GUÍA DOCENTE

Enseñar inglés con cuentos y tarjetas: qué funciona según la evidencia

Guía para docentes de preescolar y primaria. Equipo Sicoben, octubre de 2026.

Preescolar | 1.º a 3.er grado



Foto: Husniati Salma en Unsplash

Muchas escuelas de Panamá enseñan inglés desde preescolar con cuentos, canciones y tarjetas con imágenes. Esta guía resume lo que dicen los estudios y lo convierte en pasos para cada nivel. Cada dato lleva un número que remite a su fuente, en la lista del final.

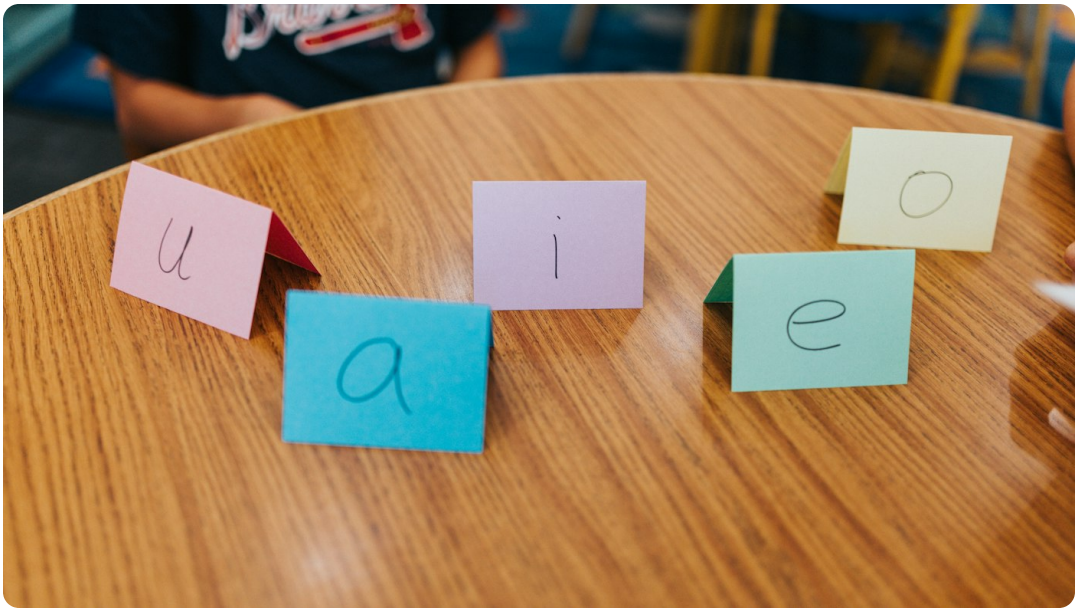
Por qué vale la pena revisar cómo enseñamos inglés

La Ley 18 de 10 de mayo de 2017 creó el programa Panamá Bilingüe [1]. En 2025, MEDUCA presentó un programa nuevo de inglés, el *English Curriculum Based on Competency Standards* [2]. Para prekínder y kínder pide *"Building a foundation in English sounds, letters, and basic vocabulary"* y recomienda apoyos visuales y la respuesta física total (TPR). En 1.er grado espera que el niño entienda *"the main action or event in a very*

simple storybook with pictures", y entre los materiales menciona *"flashcards, printed images, posters, physical manipulatives"* [3].

Lo que el programa no dice es cuántas horas de inglés tiene cada escuela; solo menciona escenarios opcionales *"for schools with more English hours"* [3]. El documento de MEDUCA más reciente con cifras de horas que encontramos es de 2019, y no sabemos si esas cifras siguen vigentes [4]. Las horas importan, como muestra la primera idea.

Lo que dice la investigación, en cinco ideas



Pocas tarjetas, repasadas en varios días, se recuerdan mejor que muchas el mismo día. Foto: Nathan Dumlao en Unsplash.

1. En la escuela, empezar antes no dio ventaja a largo plazo. En Barcelona, el proyecto de Carmen Muñoz comparó a escolares de escuelas públicas que empezaron inglés a los 8, a los 11 y a los 14 años, y a adultos, después de 200, 416 y 726 horas de clase. Los que empezaron más grandes *"generally outperformed the younger learners"* en todas las mediciones, y la ventaja de largo plazo de los más pequeños *"was not confirmed"* [5]. En Alemania, Jaekel y sus colegas siguieron a 5.130 niños de 31 escuelas. Los que empezaron a los 6 o 7 años, con 105 horas más de clase, iban adelante a los 10 y 11 años: 27,5 puntos más en lectura y 33,6 en comprensión auditiva. A los 12 y 13 años, los que empezaron a los 8 o 9 habían progresado más (34 puntos más en lectura y 17,35 en comprensión auditiva) y los habían superado [6, 7]. Ese estudio midió solo comprensión, no expresión oral.

La razón es que la escuela no es inmersión. Muñoz calcula que un inmigrante que vive 10 años en el país del idioma acumula más de 50.000 horas de exposición; con cuatro clases de una hora por semana, juntarlas tomaría más de 200 años. En la clase típica hay de 2 a 4 sesiones de unos 50 minutos por semana y el idioma no se habla fuera del aula [5]. Los estudios del "cuanto antes, mejor" vienen sobre todo de niños rodeados del idioma, no de escuelas con pocas horas.

Empezar temprano no es malo. En Japón, universitarios que empezaron entre los 3 y los 12 años distinguían mejor algunos sonidos, pero no la gramática, y esa ventaja puede no aparecer hasta acumular mucha exposición [8]. La edad sola no alcanza: hacen falta horas y continuidad.

2. Los cuentos enseñan palabras cuando se releen y se explican. Un metaanálisis de 54 estudios encontró un efecto positivo de la lectura compartida de libros en niños pequeños que aprenden inglés [9]. En un experimento con 80 preescolares de familias de habla portuguesa, un grupo escuchó cada libro tres veces en tres semanas, con explicaciones de las palabras difíciles; el otro escuchó los mismos cuentos sin explicaciones. La explicación, el vocabulario previo en inglés y la frecuencia de lectura en casa contribuyeron de forma significativa a aprender las palabras [10].

El matiz: esos niños viven en Estados Unidos, con mucho más inglés alrededor que un niño en Panamá. Del aula de lengua extranjera hay estudios más pequeños. En Japón, leer cuentos a 26 niños muy pequeños, tres veces cada libro o una vez con explicaciones breves en inglés, no produjo un aprendizaje significativo de palabras [11]. En España, con 17 niños de 2 y 3 años, un cuento enseñó más palabras que una canción [12]. Nuestra lectura, que es una inferencia: con niños que casi no saben inglés, leer en voz alta no alcanza por sí solo, y conviene apoyar el significado con imágenes, gestos y, si es necesario, el español.

3. El español ayuda a fijar las palabras nuevas. En Corea del Sur, Lee y Macaro trabajaron en aulas con 443 niños de primaria y 286 universitarios, y compararon enseñar vocabulario solo en inglés con relacionar las palabras nuevas con la lengua materna. Los dos grupos aprendieron más con esos vínculos, y los niños todavía más: *"young learners benefit more"* [13]. El estudio mide vocabulario; no justifica dar la clase en español.

4. Enseñar los sonidos ayuda, pero no basta para leer. Una síntesis de 15 estudios con niños de kínder a 6.º grado que aprenden inglés como lengua extranjera, en África y Asia, encontró un efecto mediano en la conciencia fonémica (0,62) y pequeño en la lectura de palabras reales (0,32). Los autores señalan *"the difficulty of transferring the phonological underlying outcomes to real reading"* y solo 3 de los estudios permiten inferir causa [14]. Ninguno se hizo con niños hispanohablantes.

5. Sobre las tarjetas, la evidencia es indirecta. No encontramos experimentos con tarjetas (flash cards) en niños que aprenden inglés como lengua extranjera. Lo que hay es investigación sobre la memoria en la lengua materna. Niños de 2 años dijeron mejor palabras nuevas cuando las oyeron repartidas en varios días, y lo que más pesó fue el número de días distintos [15]. Con 36 niños de 3 años, presentar los ejemplos espaciados dio más aprendizaje que presentarlos seguidos [16]. En aulas reales de los Países Bajos, en cambio, repartir seis ejercicios de vocabulario en dos semanas en lugar de una no dio ventaja [17]. Lo que proponemos sobre tarjetas sale de esa investigación, no de clases de inglés.

Una advertencia: ninguno de estos estudios se hizo en Panamá, y no encontramos una medición reciente del nivel de inglés de los alumnos panameños de primaria.

Preescolar: cuentos, tarjetas y canciones



Después de cantar, conviene jugar a señalar y nombrar. Foto: Yegor Makarenko en Unsplash.

1. **Elige un cuento ilustrado y de tres a seis palabras para enseñar.**
2. **Aclara cada palabra mientras lees.** Señala la imagen, haz el gesto y di la palabra en inglés. Si los niños no entienden, dila una vez en español y vuelve al inglés [10, 13]. El programa de MEDUCA pide: *"Use pictures, puppets, and real objects to help children understand"* [3].
3. **Relee el mismo cuento en días distintos.** En el experimento citado, cada libro se leyó tres veces en tres semanas [10].
4. **Presenta pocas tarjetas y vuelve a ellas en varios días**, durante una o dos semanas, en vez de repasarlas todas el mismo día [15, 16]. Pide al niño que nombre la tarjeta antes de decirla tú.
5. **Usa las canciones para reconocer palabras, no como único recurso.** En España, 25 niños de 5 años trabajaron tres lecciones de 30 minutos con una canción: reconocieron más palabras, pero la mayoría no llegó a decirlas [18]. Después de cantar, juega a señalar y nombrar.

¿Cuánto tiempo? Ninguna de estas fuentes fija la duración de cada sesión. Lo que se repite es volver a las mismas palabras en días distintos.

Primaria baja (1.° a 3.er grado): palabras, sonidos y lectura diaria

1. **Enseña a fondo un grupo de palabras durante varios días** con imagen, oración, juego, lectura y escritura. El What Works Clearinghouse califica esta práctica con evidencia fuerte, en alumnos que aprenden inglés en Estados Unidos [19].
2. **Enseña de forma explícita los sonidos del inglés y cómo se escriben**: sonido inicial y final, rimas, relación entre sonido y letra y lectura de palabras. El What Works Clearinghouse lo califica con evidencia fuerte para kínder a 3.er grado en Estados Unidos [14, 20]. El programa de MEDUCA de 1.er grado ya incluye *"Phonemic Awareness"* [3].

3. **Aprovecha lo que ya saben leer en español.** Un metaanálisis de estudios de correlación encontró *"a moderate to large correlation between L1 and L2 phonological awareness and decoding"* [21]. Es una correlación. De ahí inferimos que conviene enseñar aparte los sonidos que no existen en español o que se escriben distinto en inglés.
4. **Que cada niño lea texto corrido todos los días**, con el docente, en parejas o en coro. Esta práctica tiene evidencia moderada [20] y lleva a la lectura real lo aprendido sobre los sonidos, que por sí solo se traslada poco [14].

Para coordinadores y directores: antes de adelantar la edad de inicio, conviene revisar las horas reales de inglés de cada grupo y la continuidad entre grados. En Alemania, los niños recibían en primaria 90 minutos por semana o menos [6, 7].

Cinco creencias que la evidencia no respalda

1. **"Cuanto antes, mejor, siempre."** Con pocas horas, los que empezaron más grandes avanzaron más rápido [5, 6].
2. **"Los niños son esponjas: con oír inglés lo aprenden."** Sobre unas 5 horas semanales, cerca del 6 % del tiempo despierto, Byers-Heinlein y Lew-Williams escriben que *"this exposure alone is unlikely to lead to acquisition of a language"* [22].
3. **"En la clase de inglés, nada de español."** Relacionar las palabras con la lengua materna ayudó a aprender vocabulario, y más a los niños que a los adultos [13].
4. **"Repasar todas las tarjetas de una vez rinde más."** En adultos que estudiaron con tarjetas, espaciar los repasos funcionó mejor para el 90 %, aunque el 72 % creía que repasar todo junto les había servido más [23].
5. **"Aprender dos idiomas confunde a los niños."** Los niños bilingües no tienen más probabilidad que los monolingües de tener dificultades o retrasos en el lenguaje, y mezclar idiomas es *"a normal part of bilingual development"* [22]. Esa evidencia viene sobre todo de niños bilingües desde casa.

Sobre esta guía

La investigación se hizo el 28 de octubre de 2026 con fuentes institucionales y artículos de revistas especializadas; se abrió cada enlace para confirmar el dato. Cuando un artículo estaba detrás de un muro de pago, se usó su resumen oficial. Las cifras del estudio de Alemania salen del resumen para docentes escrito con el primer autor. El informe completo, con las limitaciones de cada estudio, está disponible a pedido.

Fuentes

1. República de Panamá (2017). *Ley N.º 18 de 10 de mayo de 2017, que crea el programa Panamá Bilingüe.* Gaceta Oficial Digital N.º 28275-B. Copia archivada: https://web.archive.org/web/2020id_/https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/28275_B/GacetaNo_28275b_20170510.pdf
2. MEDUCA. Anuncio del nuevo programa de inglés y sus guías para docentes. https://www.meduca.gob.pa/meduca-strengthens-leadership-by-sharing-the-new-english-curriculum/
3. MEDUCA (2025). *English Curriculum Based on Competency Standards. Grade 1.* https://educapanama.edu.pa/sites/default/files/english_curriculum_grade_1_0.pdf
4. MEDUCA (2019). *Proyectos institucionales o programas desarrollados. Unidad de Idiomas, Programa Panamá Bilingüe* (actualizado a julio de 2019). Copia archivada: https://web.archive.org/web/2020id_/https://meduca.gob.pa/sites/default/files/2019-

08/Programa_Panama_Bilingue_Julio_2019.pdf

5. Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. En *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, GALA, 39-49. https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf
6. Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. y Ritter, M. (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning*, 67(3), 631-664. https://doi.org/10.1111/lang.12242
7. RiPL, Research in Primary Languages (2018). Resumen para docentes del estudio de Jaekel y otros (2017), escrito por Tellier y Jaekel. https://ripl.uk/wp-content/uploads/2019/08/JaekelSummaryFinal-1.pdf
8. Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24(1), 35-63. https://doi.org/10.1177/0267658307082981
9. Fitton, L., McIlraith, A. L. y Wood, C. L. (2018). Shared Book Reading Interventions With English Learners: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(5), 712-751. https://doi.org/10.3102/0034654318790909
10. Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.009
11. Winn, L. (2021). Questioning the Efficacy of Reading Storybooks to Very Young Japanese EFL Learners: A Vocabulary Study. *The Language Teacher*, 45(5). https://jalt-publications.org/articles/26646-questioning-efficacy-reading-storybooks-very-young-japanese-efl-learners-vocabulary
12. Albaladejo Albaladejo, S., Coyle, Y. y de Larios, J. R. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, 116-128. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.002
13. Lee, J. H. y Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or english-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), 887-901. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12044.x
14. Huo, S. y Wang, S. (2017). The Effectiveness of Phonological-Based Instruction in English As a Foreign Language Students at Primary School Level: A Research Synthesis. *Frontiers in Education*, 2, 15. https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00015
15. Childers, J. B. y Tomasello, M. (2002). Two-year-olds learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or distributed exposures. *Developmental Psychology*, 38(6), 967-978. https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.967
16. Vlach, H. A., Sandhofer, C. M. y Kornell, N. (2008). The spacing effect in children's memory and category induction. *Cognition*, 109(1), 163-167. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.07.013
17. Goossens, N. A. M. C., Camp, G., Verkoeijen, P. P. J. L., Tabbers, H. K., Bouwmeester, S. y Zwaan, R. A. (2016). Distributed Practice and Retrieval Practice in Primary School Vocabulary Learning: A Multi-classroom Study. *Applied Cognitive Psychology*, 30(5), 700-712. https://doi.org/10.1002/acp.3245
18. Coyle, Y. y Gómez Gracia, R. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285. https://doi.org/10.1093/elt/ccu015
19. What Works Clearinghouse (2014). *Teaching Academic Content and Literacy to English Learners in Elementary and Middle School.* https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/19
20. What Works Clearinghouse (2016, revisada en 2019). *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten Through 3rd Grade.* IES, Departamento de Educación de EE. UU. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/21
21. Melby-Lervåg, M. y Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 114-135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x
22. Byers-Heinlein, K. y Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95-112. https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632
23. Kornell, N. (2009). Optimising learning using flashcards: Spacing is more effective than cramming. *Applied Cognitive Psychology*, 23(9), 1297-1317. https://doi.org/10.1002/acp.1537