -A, incrementado gradualmente en vez de disminuir.

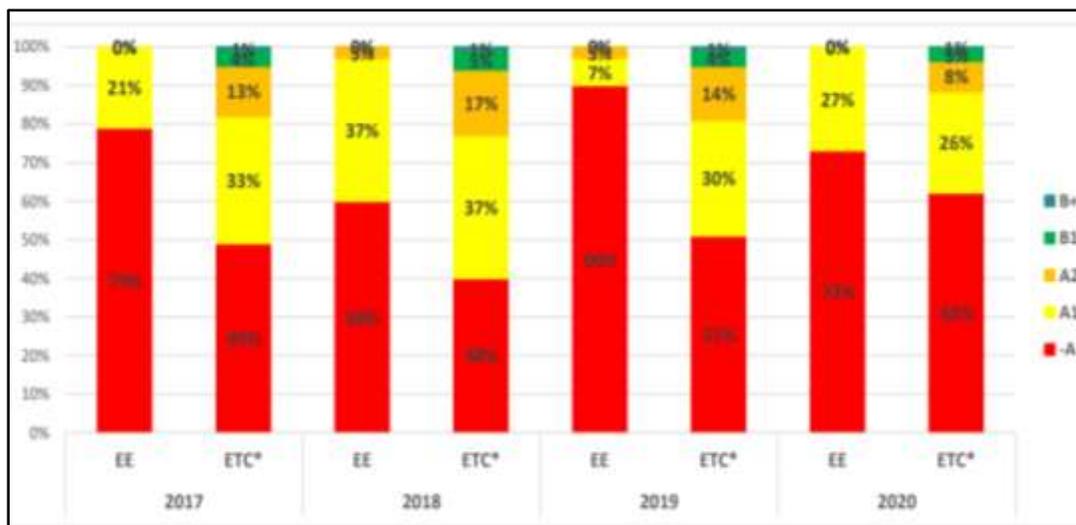
Figura 1. Resultados de inglés ICFES Institución educativa rural San José

		2017	2018	2019	2020	Tendencia 2017 - 2020
EE	Promedio	42	46	41	41	▲
	-A	79%	60%	90%	73%	▼
	A1	21%	37%	7%	27%	▲
	A2	0%	3%	3%	0%	▼
	B1	0%	0%	0%	0%	▶
	B+	0%	0%	0%	▶	
ETC OFICIAL	Promedio	48	50	47	45	▲
	-A	51%	42%	53%	65%	▼
	A1	33%	38%	31%	26%	▼
	A2	12%	16%	13%	7%	▼
	B1	3%	4%	3%	2%	▼
	B+	0%	1%	0%	0%	▲
ETC*	Promedio	49	51	48	46	▼
	-A	49%	40%	51%	62%	▲
	A1	33%	37%	30%	26%	▼
	A2	13%	17%	14%	8%	▼
	B1	4%	5%	4%	3%	▼
	B+	1%	1%	1%	1%	▼
Colombia*	Promedio	51	52	50	47	▼
	-A	44%	37%	45%	57%	▲
	A1	30%	34%	29%	25%	▼
	A2	16%	18%	16%	9%	▼
	B1	8%	8%	8%	6%	▼
	B+	3%	3%	2%	2%	▼

Fuente: resultados ICFES (2021).

De acuerdo con el ICFES (2021), el nivel -A es considerado el más bajo en el que “El estudiante promedio clasificado en este nivel probablemente puede comprender algunas oraciones simples como preguntas o instrucciones, y utilizar vocabulario básico para nombrar personas u objetos que le son familiares” (p.13), de acuerdo con estos datos presentados más claramente en la figura 2 que toma específicamente este plantel educativo, entre el 2017 y el 2018 hubo un aumento positivo del indicador, disminuyendo del 49% de estudiantes en el nivel -A al 40% en el 2018, pero entre el 2019 y 2020 existe un aumento negativo de los indicadores en este nivel, ya que en el 2019 se incrementa el 11% con relación al 2018 estableciendo el 51% de estudiantes en este nivel, lo cual continúa con su aumento negativo en el 2020 pasando al 62%.

Figura 2. Niveles de inglés según ICFES Institución educativa rural San José 2017-2020



Fuente: resultados ICFES (2021).

Acorde con todo lo expuesto, en los resultados de comprensión lectora de las pruebas ICFES en la Institución Educativa Rural IER, San José de Castro, ubicada en Norte de Santander; de los últimos cuatro años, se considera prioritario implementar estrategias que fortalezcan las habilidades y competencias lingüísticas de los estudiantes de décimo y once grado; de modo que estas cumplan con los parámetros establecidos desde los lineamientos generales de la asignatura establecidos por el MEN (2006).

Esta iniciativa se propone mejorar el desarrollo de las competencias y habilidades individuales de comprensión lectora en L2, por medio de la ampliación del vocabulario y el acompañamiento de la interpretación textual literal e inferencial de las lecturas; con esto en mente, se propone el uso de una estrategia de aprendizaje basada en el modelo AICLE, dado que se trata de un método que ha demostrado buenos resultados en el desarrollo de L2, acorde al grado complejidad de cada contexto; aunque es preciso tener en cuenta que la formación básica formal de los estudiantes en la asignatura inicia en el 2023, con el docente especialista en el área, con cuyos servicios no se contaba en el

pasado; además de que se parte desde el reto de motivar a los estudiantes para progresar desde el bajo nivel en el que se encuentran.

MARCO TEÓRICO

El presente proyecto parte teóricamente del paradigma constructivista del aprendizaje, basado en la idea de que el conocimiento no es información que se adquiere, sino que se construye de manera estructural. El enfoque constructivista sobre la naturaleza del conocimiento hace hincapié en el papel que tiene la interacción con el entorno y los actos comunicativos establecidos con otras personas en el desarrollo de las estructuras cognitivas que se utilizan para aprender, comunicar y almacenar el conocimiento (Guerra, 2020).

Por ende, la teoría del Constructivismo es un postulado que se basa en los conceptos planteados desde la psicología del desarrollo y la educación, formulados por Piaget, que se enfocan en la orientación y mejora de la conducta. Jonassen (2013), plantea un modelo que involucra ideas y experiencias enfocadas en la realización de actividades y la gestión de la información, pues considera que de este modo es posible favorecer la experiencia de aprendizaje desde un punto de vista constructivista; dicho modelo es conocido como, Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC), el cual se basa en el aprendizaje por contextualización en lugar de por memorización. Mientras que Flórez (2013), explica que debe partirse de cuatro fundamentos de la teoría constructivista que son: el evolucionismo intelectual, el desarrollo intelectual, el desarrollo de habilidades cognitivas y el constructivismo social.

Constructivismo y comprensión lectora en segunda lengua

El constructivismo parte de la interpretación del conocimiento humano como un proceso que se sustenta en esquemas cognitivos, sobre los cuales se construye progresivamente nuevo conocimiento, gracias a las experiencias que tienen el sujeto en su entorno, siguiendo los principios de correspondencia y multiplicidad; donde el primero se refiere a la capacidad de relación o integración que tiene el aprendiz, entre sus conocimientos previos y los conceptos o conocimientos construidos,

acorde a las condiciones biopsicosociales; mientras que el principio de multiplicidad reconoce que diferentes aprendices desarrollan diferentes estilos a aprendizaje para desarrollar un mismo problema; por lo que esta tendencia debe ser siempre tenida en cuenta dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje (Batista y Salazar, 2003).

La comprensión lectora puede ser entendida como un proceso por medio del cual se realizan diferentes tareas a partir de la información que se obtiene a través de la lectura tal como lo explica Vallés (2005); esta actividad involucra diversos procesos psicológicos básicos, tales como: la concentración, la cual implica un esfuerzo de control y autorregulación; el análisis secuencial de elementos semánticos en las palabras; así como la realización de inferencias lingüísticas por bloques; la síntesis que atribuye significados a los signos percibidos visualmente y que son integrados a partir de sus patrones; además de por supuesto, la memoria tanto de corto plazo, como de largo plazo; siendo esta la que permite comunicar la información obtenida de la lectura con los conocimientos previos del lector.

En esta misma perspectiva, Goodman (1996) y Smith (1997) citados en Pernía y Méndez (2018), explican la comprensión lectora a través de la teoría de esquemas, ya que un lector cuenta de antemano con marcos de referencia que son activados durante el proceso lector y apoyan al sujeto en darle sentido al contenido que lee; de modo que en buena medida la comprensión lectora depende de recursos cognitivos, que los lectores emplean para comprobar su comprensión, llenar los vacíos de información y esclarecer segmentos ambiguos. Es así que es posible afirmar que el aprendizaje se manifiesta a través de la interacción entre conocimientos previos y nuevos contenidos; por lo que los lectores reconstruyen el significado de lo que leen a medida que avanzan en esta acción (Pernía y Méndez, 2018).

Es por esto que se han establecido estándares de comprensión lectora a partir de los niveles de desempeño que corresponden al grado de esfuerzo que experimenta el lector con el objetivo de poner en marcha los procesos psicológicos necesarios para la realización de las operaciones mencionadas

anteriormente. Para ello, el MEN (2006), estableció los lineamientos básicos de esta asignatura actualizados al 2018, donde resaltan sobre la comprensión lectora que:

El componente texto se encuentra conformado por tres tipos de informaciones: lingüísticas, textuales y discursivas. La información lingüística contiene los códigos y las reglas de la lengua; permite conocer y analizar elementos: macroestructurales (letras, palabras, oraciones), macroestructurales o intertextuales (el tipo de texto y sus relaciones) y supraestructurales (circunstancias que enmarcan el texto). La información textual es la estructura, organización y coherencia del texto. (p.67)

Con ello, se definen los niveles de desempeño referidos a la clasificación de la tarea en grados de comprensión. De acuerdo con Martínez y Esquivel (2017), el nivel de comprensión de un texto puede diferir a medida que incrementa el proceso de lectura de los estudiantes, gracias a las mejoras que experimentan en este aspecto, gracias a lo cual les es posible alcanzar una forma de lectura mucho más profunda, inferencial, analítica y reflexiva; de modo que con base en esta apreciación, la comprensión lectura podría cuantificarse con base en los niveles; los cuales dependen de la complejidad de los procesos que los lectores pueden asumir cuando abordan un texto

Modelos de aprendizaje basado en recursos (RBL)

Se trata de un enfoque didáctico derivado de la teoría constructivista que propone una metodología activa de aprendizaje en la que el estudiante debe interactuar con las herramientas de aprendizaje para así aumentar su implicación en el proceso. (Camacho et al., 2016). De acuerdo con Hill y Hannafin (2001), este tipo de aprendizaje surge de una fundamentación psicológica cognitivista, en la que se establece que el procesamiento de información se da en la mente de cada individuo, teniendo en cuenta que los procesos mentales como las sensaciones o la percepción median sobre aquello que se selecciona, almacena, recuerda, recupera y generaliza. De este modo, el aprendizaje puede ser entendido como una transferencia de información entre la memoria de trabajo y la permanente; siendo la recuperación de esta información el proceso inverso. De igual manera, Hill y Hannafin (2001), que

las bases pedagógicas de esta forma de aprendizaje se basan igual que el constructivismo en la autonomía del educando.

Aunque el uso de los recursos en el aprendizaje no es nuevo, aparece hoy íntimamente asociado con recursos TIC, que suelen ser mucho más flexibles tanto en términos de licencias como en términos de adaptación a los diferentes contextos. De acuerdo con Clarke (2020), gracias a los recursos obtenidos de los entornos digitales, el aprendizaje basado en recursos ha adquirido una gran relevancia, debido a que resulta mucho más accesible y a que los recursos empleados son mucho más versátiles, al contar con propiedades multimedia (Said et al., 2015). El beneficio de este modelo es principalmente el aumento en la implicación y la motivación de los estudiantes; así como una mejora en el valor percibido de los contenidos (Hill y Hannafin, 2001).

Uno de los principales enfoques actuales en el aprendizaje basado en recursos es la *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (CTML) (Rudolph, 2017), que se clasifica como una teoría cognitiva que emplea como principal criterio para la selección de los recursos de estimulación, la forma como funciona la mente humana; señalando tres supuestos sobre la misma que son: la dualidad del procesamiento sensorial, separando la información visual de la verbal; razón por la cual los recursos multimedia suelen ser tan efectivos, tal como los de Díaz y Montes, (2018) y Williams et al., (2018), señalan; indicando que estos recursos tienen la capacidad de captar la atención de los educandos de forma prácticamente involuntaria, además de que resultan motivadores para el aprendizaje. El segundo supuesto señala que la capacidad de almacenamiento en la memoria es limitada, por lo que se recomienda manejar con cautela el contenido disponible para evitar sobrecargar la memoria, a la vez que se eleva la satisfacción en el proceso de aprendizaje y finalmente, el tercer supuesto se refiere a la necesidad de interacción entre el sujeto y su entorno, para así poder dar lugar a un aprendizaje constructivista.

Modelo AICLE, interdisciplinariedad y objetos virtuales de aprendizaje

La metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), es un tema que ha sido estudiado ampliamente por investigadores tales como Eurydice (2006), quien indica que “la plataforma de un enfoque metodológico innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua” (p. 7). Se trata de un método de aprendizaje que integra el idioma que se busca aprender en otras asignaturas; reemplazando de este modo el materno; al respecto (Coyle et al., 2010), señala que este modelo ofrece la oportunidad de experimentar y hacer uso de habilidades comunicativas con énfasis en la resolución de problemas; mientras que (Gómez et al., 2016), indica que se trata de un método que fomenta el desarrollo de competencias bilingües en un aprendizaje equilibrado y simultáneo donde se involucra el contenido interdisciplinar no dentro de procesos memorísticos, sino a través de la ubicación de los términos en las diferentes estructuras lingüísticas.

En el contexto escolar europeo señala Eurydice (2006), se establecieron tres tipos de objetivos para este modelo; los cuales deben ser construidos partiendo de las características del contexto de cada país; estos objetivos son: socioeconómicos, lingüísticos y pedagógicos; siendo que el AICLE trabaja basado en los pilares de competencias y habilidades en el aprendizaje y los contenidos. Respecto con estos objetivos, Marsh, Marsland y Stenberg (2001) citados en Rodríguez (2012), **identifican cinco dimensiones características del método AICLE, como enfoque de instrucción:**

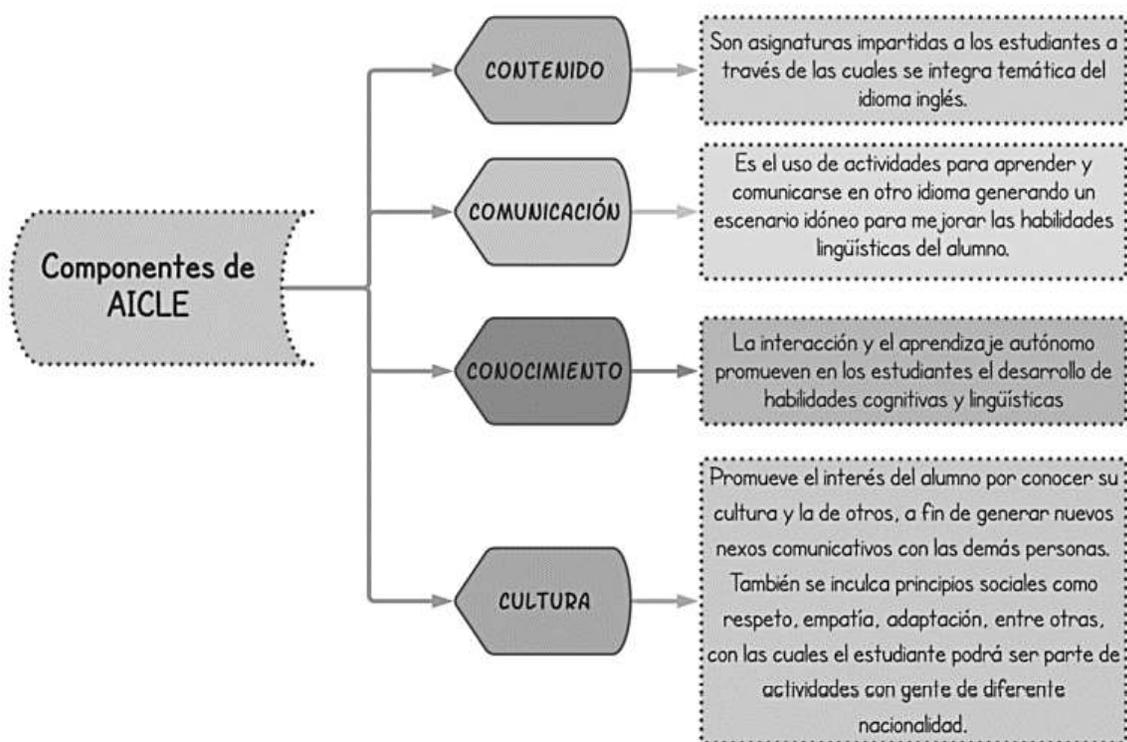
- ***Dimensión cultural:*** Enseña sobre costumbres, tradiciones y características de comunidades asociadas al idioma.
- ***Dimensión Medio ambiente:*** Permite al individuo acceder a conocimientos que trascienden las fronteras; lo que lo prepara para la internacionalización inherente a un mundo globalizado.
- ***Dimensión de contenidos:*** Ofrece apoyo en la comprensión de conceptos integrados, para así propiciar un aprendizaje significativo que permite profundizar en el conocimiento desde diferentes perspectivas.

- ***Dimensión de aprendizaje:*** Fomenta la autonomía y la motivación de los estudiantes, a partir de los diferentes estilos de aprendizaje a los que puedan recurrir, sin comprometer las estrategias tradicionales de aprendizaje en el aula.
- ***Dimensión del lenguaje:*** Mejora las habilidades lingüísticas de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva.

Asimismo, Morocho y Salgado (2019), enfatizan con respecto a las dimensiones, que el método AICLE, se caracteriza por un proceso de enseñanza – aprendizaje en el que los estudiantes son el centro de atención y los docentes se encargan de adaptar las estrategias pedagógicas para que funcionen con los distintos estilos de aprendizaje; esto permite una enseñanza flexible y facilitadora en la que es posible integrar diversos recursos pedagógicos dependiendo de las necesidades del plan de estudio o las metas de formación. Esto significa que ofrece la oportunidad a los estudiantes de experimentar un autoaprendizaje interactivo y autónomo en el que se fomenta un rol cooperativo, comunicativo e interactivo en los estudiantes.

Por ende, la implementación de AICLE fomenta el análisis cuidadoso de los métodos existentes y la adaptación adecuada. Es de esta manera, que este método acorde con Coyle (2005), debe basarse en cuatro principios los cuales llamo las 4CS: contenido, comunicación, cognición y cultura los cuales se sintetizan en la Figura 3.

Figura 3. Componentes del modelo AICLE



Fuente: Coyle et al., (2010).

Dichos elementos del AICLE en conjunto con el uso de las TIC, tienen un efecto bastante positivo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, con lo cual, Carrón y Pérez (2019) refieren que: El uso de las TIC ha proporcionado en la educación una nueva forma de aprender y un nuevo paradigma en los procesos de enseñanza aprendizaje. El educador se propone diseñar, utilizar, planificar y elaborar materiales propios, innovadores y adaptados a las necesidades e intereses de los alumnos, para adecuarlos a todas las situaciones posibles de aprendizaje, explorando nuevos métodos, procesos, estrategias de evaluación y resultados. Asimismo, los alumnos conviven a diario con las nuevas tecnologías y están plenamente conectados con ellas, por lo que los docentes tienen que partir de esta realidad para crear en el contexto actual situaciones más lúdicas, atractivas y enriquecedoras, logrando la simbiosis perfecta entre la música y las nuevas tecnologías. (p. 176)

METODOLOGÍA

El enfoque utilizado para la investigación corresponde al método mixto (cuantitativo y cualitativo). Conforme con Hernández y Mendoza (2018); de modo que tiene en cuenta datos obtenidos de conteos y procedimientos matemáticos o estadísticos; así como las percepciones y opiniones obtenidas directamente de los implicados dentro del fenómeno (Creswell, 2013). Por otro lado, se ha optado por un diseño cuasi experimental, en los que se propone la demostración de una relación causa – efecto, partiendo de una variable independiente, para así medir el comportamiento de una variable dependiente; la primera es manipulada deliberada y sistemáticamente por el investigador, para así poder determinar que estímulos concretos causan cambios de interés en la o las variables dependientes (Hernández y Mendoza, 2018). Teniendo en cuenta que es una investigación educativa, estas emplean frecuentemente este tipo de diseño, para poder identificar la efectividad que tiene un método educativo en los resultados de aprendizaje (McMillan y Schumacher, 2005).

Con relación a la población y muestra, la primera se encuentra compuesta por 238 estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Rural (IER), sede principal San José, ubicada en el corregimiento Castro a 9 kilómetros de del casco urbano del municipio de Arboledas, en el departamento de Norte de Santander. Con respecto a la muestra, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, que implica la selección de los participantes con base en criterios propios del investigador (Hernández et al., 2016). Por lo tanto, se toma al total de los estudiantes de educación media, entre niños y niñas (45) de la Institución Educativa Rural (IER) San José Norte de Santander, teniendo en cuenta que con el diseño cuasiexperimental los estudiantes están divididos del 10° (24) y del grado 11° (21) a quienes se aplicó el modelo AICLE.

Dado que el estudio en cuestión es de carácter mixto, la recolección de los datos será llevada a cabo a través de la aplicación de tres instrumentos por Hernández y Mendoza (2018): observación directa, la encuesta del modelo AICLE y los cuestionarios *Reading and Writing A2 Key for Schools Cambridge Assessment English* (2018), consta de 7 partes de análisis de lectura y dos de

escritura con un total de 32 preguntas. Mientras que, para el análisis de los datos, se empleará el software estadístico SPSS.V23 que ofrece resultados en la forma de representaciones estadísticas descriptivas.

RESULTADOS

En primera instancia se pudo establecer que el 80% de los estudiantes manifestó un aumento en su motivación frente a la participación en las actividades programadas; específicamente se incrementó su interés por la lectura en L2; lo cual se vio reflejado en las actividades prácticas llevadas a cabo en el aula. Por otro lado, el 51,1% de los estudiantes demostró una comprensión mucho más eficiente de las actividades, lo cual mejoró su desempeño en la comprensión lectora tanto literal como inferencial. Así mismo, el 93,3% de los estudiantes manifestó un alto nivel de satisfacción con el material empleado, señalando que les resultaba interesante y motivador; mientras que el 73,3% se mostró conforme y señaló que estas estrategias de enseñanza deberían ser integradas de manera permanente en las áreas de su pensum académico.

Con respecto a la percepción académica de la comprensión lectora L2, los estudiantes indicaron que su desempeño antes de la intervención era deficiente y que después de la misma experimentaron mejoras en la comprensión tanto literal como inferencial. Además, es preciso mencionar que la ampliación del vocabulario mejoró en un 91,1% lo cual se hizo evidente en competencias básicas establecidas en el área. Por otro lado, el 68,9% de los estudiantes consideró que esta estrategia les permitió mejorar sus habilidades de trabajo en equipo y participación. Finalmente, el 58% se mostró bastante satisfecho con la utilización de este método debido principalmente a su interdisciplinaridad.

DISCUSIÓN

Tras la realización de la intervención con el objetivo de determinar la efectividad de la estrategia pedagógica basada en el modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) sobre el nivel de comprensión lectora en inglés en un grupo de estudiantes de educación media del IER San José, se comprobó la hipótesis nula H0: el grupo cuasiexperimental tras la

implementación del modelo AICLE con la integración del uso de herramientas tecnológicas TIC como estrategia pedagógica en el aula, mejoró su nivel de comprensión lectora. Por consiguiente, se pudo evidenciar que hubo una incidencia del modelo AICLE para la mejora de la comprensión lectora en inglés en los 45 participantes que hicieron parte del proceso investigativo conformando el grupo cuasiexperimental.

Ahora bien, es preciso tener en cuenta que el proceso lector es único en cada individuo, debido a la implicación que tienen los conocimientos previos o la motivación, tal como lo señala Solé (2019). En cuanto a los hallazgos de la presente investigación permiten observar que hubo concordancia frente a los resultados obtenidos, lo que revela que hay similitud con la investigación llevada a cabo por Ladino et al. (2016) *The implementation of clil approach in Instituto Técnico Superior primary school*, dando como resultado que los niños mejoraron los aspectos lingüísticos a nivel de adquisición y uso del vocabulario, incrementando las habilidades de escritura, interpretación e identificación de contenidos académicos.

De igual modo, el artículo realizado sobre “Estrategia didáctica: enfoque AICLE para el módulo virtual fundamentos de investigación” presentado por Gómez et al., (2016) donde los resultados indicaron un mayor avance en la comprensión lectora en relación con las habilidades de *listening* afirmando que el método AICLE apoyan la formación de contenidos específicos, pero resaltan que este tipo de métodos requiere un proceso detallado para la selección de los contenidos y estrategias didácticas de aprendizaje que fomenten las motivaciones intrínsecas de los estudiantes.

Por último, es pertinente mencionar que las TIC pueden ser un recurso valioso en el aprendizaje de la comprensión lectora en inglés mientras se planifica adecuadamente su implementación y se garantice un acompañamiento docente, tal como lo plantea Muñoz (2015), dado que estas herramientas no resultan efectivas a menos que se tengan en cuenta elementos que solamente un docente puede considerar, para la selección de un recurso didáctico, tales como: las características de la población, la muestra, el contexto y los recursos existentes; por lo que las TIC por si solas no

representan un beneficio para la educación y mucho menos pueden ser consideradas como un reemplazo de la figura del docente.

CONCLUSIONES

La implementación del modelo AICLE, demostró beneficios en aspectos como la apropiación del vocabulario y la interpretación tanto literal como inferencial del texto; cuyo rendimiento pasó de muy bajo a bajo y en algunos casos a nivel superior; lo que no demuestra un cambio significativo a corto plazo, pero se considera que con una implementación consistente podrían manifestarse mejoras en el rendimiento a largo plazo, ya sea a nivel individual o grupal. Así mismo se pudo apreciar que el desempeño de los estudiantes mejoró en la dimensión de la lectura literal; aunque esto sucedió en el área de ciencias sociales, con temas que ya dominaban, además de que se debe tener en cuenta que esta es la forma más básica de lectura que el estudiante puede abordar.

Ahora bien, esto no significa que la lectura inferencial no evidenció avances, solo que estos fueron mucho menores; por lo que se considera que con el aumento progresivo del léxico y el uso semántico del texto; la aplicación continua del modelo AICLE, puede fomentar un mayor desarrollo en esta dimensión, mientras se maneje una complejidad progresiva en los textos que se aborden; lo cual no solo debería tener efecto en esta dimensión sino también en las de lectura literal y pensamiento crítico. Por otro lado, en opinión de los estudiantes, la experiencia con el proceso de comprensión lectora mejoró; especialmente debido al entusiasmo que supone el uso de recursos novedosos y el cambio de las dinámicas en el aula; así como los roles de los participantes en la misma. De este modo es posible concluir que la implementación del modelo AICLE mediado por escenarios digitales adaptados a las necesidades del grupo concreto, tiene el potencial de fortalecer el aprendizaje no solo en el área de inglés, sino en todas las áreas al fomentar entre los estudiantes una actitud más cooperativa y participativa, a la vez que experimentan fascinación por la exploración de los recursos de aprendizaje y se ven beneficiados por la estimulación que les proveen los mismos.

REFERENCIAS

- Batista, J., & Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educativo*, 10(3), 226–244.
https://doi.org/https://web.archive.org/web/20180517153429id_/http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/viewFile/4368/4365
- Camacho, M., Urquía, E., Pascual, D., & Rivero, M. (2016). Recursos multimedia para el aprendizaje de contabilidad financiera en los grados bilingües. *Educacion XXI*, 19(1), 63–90.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educXX1.13941>
- Cambridge Assessment English. (2018). Key English Test for Schools Reading and Writing. *Angewandte Chemie International*, 6(1), 951–952.
<https://doi.org/https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/key-for-schools/exam-format/>
- Carrón, E., & Pérez, M. (2019). *TIC y AICLE elementos como facilitadores en la enseñanza bilingüe*. UNIR.
- Clarke, J. (2020). *Resource-based learning for higher and continuing education*. Taylor & Francis Ltd.
- Coyle, D. (2005). *CLIL Planning Tools for Teachers 4Cs Curriculum Guidance 3As Lesson Planning Tool Matrix Audit Tool for Tasks & Materials*. University of Nottingham .
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/18226/3/T-UCE-0010-FIL-345.pdf>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
https://assets.cambridge.org/97805211/30219/frontmatter/9780521130219_frontmatter.pdf
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. California: Sage.

- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Díaz, V., & Montes, D. (2018). *Los recursos y el estudiante: Los medios audiovisuales en el aprendizaje del inglés*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana. [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4348/Los recursos y el estudiante.pdf?seq](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4348/Los_recursos_y_el_estudiante.pdf?seq)
- EF English Proficiency Index. (2021). *Latinoamérica EF EPI*. <https://www.ef.com/wwes/epi/regions/latin-america/>
- Eurydice. (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Comisión Europea.
- Flórez, R. (2013). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Gómez, J., Villalba, L., & Salamanca, C. (2016). Estrategia didáctica : enfoque AICLE para el módulo virtual fundamentos de investigación. *Revista Pedagógicos*, 9(1), 8–21.
- Goodman, K. (1996). *La Lectura, la Escritura y los Textos Escritos. Una Perspectiva Transaccional Sociopsicolingüística en Textos en Contextos N° 2. Los Procesos de Lectura y Escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill. <https://doi.org/http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hill, J., & Hannafin, M. (2001). Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning. *Educational Technology, Research and Development*(49), 37-52. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/BF02504914>

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). *Guía de orientación grado 11° Cuadernillo 1 de Inglés*.
https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2921895/Guia_PC-Ingles-11-1.pdf
- Jonassen, D. (2013). *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. Diseño de la instrucción Teoría y modelos*. Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Ladino, G., Mena, K., & Espinal, P. (2016). *The implementation of clil approach in Instituto Técnico Superior primary school*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/9b825c8d-a0ee-4b60-aa5e-a27497b9913e/content>
- Martínez, W., & Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos*, 39(157), 38–53.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.157.58444>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. México: Pearson Addison Wesley.
https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá: MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Morocho, L., & Salgado, G. (2019). *El enfoque metodológico del Ministerio de Educación del Ecuador para la enseñanza del inglés basado en AICLE, en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de décimo año*. Universidad Central del Ecuador.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/18226/3/T-UCE-0010-FIL-345.pdf>
- Muñoz, M. (2015). *La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación*. Universidad del Tolima.

- Pernía, H., & Méndez, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/html/>
- Quidel, D., Del Valle, J., Arévalo, L., Ñancuqueo, C., & Ortiz, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Vivat Academia*(129), 34-56.
- Rodriguez, J. (2012). Content and language integrated learning (CLIL) in teaching English to young learners. *Gist Education and Learning Research Journal*(6), 177–189.
https://doi.org/http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/TEYL2015/TEYL_Conference_2010.pdf%0Ahttp://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2018/05/Guide_Addressed_to_Teachers_Vol02.pdf%0Ahttp://www.proclil.org
- Rudolph, M. (2017). Cognitive theory of multimedia learning. *Journal of Online Higher Education*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Said, E., Iriarte, F., V. J., Borja, M., Ordoñez, M., Arellano, W., . . . Lara, J. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Universidad del Norte.
[http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5705/9789587416329_eHacia el fomento de las TIC.pdf?sequence=1](http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5705/9789587416329_eHacia_el_fomento_de_las_TIC.pdf?sequence=1)
- Smith, F. (1997). *Para darle Sentido a la Lectura*. Madrid: Aprende.
- Solé, I. (2019). *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológico. *Liberabit*(11), 49–61.
https://doi.org/http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_11_1_comprension-lectora-y-procesos-psicologicos.pdf

Williams, M., Loor, M., Carrera, G., Veliz, F., & Congo, R. (2018). Recursos didácticos audiovisuales y su Impacto en el Aprendizaje del Idioma Inglés. *Didascalía*(9), 37–54.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6595067.pdf>