



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA  
EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

**Uso de la lengua materna en estudiantes de 2do año de inglés de  
una institución educativa pública, Callao – 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Didáctica en Idiomas Extranjeros**

**AUTORA:**

Astocondor Fuertes Diana Sonia ([orcid.org/0000-0001-7664-6420](https://orcid.org/0000-0001-7664-6420))

**ASESOR:**

Mg. Bellido García Roberto Santiago ([orcid.org/0000-0002-1417-3477](https://orcid.org/0000-0002-1417-3477))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Educación intercultural

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus  
niveles

LIMA – PERÚ  
2022

## **DEDICATORIA**

A mi querida Leonor Bohórquez Vílchez por su valiosa contribución en la realización de la persona que soy. A mi familia e hijo Sebastián, por su apoyo y comprensión durante mis estudios y ser el motor principal de mis logros.

## **AGRADECIMIENTO**

A mis profesores y compañeros de esta maestría por compartir sus conocimientos y enseñanzas. Al grupo de las investigadoras por su paciencia y apoyo durante las presentaciones de los trabajos de estudio. En especial a Marianne Seehase de Tenorio por su infinita paciencia y contribución a la realización de la presente investigación.

## Índice de Contenidos

	Pg.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de abreviaturas	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Categorías, Subcategorías y matriz de categorización.	17
3.3. Escenario de estudio	17
3.4. Participantes	18
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.6. Procedimiento	19
3.7. Rigor científico	20
3.8. Método de análisis de datos	20
3.9. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	22
V. CONCLUSIONES	30
VI. RECOMENDACIONES	31
REFERENCIAS	
ANEXOS	

## Índice de tablas

	Pg.
<b>Tabla 1:</b> sujetos entrevistados	17

## Índice de abreviaturas

EFL	Lengua extranjera inglés (por sus siglas en inglés)
LM	lengua Materna
LE	Lengua extranjera (inglés)
L1	primera lengua (se refiere a la lengua materna)
L2	segunda lengua
TL	Translenguaje

## RESUMEN

El uso de la lengua materna como estrategia para el aprendizaje de idiomas extranjeros en las clases de se ha convertido en objeto de estudio en diferentes contextos socioculturales a lo largo del mundo. Sin embargo, en el Perú todavía no se ha profundizado en su estudio de una manera pertinente. Por ello, el presente trabajo tuvo como objetivo principal la identificación de las percepciones de un grupo de estudiantes de 2do año de inglés frente a dicha estrategia. Es necesario precisar también que la población pertenece a una institución educativa pública ubicada en el Callao. Además, el método aplicado fue el enfoque cualitativo y el diseño empleado para el análisis de las entrevistas semiestructuradas a los cinco estudiantes seleccionados fue la metodología fenomenológica-hermenéutica.

Con respecto a los resultados, se identificó que los estudiantes no tienen conocimiento del uso y los beneficios de la L1 para el aprendizaje de la LE. No obstante, sus respuestas evidenciaron beneficios en los diferentes momentos de la clase, así como en el desarrollo de actividades concretas. Por lo tanto, se concluyó que el uso de la L1 es una herramienta útil en el aprendizaje de una LE para los estudiantes del nivel básico.

Palabras clave: uso de L1 en la clase de LE, percepción de los estudiantes, translingüismo.

## **ABSTRACT**

The use of the mother tongue as a strategy for learning foreign languages in classes has become an object of study in different sociocultural contexts throughout the world. However, in Peru has not yet been studied in a pertinent way. Therefore, the main objective of this researcher was to identify the perceptions of a group of English students in 2nd grade regarding this strategy. It is also necessary to specify that the population belongs to a public educational institution located in Callao. In addition, the method applied was the qualitative approach and the design used for the analysis of the semi-structured interviews with the five selected students was the phenomenological-hermeneutic methodology.

Regarding the results, it was identified that the students do not have knowledge of the use and benefits of the L1 for learning the FL. However, their answers showed benefits in the different moments of the class, as well as in the development of specific activities. Therefore, it was concluded that the use of the L1 is a useful tool in learning a SL for basic level students.

Keywords: use of L1 in the FL class, students' perception, translanguaging (TL)

## I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el inglés se ha convertido en la lengua que permite la integración de países en diversos ámbitos. Por ello, su dominio ya no solo es una ventaja, sino también una necesidad al momento de participar en el intercambio con el mundo globalizado. Al respecto, Sapir (1921) menciona la necesidad del intercambio a través de un contacto – sea directo o indirecto – entre los habitantes que hablan una lengua o lenguas geográficamente vecinas o culturalmente predominantes.

Asimismo, comenta también que el dominio del inglés brinda mejores oportunidades a nivel profesional y laboral, lo cual coincide con lo señalado por la revista Forbes sobre las posibilidades de las personas que dominan uno o dos idiomas extranjeros. En tal sentido, la prestigiosa revista del mundo de las finanzas apunta que dominar un idioma incrementa en un 37% las posibilidades de encontrar un trabajo debido a las exigencias del mercado laboral, puesto que el 26% de las ofertas actuales consideran un segundo idioma como un requisito fundamental, siendo el inglés el más demandado (Zaballa, 2017).

Partiendo de dicho marco, resulta necesario contextualizar la enseñanza de los idiomas como segunda lengua para dimensionar el impacto del trabajo presentado. De esta manera, a mediados del siglo XVIII y finales del XIX el método que predominó en la enseñanza de un nuevo idioma fue el *Método de Traducción Gramatical* (GTM por sus siglas en inglés), cuyo sistema de trabajo recurría a la traducción para alcanzar los objetivos propuestos (Erton, 2008). Por lo tanto, el rol del maestro consistía en motivar a los estudiantes y ayudarles a hacer frente a situaciones difíciles, explicándoles los patrones gramaticales para que realicen una traducción pertinente (Duffy y Polio, 1990).

Otra perspectiva importante es la de Şenel (2010) quien advirtió que es más beneficioso para el estudiante que el maestro sea bilingüe, puesto que conoce en mayor profundidad las características de su lengua y, en consecuencia, puede generar con mayor facilidad un clima positivo de

aprendizaje. En tal contexto la traducción resulta útil debido a que facilita la comprensión del nuevo idioma de forma clara y precisa, a la vez que conecta la LE con los idiomas previamente adquiridos por el estudiante. Sin embargo, el desarrollo de la pedagogía ha posibilitado la configuración de nuevos métodos que precisaban la exclusión de la lengua materna dentro del proceso de enseñanza.

Es así como, a mediados del siglo XX, el método comunicativo permitió el uso de la lengua materna solo en los momentos en los que se requiera. Es en función de esta premisa que numerosos estudios han surgido, estableciendo nuevas rutas al momento de dictar el área. Un ejemplo, proveniente de Asia como la gran mayoría de estas investigaciones, es el de Al-Nofaie (2010) quien concluyó que el uso de la lengua materna era un fenómeno inevitable. Además, precisó que un periodo corto de tiempo (4 sesiones de 45 minutos a la semana) no es suficiente para la exposición de la LE. Tal situación también comprende a las escuelas públicas del Perú, las cuales cuenta con una sesión a la semana de 90 minutos. Adicionalmente, el estudio realizado por el British Council (2015) evidenció que es difícil alcanzar el dominio del inglés de nivel A2 debido a la calidad de la enseñanza del inglés y el reducido número de horas.

Ante tal problemática, el Estado Peruano aprobó la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso del Idioma Inglés con el título de “*Inglés, puertas al mundo*” (Decreto Supremo N° 012 – 2015 – MINEDU). Tal iniciativa tuvo como uno de sus objetivos desarrollar las competencias comunicativas del área de Inglés en el país, puesto que se comenzó a distribuir un conjunto de becas que permitan mejorar el desempeño de los docentes a través de capacitaciones dentro del Perú y entrenamientos que contemplaban el trabajo en países de habla inglesa.

Otra de las medidas que tomó el Ministerio de Educación fue a través de nuevos lineamientos en el Currículo Nacional de Educación Básica 2016, optando por la enseñanza del inglés bajo el enfoque comunicativo. No obstante, a pesar de estas grandes inversiones y medidas, los resultados no

fueron los esperados. Esto se puede advertir con claridad en la última edición del índice del Dominio de Inglés de *Education First* (2021), donde el Perú ocupa el puesto 56 de un total de 112 países o regiones. Tal estadística puede traducirse como una tendencia media, la cual se ve corroborada al momento de realizar un análisis a nivel latinoamericano, donde el Perú ocupara el puesto 11 de 20 (*Education First*, 2021). Esto evidencia la necesidad de intensificar la búsqueda de estrategias efectivas en la enseñanza y aprendizaje de una LE para desarrollar un alto nivel de escucha, habla, lectura y escritura habilidades (Mahadeo, 2006).

A pesar de los datos presentados, en el Perú no se ha abordado de forma oportuna el uso de la lengua materna para el aprendizaje de una LE porque se la considera una interferencia para el aprendizaje de otro idioma. Sobre tal disyuntiva, resulta problemático emplear solo el inglés en el salón de clase, puesto que se olvida el contexto y las características individuales de los estudiantes. Además, en instituciones con pocos recursos no se cuenta con material impreso para el desarrollo del área, de manera que se problematiza aún más la relación entre la oralidad y la escritura. Por ello, ante el contexto descrito, las sesiones de clase para estudiantes de 2do de secundaria se alternaron la lengua materna y la LE sin que dicha población sea consciente de su uso para el aprendizaje del inglés. Es así como se optó por plantear la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de 2do año C hacia el uso de la lengua materna en las clases LE?

Con la presente investigación de tipo cualitativo se busca recoger lo que piensan los estudiantes sobre el uso de la lengua materna en el salón de clase de inglés, teniendo en cuenta que todavía se atraviesa un contexto post pandémico y son visibles las huellas de los dos años de estudio virtual con un acceso limitado a equipos tecnológicos. Asimismo, el periodo 2020-2021 también develó otras problemáticas para los estudiantes, quienes se enfrentaron a la inestabilidad de la conexión, el ausentismo de los padres, los peligros de un uso desproporcionado de las redes sociales, problemas de tipo económico e incluso pérdidas de familiares por la Covid-19.

A nivel teórico, la presente investigación tiene el objetivo de precisar los conceptos y percepción de los estudiantes sobre el uso de su lengua materna como estrategia de aprendizaje de una LE. En específico, se ha centrado el interés en el rol del docente al momento de identificar las situaciones en las que los estudiantes requieren del uso de la lengua materna y en qué procesos durante la enseñanza.

Por otro lado, a nivel práctico se llegó a describir la variable del uso del castellano en las clases de inglés, aportando evidencia para sostener que su implementación como herramienta didáctica en la enseñanza del inglés en las escuelas de EBR tiene una incidencia positiva en el alumnado. En consecuencia, tanto maestros como estudiantes sean beneficiados debido a que el uso del castellano permite reconocer y fortalecer los conocimientos de la LM para aprovecharlos durante el aprendizaje del inglés (LE) o cualquiera nueva lengua (L3) que desee aprender.

Con respecto a la justificación, la presente investigación contribuye a expandir el área temática seleccionada, puesto que cuenta con poca literatura en el ámbito peruano y no se ha trabajado desde el punto de vista de los estudiantes. En consecuencia, se considera un aporte significativo el explicar la importancia del uso de la lengua materna durante las clases de inglés debido a que se profundiza no solo en su implementación directa, sino en los beneficios que tiene y las condiciones en que debe ponerse en práctica en las escuelas públicas.

Por último, a modo de resumen, el presente trabajo tuvo como objetivo general el identificar las percepciones de los estudiantes del 2° C de la institución educativa 5126 Los Jazmines hacia el uso de la lengua materna en las clases de LE. Asimismo, los objetivos específicos fueron los siguientes: (i) Describir las situaciones de interacción personal en las que los estudiantes del 2° C de la institución educativa 5126 Los Jazmines observan el uso de la lengua materna en las clases de LE. (ii) Describir las situaciones en la interacción didáctica en que los estudiantes del 2° C de la institución educativa 5126 Los Jazmines observan el uso de la lengua materna en las clases de LE.

## II. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, con respecto a los trabajos previos revisados en el contexto nacional, se tiene eje central la investigación sobre las variables uso de la lengua materna y el inglés como lengua extranjera. En el Perú no se han desarrollado estudios precedentes desde la mira del estudiante, así como tampoco se han establecido explicaciones específicas sobre la didáctica de la enseñanza de una LE en la formación de los docentes de esta. De esta manera, la revisión de antecedentes demostró que se emplean diferentes denominaciones en las investigaciones realizadas tales como alternancia de código, cambio de código, translingüismo, entre otras. En tal sentido, el uso de la L1 se realiza, pero no se encuentra normado, por lo que resulta problemático medir su utilidad a nivel estadístico como se ha hecho en Asia o Europa. Además, las pocas investigaciones realizadas en América Latina se han trabajado siempre bajo la óptica del docente.

Es así como encontramos el estudio de Seehase de Tenorio (2022) quien realizó una investigación con el objetivo de explorar el rol del cambio de código en la práctica educativa en el aula de lengua extranjera de los docentes del Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública. El estudio concluyó que el uso de la lengua materna se basa en la experiencia y que puede ser una herramienta útil en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Además de lo señalado, el uso de la lengua materna es aceptable cuando los estudiantes presentan un nivel bajo en la lengua extranjera o inseguridad, puesto que genera un ambiente de mayor confianza y empatía.

Por su parte, Fajardo Astete (2019) abordó el tema y traza como uno de sus objetivos el describir los conocimientos de los profesores de inglés, participantes de la Maestría Programa Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, sobre el rol de la lengua materna como principio del CLT (*Communicative Language Teaching*). De esta manera, se observó que el 70% de los docentes de inglés participantes tienen un alto nivel de conocimiento del papel de la lengua materna tal como se ha descrito en los principios CLT. Además, apunta que los docentes encuestados señalan que

se debería dejar que los estudiantes utilicen su lengua materna cuando sea necesario ya que el CLT es permisivo con el L1 para que les sea más fácil y práctico comprender ciertos aspectos de la LE y no forzarlos a usar sólo el inglés en el salón de clase.

Adicionalmente, el objetivo de investigación de Rosales y González (2020) fue explorar las preferencias y perspectivas de los estudiantes con relación al uso de la lengua materna en las prácticas de enseñanza del inglés. Fruto de su investigación, llegaron a dos conclusiones fundamentales. En primer lugar, ambos señalan que existe una mayor preferencia por el uso del inglés como el único idioma a emplear durante la enseñanza. En cuanto a la L1, hubo una ligera preferencia hacia él y los pocos que expresaron su interés sólo informaron la necesidad y utilidad en situaciones restringidas. También se reveló que la L1 establece una convivencia positiva en clase, así como una buena estrategia para transmitir significados y aclarar las instrucciones de las tareas. La segunda conclusión fue la necesidad del desarrollo de una política lingüística orientada a favorecer un idioma monolingüe o bilingüe como el principal medio de instrucción.

Un aporte también significativo es el de Donoso (2020) quien investigó las apreciaciones de los docentes participantes del programa de formación de LE en cuatro universidades respecto al uso del español como L1 en la clase de inglés como LE. El objetivo fue determinar las percepciones de los futuros profesores de inglés como lengua extranjera sobre el uso del español en el aula de LE y si existe diferencias dependiendo del nivel del año universitario de los participantes y la universidad donde se encuentran. Los resultados mostraron que los participantes usarían el L1 en el salón de LE por dos razones: la primera para mantener una buena relación docente – estudiante y la segunda con fines pedagógico-didácticos.

Continuando con lo expuesto, Guerrero et al. (2018) realizaron una investigación con el objetivo de analizar la efectividad de una estrategia de tutoría entre pares aplicada a estudiantes de secundaria, con el fin de

incrementar el rendimiento académico en la unidad de aprendizaje del idioma inglés. En tal sentido, se concluyó que la estrategia de tutoría entre pares en estudiantes de secundaria tiene un efecto significativo en la mejora del rendimiento académico en la unidad de aprendizaje de inglés. La función de tutoría es una estrategia de apoyo para el acompañamiento de los estudiantes a través de una relación personalizada que se da en función de los siguientes aspectos: académicos, personales y/o profesionales.

Es así como la elaboración de planificación permitió asumir una posición de escucha tanto del tutor como de la tutoría promovida en un clima de solidaridad y apertura, sobre todo, en los entornos que promueven las interacciones más cercanas dado que son estudiantes de la misma edad y en un contexto similar. Finalmente, el grupo de investigadores sugirió que la construcción de ambientes de confianza entre los estudiantes fomenta sentimientos de seguridad a través de la expresión espontánea, la cual se manifiesta con preguntas, discusiones y resolución de dudas.

En el plan internacional, resalta el trabajo de Alsied (2018) quien realizó un estudio con el objetivo de explorar el uso de la primera lengua (árabe) en las aulas de inglés como lengua extranjera en Libia, así como las actitudes de profesores y estudiantes hacia su uso. El estudio concluyó que la perspectiva de los estudiantes y docentes no tiene una influencia negativa en cuanto al uso de la L1, además de que puede ser usada como una herramienta para que los estudiantes aprendan el inglés de una manera efectiva y útil en los aspectos de comprender las reglas gramaticales, traducir los textos para mejorar su comprensión y la realización de las actividades en el aula, por lo cual no debería ser ignorado por los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, Tubayqi y Al Tale (2021) indagaron en las actitudes de los estudiantes hacia el uso del árabe en las clases de gramática de inglés como LE y el debate sobre si emplearla o no. También se investigó sobre la percepción de los docentes en cuanto a dicho uso en sus clases y el porqué de este. Así, concluyeron que las estudiantes tienen más actitudes positivas

hacia el uso de su lengua materna en las clases de inglés. También demostraron que los estudiantes usan con mayor frecuencia su lengua materna debido a su bajo dominio del inglés en cuanto al vocabulario limitado y gramática inadecuada que disminuye su capacidad de comunicarse en inglés. El estudio reveló que el uso de la lengua materna debe ser utilizada con estudiantes de nivel principiantes debido a su poco conocimiento y que también debe ser controlado su uso.

De igual forma, Kocaman y Aslan (2018) tuvieron el propósito de investigar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la L1 en las clases de inglés como lengua extranjera. El estudio concluyó que los estudiantes usan su L1 en clase y prefieren que sus maestros la usen también. En cuanto a la utilización en sí misma, identificaron que los estudiantes prefieren el uso de L1 para explicar nuevas palabras y la gramática, así como la diferencia de ambas gramáticas en la L1. Además, demostraron que los estudiantes prefieren la lengua materna como medio de comunicación con sus profesores y afirmaron que el enfoque bilingüe es necesario para formar una buena relación con los estudiantes de cualquier nivel.

Por otra parte, Beisenbayeva (2020) realizó una investigación con el objetivo de establecer las razones por las que los estudiantes de secundaria en Kazajstán usan su idioma nativo mientras aprenden una lengua extranjera (inglés). El estudio ultimó que los estudiantes tienden a usar su lengua materna en lugar del inglés durante su aprendizaje debido al miedo a equivocarse o cometer errores en la pronunciación. En cuanto al porqué del uso del L1, manifestaron que les es más fácil comunicarse en su L1 que en una extranjera. Adicionalmente, otro de los aspectos es la falta de motivación y las críticas de los profesores, debido al miedo de cometer errores o la falta de confianza en sí mismos.

Continuando con el ámbito internacional, Sobkowiak (2022) investigó las actitudes de los docentes hacia el uso del L1 y LE y otros recursos semióticos en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL) y trató de

determinar en qué medida se implementan las prácticas de translingüismo. Los datos revelaron que los docentes declararon dar prioridad al uso exclusivo del inglés en el aula, pero, en la práctica, informaron que aceptaban el recurso de los estudiantes a la lengua materna de los estudiantes, considerándolo un apoyo para un aprendizaje más efectivo. Tanto la L1 como la L2, empleadas en mayor o menor medida según el nivel de inglés de los estudiantes, se consideraban entidades separadas. Se concluyó entonces que los cambios de translenguaje que hicieron los maestros fueron en respuesta al lenguaje y las preguntas de sus estudiantes con el fin de satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes.

Tal como reveló la revisión de los antecedentes relacionados al tema del uso de la lengua materna en el aprendizaje de inglés, en Latinoamérica no se encuentran muchos estudios sobre el tema en las escuelas; sin embargo, se debe profundizar para poder aprovechar sus beneficios en el aprendizaje de un nuevo idioma. En la literatura se puede encontrar al inglés como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Su diferencia radica en el contexto donde se aprende. Por ejemplo, si la lengua no es oficial ni autóctona en el país se considera lengua extranjera (LE), por lo que para el caso de este estudio el inglés es considerado como lengua extranjera. Por el contrario, si la lengua es oficial se considera segunda lengua (L2). Para este estudio se utilizará la denominación LE porque enfoca el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un entorno en el cual la L1 de los estudiantes es la misma, el español Seehase de Tenorio (2022).

Los profesores de inglés más experimentados saben que con frecuencia es fácil establecer una regla gramatical de LE en la mente de los estudiantes al contrastar las gramáticas de la lengua materna y la lengua extranjera, las cuales sólo son diferentes en uno o dos aspectos que pueden ser en forma, significado o uso (Paradowski, 2007). De forma directamente conectada, en el aula de clase de inglés existe una necesidad de desarrollar la gramática comparada y un entorno afectivo positivo para el aprendizaje del inglés. Sobre esto último, Uyar (2012) afirmó que es posible usar la lengua materna en clase de gramática, especialmente cuando los

estudiantes tienen dificultades para comprender el significado de una palabra o la función, debido a que los estudiantes son conscientes que usar la lengua meta (inglés) es más importante en la clase.

La importancia de la L1 en el aprendizaje de un idioma, según Cook (1992), consiste en que los estudiantes no pueden simplemente apagar su conocimiento de su lengua materna al momento de usar el de la lengua extranjera. Un ejemplo práctico para analizar su importancia y su uso durante el aprendizaje es el siguiente: Los estudiantes de los primeros años o ciclos usan un diccionario monolingüe para comprender mejor las palabras y se les permite su utilización incluso en los centros de idiomas. Esto demuestra que, a pesar de las críticas del uso de la lengua materna en el aula de lenguas extranjeras, se debería enfocar en el uso de L1 para atraer la atención de los estudiantes y generar un buen clima para promover el aprendizaje. En consecuencia, Butzkamm (2003) afirmó que el L1 es la herramienta que nos brinda el medio más rápido, seguro, preciso y completo para acceder a un idioma extranjero.

Sin embargo, los profesores de inglés no recurren al uso de la lengua materna debido a la falta de conocimientos claros sobre su uso en la enseñanza del inglés como lo han demostrado números estudios. Al respecto, Khresheh (2012) demostró que los profesores saudíes de inglés usaban la traducción para explicar el inglés y sus estudiantes usaban su L1 para expresarse, sirviéndoles como un estímulo y para asegurar un clima de aprendizaje cómodo. Por su parte, Mahmutoğlu y Kicir (2013) mencionaron que el aprendizaje de un idioma es un proceso continuo y se debe prestar atención al nivel, edad y antecedentes de los estudiantes porque si el docente insiste en usar sólo LE los estudiantes pueden sentirse obligados a usarlo, resistirse e incluso ralentizar el ritmo con aquellos que sí quieren aprender. Está claro que su uso puede facilitar y hacer que las actividades sean más significativas y que los estudiantes comprendan mejor a sus profesores de inglés, pero se debe precisar su uso y momentos en que los estudiantes requieren para no caer en abuso tal como lo expresaron Paker y Karaağaç (2015) quienes sostuvieron que el uso excesivo de la misma

puede resultar en demasiada dependencia de ella, que es resultado menos deseado.

La coherencia del uso de la L1 para la enseñanza de una LE se puede encontrar en el enfoque de translenguaje, según Emilia y Hamied (2022) el translenguaje hace referencia a una práctica pedagógica que sustenta el desarrollo de las habilidades lingüísticas a través del uso concurrente de la L1 y LE en las actividades de clase de un idioma nuevo. También reportaron los beneficios de la L1 bajo tres perspectivas: cognitiva, social y pedagógica. La primera, está el hecho de permitir conexiones con la L1 con la LE la cual no se puede ignorar ya que para el estudiante es una herramienta esencial para su aprendizaje. Segundo, la voz interior y el habla privada son esenciales y contribuyen a la forma en que se piensa y actúa, las cuales se realizan en la L1 antes que en la L2. Finalmente, las interacciones de la L1 y LE permiten construir un diálogo colaborativo efectivo en la realización de las tareas realizadas. Padilla et al. (2016) señalaron que los estudiantes al utilizar el enfoque del translenguaje desarrollan la flexibilidad lingüística la cual les facilita el aprendizaje de otros idiomas (L3, L4, etc.).

A modo de síntesis, se concluye que la revisión de la literatura permitió organizar la presente investigación en torno a dos categorías y cuatro subcategorías apriorísticas. La concepción de las dos categorías se ha realizado en función a la percepción de los estudiantes sobre el uso del castellano por el profesor y compañeros en la clase de inglés. Vygotsky (1978), sustentó que los niños pueden desarrollar su lenguaje a través de la interacción entre los estudiantes y su docente; durante la interacción tienen grandes posibilidades de recibir ayuda de otros, es decir, las habilidades que tienen los niños hacia el aprendizaje de idiomas como la zona de desarrollo próximo (ZDP). Está claro entonces que en el aula el profesor de inglés realiza la enseñanza del LE a través de las interacciones sociales y comunicativas. Sobre esto, Colomina et al. (2001) se refirió a la comunicación como un proceso de construcción de significados compartidos entre el profesor y el estudiante a través de la enseñanza – aprendizaje mediante el habla –, la cual está considerada como un instrumento vinculado

al aspecto sociocultural. Por ello es importante resaltar que el Ministerio de Educación ha optado que la enseñanza del inglés se realice bajo el enfoque comunicativo mediante las practicas sociales del lenguaje y socioculturales (CNEB 2016). Este enfoque permite a los docentes de una LE puedan emplear una variedad de creativas actividades para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes de la clase porque contiene un enfoque combinado en la forma y fluidez que se enseña (Celce-Murcia, 2001).

Kerr (2019) describió las maneras en que los docentes usan la L1 dentro del salón de clase durante las relaciones de profesor – estudiante en dos funciones, la primera las llamó funciones sociales concerniente al manejo del salón de clase en los aspectos de gestión de relaciones personales, dar instrucciones y tratar asuntos administrativos, y la segunda, funciones esenciales, es decir a las actividades propias de la enseñanza de la LE como la explicación y la verificación de la comprensión de la gramática, vocabulario y textos. El profesor cumple diversos roles dentro del salón de clase y algunas veces fuera del mismo. Cuando se habla de funciones sociales uno de los principales roles es el de tutor, los estudiantes de las escuelas debido a la pandemia y las medidas de cuarentena presentan problemas afectivos por lo cual el docente debe fortalecer y brindar un acompañamiento para ello es importante crear un clima de confianza.

En cuanto a la segunda, funciones esenciales, Parker y Karaağaç (2015) refirieron que el uso del L1 puede contribuir al proceso de aprendizaje del LE en varias ocasiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores pueden hacer transiciones efectivas de una actividad a otra, comenzar las sesiones con el objetivo de captar la atención de los estudiantes y comprobar la comprobación de los aprendizajes de la LE (Burgin y Daniel, 2017). Nunan (1991) enfatizó que la adquisición de una LE funciona exactamente de la misma manera que se realizó la L1. Los docentes de una LE deben desarrollar su adquisición siguiendo un orden natural, similar a como se realizó con la L1 para transferir dichas habilidades al aprendizaje de una nueva lengua.

La primera categoría, funciones sociales o interacciones sociales que se dan dentro del salón de clase, Mercer (2001) lo denominó zona de desarrollo intermental o interpensamiento, donde los dos actores principales, docente – estudiantes, emplean el diálogo para crear un espacio de comunicación compartido con el objetivo de generar una enseñanza exitosa. Otras ventajas del uso de la L1 son: reducir la ansiedad de los estudiantes y crear un ambiente más relajado, libre de estrés para el aprendizaje, brindar conocimiento cultural de la lengua y evitar que los estudiantes se sientan frustrados (Al-Hinai, 2011 y Butzkamm, 2003). Numerosos estudios han demostrado la importancia de generar un clima positivo para desarrollo del aprendizaje, así como la relación de docentes y estudiantes. Sánchez-García (2018) mencionó dos categorías al respecto de la función social, la de establecer relaciones interpersonales para mantener un buen clima o relaciones con y entre los estudiantes, y la de aspectos personales o afectivos.

Las interacciones descritas por Sánchez-García (2018) sirvieron para la formulación de dos subcategorías de interacciones sociales del uso de la L1. La primera subcategoría fue establecer relaciones interpersonales para crear un clima de seguridad y confianza entre el profesor y los estudiantes, y entre estudiantes. El uso de la L1 es usado como una herramienta mediadora entre los estudiantes y docente en el aula de inglés (Mahmutoğlu y Kicir, 2013). Está claro que el uso de la L1 permite generar un clima positivo y facilita la confianza para solicitar explicaciones, solicitar información sobre una palabra nueva o necesaria para completar la actividad. Wang (2005) evidenció que la mayoría de los estudiantes tienen actitudes positivas en general hacia el uso del L1 por sus maestros y por ellos mismos. Además, permite conocer más a los estudiantes, poder identificar sus necesidades y preferencias, así como determinar sus fortalezas y debilidades hacia la LE para poder aplicar metodologías o estrategias más adecuadas.

La segunda subcategoría, apoyo personal y afectivo se describe como aquellas situaciones en el aula que el docente genera al mostrar interés por la conversación de los estudiantes al utilizar la L1, a su vez

motivar la participación (Sánchez-García, 2018). Los estudiantes necesitan sentir que los profesores saben cómo son ellos y mostrar que están interesados en ellos a través del contacto visual, gestos, entre otros (Harmer, 2012). Los estudiantes se sienten bien cuando su profesor recuerda su nombre o si le brinda apoyo para superar situaciones difíciles, pero para llegar a ese punto se requiere haber ganado su confianza o mostrar interés por lo que les sucede, ese vínculo de amistad entre un profesor y su estudiante se ve reflejado en su rol como tutor, donde no solo se brinda información académica sino personal. Generalmente, esos espacios se desarrollan en L1 debido al poco conocimiento de la LE por parte de los estudiantes de segundo año.

En cuanto a la segunda categoría, interacciones didácticas, Rogoff (1993) afirmó que la interacción didáctica se da mediante la conversación que el profesor genere sobre un propósito en particular como la construcción de un conocimiento común o la negociación de significados. De forma complementaria, Colomina et al. (2001) describió como la actuación del profesor y los estudiantes en torno a un contenido de aprendizaje determinado y la organización de la actividad con diferentes aspectos básicos para su desarrollo debe girar en torno a la reciprocidad para ser eficiente. También, Sánchez-García (2018) asignó dos funciones al respecto: la primera, la construcción del conocimiento que incluye el andamiaje de la L1 y la revisión del tema. La segunda es la gestión de la clase como la gestión del comportamiento de los estudiantes, y mantener la atención de los estudiantes durante la actividad o explicación del tema.

En tal sentido, las interacciones y descripciones descritas por Colomina et al. (2001) y Sánchez-García (2018) sirvieron para la formulación de las dos subcategorías. La primera subcategoría fue construcción del conocimiento que se refiere al uso de la L1 para explicar conceptos de la gramática, uso de reglas, explicaciones diferenciadas de la gramática entre la LM y LE, para comprensión del nuevo vocabulario (Rosales y Gonzalez, 2020; Beisenbayeva, 2020; Kocaman y Aslan, 2018; Alsied, 2018).

La propuesta de desarrollar una práctica bilingüe es porque ambas, L1 y LE, se ayudan recíprocamente permitiendo procesar más rápido la sintaxis, además de reforzar las habilidades desarrolladas de su L1 (Butzkamm 2003). Cuando se desarrolla una gramática comparada, los estudiantes descubren las reglas de la L1 y la LE para ser internalizadas y, de esta forma, aprenden de manera más efectiva. Igualmente ocurre con el vocabulario, el L1 puede promover mensajes más auténticos y orientados al propósito del LE. De acuerdo a Harmer (2012) quien afirmó que el profesor estaría cumpliendo su rol de difusión de conocimientos al transmitir información o explicar algo.

La segunda subcategoría, administrar la clase, se describe como el uso de la L1 que realiza el docente para la gestión del aula durante el cambio o transición de una actividad durante la sesión de clase (Sánchez-García, 2018). Al-Hinai (2011) mencionó que su uso facilita comprobar la comprensión y dar instrucciones. El uso de la L1 facilita la aclaración y comprobación de las indicaciones, sobre todo cuando los estudiantes se encuentran en los niveles más bajos del dominio de la lengua extranjera. Aquí se evidencia los roles del profesor como organizador para empezar y terminar una actividad, para ello se debe comprometer al estudiante con la actividad, brindar las instrucciones clara y de ser posible demostrar o modelizarla y dar la retroalimentación de manera oportuna. El otro rol es el de monitorear para brindar una retroalimentación oportuna, verificar sus aprendizajes y la comprensión de la actividad (Harmer, 2012).

Un aspecto importante que se debe resaltar es que al utilizar el L1 para verificar su comprensión de la actividad, los estudiantes se comprometen más con lo planteado en clase porque se parte de una situación que les resulta familiar debido que parte de su contexto social y cultural. De esta manera, se evita que algunos estudiantes no trabajen o se encuentren menos motivados por la falta de comprensión debido a sus límites con la LE.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación:**

##### **3.1.1 Tipo de investigación:**

Se aplicó la investigación básica (también conocida como investigación pura o fundamental) la cual se ocupa específicamente por explicar, saber y predecir fenómenos sociales y naturales con el objetivo de incrementar el conocimiento del fenómeno en estudio para luego contribuir en el progreso de los procedimientos y metodologías científicas (McMillan y Schumacher, 2005). Se trabajó bajo este tipo de investigación para contribuir la comprensión del fenómeno del aprendizaje de una LE a través de la L1 estudio desde la perspectiva de los estudiantes en una institución educativa del Callao.

Se trabajó bajo el enfoque cualitativo porque, según las características expuestas por Hernández et. al. (2014), se exploró el fenómeno a profundidad y los conceptos fueron extraídos de los datos. El presente estudio se basó en describir el fenómeno partiendo de lo particular a través de su exploración para luego describirlo contrastando con las teorías.

##### **3.1.2 Diseño de investigación:**

Se optó por el diseño fenomenológico hermenéutico. Este diseño permitió aproximarse al conocimiento desde la comprensión del fenómeno de estudio como parte de un todo significativo. Además, se usó el análisis holístico en relación con la experiencia de los estudiantes (Fuster, 2019). La hermenéutica busca planificar y consolidar los espacios de aprendizaje que permitan “*de-construir*” una mirada positiva sobre la realidad (Ayala Carabajo, 2016). En el campo de la educación este diseño brinda mejores frutos porque nace de la necesidad de describir la realidad educativa a través de la observación de lo subjetivo a través de la descripción e interpretación analítica profundizando en la experiencia (Fuster, 2019).

### **3.2. Categorías, Subcategorías y Matriz de categorización**

Las categorías son conceptos procedentes de los datos que representan los fenómenos de estudio y son utilizadas para establecer clasificaciones (Romero, 2005). Strauss y Corbin (2002) definieron a las categorías como conceptos procedentes de los datos que representan a los fenómenos de estudios y que, al descomponerla en grupos de conceptos o subcategorización, establecen las relaciones entre dichos conceptos sobre el mismo fenómeno y permiten hacer más específica la categoría. Cisterna (2005) definió a las subcategorías como aquellas que precisan el tema en microaspectos y pueden ser apriorísticas, es decir que se pueden construir antes de la recopilación de la información o surgen de la propia indagación. La concepción de las dos categorías se ha realizado en función a la percepción de los estudiantes sobre el uso del castellano por el profesor y compañeros en la clase de inglés<sup>1</sup>.

#### **Categoría 1: Interacción Personal**

##### **Subcategoría:**

- Establecer relaciones interpersonales
- Apoyo personal y afectivo

#### **Categoría 2: Interacción didáctica**

##### **Subcategoría:**

- Construir conocimiento
- Administrar la clase

### **3.3. Escenario de estudio**

La investigación de estudio se llevó a cabo en la institución educativa N° 5126 Los Jazmines, la cual fue fundada el 17 de abril del 2000. Ubicada en la región Callao, a la fecha tiene 21 años al servicio de los/las jóvenes de la comunidad, brindando atención en ambos turnos (mañana – tarde) a un aproximado de 798 estudiantes. Cuenta con la infraestructura de material noble y los servicios básicos: agua, desagüe, señal de internet y mobiliario

---

<sup>1</sup> La matriz de categorización se encuentra en el anexo 1.

acorde a las necesidades de los/las estudiantes. Además, los padres de familia están organizados a través de la Asociación de Padres de Familia que es un órgano de apoyo importante en la marcha institucional.

Para el desarrollo de dicha investigación cabe resaltar que los estudiantes se encuentran retornando a las clases presenciales al 100% después de dos años de clases remotas y con diversas dificultades tanto psicológicas, económicas y de salud debido a la pandemia del COVID 19.

### **3.4. Participantes**

Para la presente investigación participaron 5 estudiantes. Según Macmillan y Schumacher (2001), el investigador requiere información sobre los subgrupos o escenarios sobre los cuales se va a realizar el estudio, puesto que ello brindará más información sobre el fenómeno estudiado. La mayoría de los estudiantes son de escasos recursos, con familias disfuncionales, migrantes y con problemas emocionales producto de la pandemia de los dos años. El aula 2do C presenta problemas a nivel cognitivo en el área de inglés debido a que los estudiantes presentaron problemas para poder cumplir con las intervenciones orales y las actividades asincrónicas de manera activa durante las clases remotas del 2021. El área de inglés en las escuelas de EBR no cuenta con material de apoyo impreso por el MINEDU como las otras áreas y no se cuenta con aula de multimedia.

Se aplicó la muestra no probabilística o dirigida puesto que la elección de los participantes y las características específicas para recolectar y analizar los datos que aporten al objetivo del estudio dependerá del investigador (Hernández et. al., 2014). Por tal motivo se empelarán los siguientes criterios:

**Criterios de inclusión:** Haber obtenido algunos de los siguientes niveles de logro: destacado, previsto o en proceso en el Siagie en el 2021 y continúen estudiando en la I.E. 5126 Los Jazmines 2022.

**Criterios de exclusión:** Haber obtenido el nivel de logro en fase de inicio en el Siagie en el 2021.

**Tabla 1**

*Sujetos entrevistados*

<b>ESTUDIANTES</b>	<b>NIVELES DE LOGROS 2021</b>			<b>CONTINÚA ESTUDIANDO EN LA I.E. 2022</b>
	C 1	C2	C3	
<b>ESTUDIANTE 1 (E 01)</b>	A	B	B	sí
<b>ESTUDIANTE 2 (E 02)</b>	A	AD	A	sí
<b>ESTUDIANTE 3 (E 03)</b>	AD	AD	AD	sí
<b>ESTUDIANTE 4 (E 04)</b>	A	A	A	sí
<b>ESTUDIANTE 5 (E 05)</b>	AD	AD	AD	sí

### **3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica para la recopilación de datos empleada fue la entrevista semiestructurada. Según Hernández et. al. (2014), esta permite abordar los temas con libertad de incorporar o alterar el orden en que se trataran las categorías y subcategorías durante su ejecución.

Para la recolección de datos se diseñó una guía de entrevista semiestructurada, la cual se recomienda para estudios cualitativos pues su objetivo es obtener información necesaria para responder a la pregunta de investigación, además de permitir al entrevistador agregar preguntas adicionales para obtener o precisar mayor la información de las respuestas de los participantes (Hernández et al., 2014).

### **3.6. Procedimientos**

Primero se realizó la revisión de la literatura nacional e internacional relacionada con el motivo de investigación, esto permitió establecer la pregunta de investigación y las categorías de estudio. Luego se agruparon en subcategorías para la formulación de la guía de entrevista semiestructurada la cual fue validada por juicio de tres expertos. También se solicitó la autorización del director de la institución educativa para realizar la entrevista a los estudiantes del 2do C. Antes de la entrevista, se informó a los padres la finalidad y el medio en que se llevaría a cabo. Luego de su confirmación, se les envió la carta de autorización a cada uno. Posteriormente, se llamó a los

estudiantes para coordinar el horario de la entrevista (en horario flexible de acuerdo con las posibilidades de cada uno de los participantes). Más adelante, se trianguló los hallazgos de la entrevista con la información obtenida de los antecedentes y del marco teórico. Se culminó con la elaboración de las conclusiones y recomendaciones.

### **3.7. Rigor científico**

Para la presente investigación se tomaron los criterios propuestos por Guba (1981) quien sugirió cuatro fundamentales: la credibilidad o valor de la verdad, transferibilidad o aplicabilidad, consistencia y neutralidad.

La credibilidad responde al criterio de brindar confianza en las interpretaciones de los investigadores o las reconstrucciones que concuerdan con las fuentes de investigación (Gill et al., 2018). La aplicabilidad o transferibilidad se refiere a la oportunidad de transferir los resultados de la investigación a otros escenarios y contextos, mientras que la consistencia apunta a la estabilidad de los resultados; para ello, se deben emplear procedimientos específicos como evaluador externo, la triangulación de los datos y métodos que permitan el análisis, la comprobación y comparación de los resultados (Espinoza, 2020). Finalmente, Arias y Giraldo (2011) indicaron que la neutralidad se define como la objetividad del investigador sobre los resultados sin sesgos ni contaminación con los juicios propios del investigador.

### **3.8. Métodos de análisis de datos**

El método de análisis de la información obtenida de las entrevistas se realizó manualmente siguiendo la técnica de triangulación hermenéutica conforme a las recomendaciones de Cisterna (2005) quien sostuvo que, en el primer paso, los datos recolectados deben ser organizados por categorías. El siguiente paso es analizar el contenido y significado brindado por los participantes. Por último, las informaciones notables recogidas de las entrevistas se contrastarán con la información del marco teórico. McMillan y Schumacher (2005) definieron la triangulación como la comparación de las

diferentes fuentes de investigación, las situaciones y los métodos, para analizar si se repite el mismo modelo.

### **3.9. Aspectos éticos**

Según el criterio de McMillan y Schumacher (2001) las investigaciones cualitativas son sensibles a principios éticos en cuanto al tema de investigación, la recopilación de datos, el diseño emergente y la reciprocidad de los participantes de dicho estudio. Espinoza (2020) mencionó que los aspectos éticos están presentes desde el comienzo del diseño hasta la socialización de los resultados. Entre los elementos se destaca la confidencialidad de la información a través de su tratamiento de manera exacta y la protección de los participantes a través del anonimato, para ello se precisa codificar los datos personales de estos.

Para cumplir cada una de ellas se informó y se pidió el permiso de realizar las entrevistas al director de la institución educativa, así como a los padres de familia, para luego proceder de la misma forma con los participantes. La participación fue voluntaria y los datos fueron obtenidos de manera anónima, exclusivamente para los fines de la presente investigación.

## IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Resultados

Después de haber realizado las entrevistas en profundidad a 5 estudiantes del segundo año, sección “C”, de una institución pública del Callao, se organizó la información según las dos categorías y las cuatro subcategorías apriorísticas que se habían formulado en base a la revisión bibliográfica. Los resultados encontrados se plasmaron según el objetivo general y luego se abordaron los objetivos específicos formulados según su categoría y sus subcategorías apriorísticas que se formularon en base a la revisión bibliográfica.

### 4.2. Análisis e interpretación de los hallazgos

El objetivo general fue identificar las percepciones de los estudiantes del 2° C de la institución educativa 5126 Los Jazmines hacia el uso de la lengua materna en las clases de LE. Los entrevistados reportaron no tener conocimiento sobre el uso de la lengua materna para el aprendizaje del LE; sin embargo, ellos perciben, en su práctica, que la L1 les ayuda a aprender. Se evidencia que el profesor del área no ha generado actividades o explicado sobre el uso del L1 para visibilizar su importancia así los estudiantes sean conscientes de su uso. Donoso (2020) mencionó que es necesario abrir la discusión para que tanto la política pública, como la metodología y cursos de enseñanza de LE en la formación docente, se acepte y se optimice el uso de la L1 en el aula de LE, considerando el L1 como una herramienta útil, que debe utilizarse con prudencia, dependiendo, por ejemplo, de la competencia comunicativa de los estudiantes y la materia tratada en clase, entre otros factores.

*“No tenía mucho conocimiento (...) me está ayudando aprender” (E 02).*

*“... bueno no lo sabía (...) pero me doy cuenta que el castellano me está ayudando aprender mucho más con más facilidad el inglés” (E 01).*

*“Usando el castellano estoy aprendiendo (...) porque ahí la profesora nos explica (...) así los estudiantes entenderían” (E 03).*

*“Me está ayudando a aprender para poder comprender más rápido el inglés”  
(E 04).*

En esta respuesta se comprueba lo señalado por Al-Hinai (2011) respecto a que los estudiantes aprenden el inglés de manera más eficiente cuando el profesor es capaz de hablar la L1 de los estudiantes. Asimismo, Wang (2005); Samani y Narafshan (2016); y Tubayqi y Al Tale (2021) demostraron que los estudiantes tenían una actitud positiva hacia el uso del L1 cuando sus profesores lo usaban en las clases de inglés. Las reacciones de los entrevistados evidencian la necesidad de esclarecer los propósitos del uso del L1 en las clases de LE para concientizar sobre su uso y mayor efectividad para el aprendizaje de ambas lenguas. De igual manera, Sobkowiak (2022) demostró que los profesores no habían estimulado a los estudiantes a utilizar ambos idiomas de forma natural para lograr una comprensión más profunda y mejorar el aprendizaje, esto debido a que no adoptaron el translenguaje como práctica pedagógica para ser incluida en sus propios planes de lecciones ni para el aprendizaje ni para la enseñanza de idiomas.

El primer objetivo específico abordado fue describir las situaciones de interacción personal en las que los estudiantes observan el uso de la lengua materna en las clases de LE y se abordó la categoría interacción personal.

En relación con la subcategoría establecer relaciones interpersonales, la literatura demuestra que los estudiantes principiantes de una LE se sienten más cómodos de interactuar con sus profesores y compañeros en su lengua materna de manera más rápida y fácil (Kocaman y Aslan, 2018; Tubayqi y Al Tale, 2021). Los entrevistados en su totalidad demostraron sentirse más cómodos al usar su lengua materna al momento de comunicarse con su docente porque ambos conocen el mismo idioma y les brinda confianza para poder comunicar lo que piensan sin temor a que no se les entienda debido a que no se sienten seguros al hacerlo en LE. Rosales y Gonzalez (2020); Alsied (2018); Jadallah y Hasan (2011), coincidieron que la L1 permite que los estudiantes se sientan más cómodos, expresarse libremente y a estar libre de estrés en sus clases de inglés.

Es evidente que los estudiantes no se sienten ansiosos o temerosos al preguntar o expresarse con sus profesores porque no se sienten juzgados o evaluados todo el tiempo. Además, se debe tomar en cuenta que por dos años consecutivos estuvieron en cuarentena, lo cual evidencia una necesidad de establecer relaciones afectivas con los estudiantes para generar los aprendizajes nuevos tal como se evidencia en las palabras de la E 03.

*“...nos da esa libertad de expresarnos y soltarnos un poco, (...) de lo que estuvimos en pandemia, (...) en mi antiguo colegio (...) me daba un poco miedo preguntar a mi profesora que me tocaba en ese curso. En cambio, con mi profesora de ahora es diferente y me puedo soltar y preguntar sin temor porque yo pensaba que mi antigua profesora me iba decir que yo no entendía, que seguramente estaba distraída y también, porque mis compañeros me estarían viendo así...sentía presión” (E 03).*

*“... porque ambas sabemos el castellano y es más fácil comunicarnos porque siento que si lo hago en inglés hay cosas que no voy entender y no sé cómo expresarme” (E 05)*

Respecto a los momentos de la clase, los entrevistados mostraron que el uso del L1 lo realizaban no en un momento específico sino cuando lo necesitaban debido a sus interrogantes o dificultades con respecto a la comprensión del tema o alguna palabra en LE.

*“...cuando no entiendo alguna frase (...) no entiendo la clase, en ese momento interactuó con mi profesora” (E 02).*

*“...no entiendo la realización de la actividad o una palabra para que me pueda explicar...” (E 04).*

Otra entrevistada indicó su preferencia al uso de ambos idiomas para comunicarse con su docente porque tenía como meta aprender hablar inglés.

*“... me gustan las dos formas (...) el inglés porque es una de mis metas hablar, aprender hablar el idioma” (E 01).*

La respuesta permite identificar que es claro el objetivo del curso (aprender la LE) y que las limitaciones de conocer el vocabulario y el nivel en

que se encuentran aún no les permite expresarse o preguntar netamente en la lengua meta.

En cuanto a la segunda subcategoría, apoyo personal y afectivo, hace referencia a la necesidad de comunicar aspectos más personales como las situaciones que pasan en casa, las preocupaciones por problemas con algún compañero o su necesidad de compartir sus experiencias donde el docente cumple otras funciones como el de tutor, consejero o amical lo cual permite establecer un clima de confianza y cercanía. Los entrevistados manifestaron que la LM les permite expresarse con mayor claridad temas personales o inquietudes incluso de otras áreas que quizá en LE no podrían.

*“...yo digo que sí ya que la profesora nos enseña otras cosas que en los otros cursos necesitamos (...) como escoger una carrera. Porque así podemos tener más confianza entre alumno y maestro, y no estar ocultando las inquietudes que tenemos en cada clase” (E 03).*

*“...también me ayuda a tener una mejor comunicación con mi docente y tener más confianza ayudándome a sentir bien (...) y me ayuda a mejorar mis aprendizajes” (E 04).*

*“... mis emociones lo puedo explicar mejor, lo podría explicar mejor mis cosas personales” (E 05).*

Con sus respuestas se nota el uso de la L1 para establecer un clima de confianza y la necesidad de compartir con sus profesores situaciones que vivencian, además de reconocer que son seres humanos y la comunicación juega un papel importante en la formación de los estudiantes como personas. Mahmutoğlu y Kicir (2013); Kocaman y Aslan (2018) determinaron que los estudiantes pueden identificar en qué situaciones necesitan recurrir al uso de la LM. Además, es beneficioso ya que es un medio para comunicarse con sus profesores.

Sánchez-García (2018) sostuvo que el uso de la L1 ocurre cuando los profesores comparten sus propias experiencias de vida o puntos de vista considerándolos valiosos para el aprendizaje de los estudiantes. Es claro que el profesor, por su experiencia de vida y estudios, le puede brindar una mejor orientación que su compañero sobre sus inquietudes. Por lo expuesto, se

identifica que el uso de la L1 genera un clima positivo para generar los aprendizajes del LE y la formación de los estudiantes.

Con respecto al segundo objetivo específico (describir las situaciones en la interacción didáctica en que los estudiantes del 2° C observan el uso de la lengua materna en las clases de LE), se abordó la categoría interacciones didácticas para describir el uso de la L1 para la construcción del conocimiento del LE durante las clases por parte del docente y de los estudiantes. Los estudiantes entrevistados reportaron en función a las dos subcategorías.

Respecto a la subcategoría construir el conocimiento, los participantes reportaron que el L1 les permite comprender mejor la situación significativa y el propósito de la sesión; sin embargo, coincidieron todos que su necesidad del uso se debe por sus limitaciones en cuanto al conocimiento sobre la LE.

*“... logro entender un poco más sobre el tema y puedo resolver más fácil sin utilizar mucho el traductor” (E 01)*

*“Sí me ayuda bastante porque yo no entiendo mucho el inglés (...) cuando me hablan en inglés no suelo entender las palabras” (E 02)*

*“traducir ayuda a algunos estudiantes que no entienden y nos ayuda un poco cómo debemos hacer las actividades” (E 04)*

Seehase de Tenorio (2022) evidenció que los docentes reconocían las limitaciones que existe cuando se utiliza solamente la LE para explicar los conceptos o vocabulario nuevo. Ante ello, la L1 permite a los estudiantes ahorrar momentos de frustración que sentirían si la enseñanza sólo se diera en la LE, (Mahmutoğlu y Kicir, 2013). En cuanto a ello, un entrevistado manifestó una de las razones por la que el uso del L1 es necesario.

*“cuando escribimos o copiamos lo de la pizarra, está todo en inglés y algunos entienden muy poco el inglés y otros no lo entienden porque no saben y su traducción me ayudaría a entender” (E 04).*

Asimismo, se reveló la necesidad de realizar comparaciones para ver las similitudes o diferencias a través de una gramática comparativa de ambas lenguas (L1 y LE). Muntzel (2016) indicó que para hacer oraciones o frases en LE los estudiantes entran en el juego de la transferencia de algunas reglas

de la L1, para ello el profesor estimula en sus estudiantes la formulación de hipótesis, las examina y las generaliza, así como las habilidades comunicativas asociadas a la LE. Otro de los investigadores que explicó sus razones de por qué comenzaba mostrando las similitudes y contrastes con el L1 en lugar de explicar directamente en la LE y que los estudiantes lo descubrieran instintivamente fue Paradowski (2007) quien aseguró que el primer paso es que el estudiante observe y note la estructura de L1 para luego contrastarlas y evitar confusiones y mejorando la retención.

*“Sí, eso me ayuda aprender mejor, porque así se ve las diferencias y uno capta más rápido” (E 01)*

*“Sí porque (...) me ayuda a mejorar la escritura de los párrafos y actividades para avanzar un poco más” (E 03).*

Su uso permite a los estudiantes a conectarse con la clase, estar motivados y ayudarles a desarrollar la actividad de una manera más rápida. A través de la L1 se aprende a pensar, a comunicar y adquirir de manera intuitiva la gramática, dotando a la L1 como un recurso pedagógico y cognitivo (Butzkamm, 2003). Los entrevistados mencionaron su necesidad del uso L1 y los momentos en que su profesora la utiliza: inicio (presentación de la situación significativa) y cuando se explica la actividad. Wasike (2018) en su estudio señaló que el aprendizaje sería más fácil si las lecciones fueran presentadas en L1.

*“...cuando presenta el tema, propósito o explica la actividad es necesario para algunos estudiantes (...) para algunos estudiantes, creo que es difícil entender el inglés ya que seguramente están todavía conociendo” (E 03)*

*“cuando comienza la sesión (...), el tema que vamos a tratar para poder entender más y si me parece bien” (E 01)*

*“Sí porque puedo comparar el español y el inglés, de ahí me puedo guiar, comprender cómo se escribe o como puedo utilizarlo” (E 04).*

En cuanto al aspecto de explicar una palabra nueva o vocabulario los entrevistados manifestaron estar de acuerdo de su uso y su beneficio, así se evitan las equivocaciones al momento de emplearlas o realizar sus producciones en la LE. Los estudios realizados sobre el tema también

concluyeron que los estudiantes hacían uso de su L1 debería usualmente ser usado para comprender el significado de nuevas palabras (Tubayqi y Al Tale, (2021); y Mahmutoğlu y Kicir, 2013).

*“Sí porque ... me ayuda aprender mejor porque ahí se ve las diferencias y uno capta más rápido lo que yo creo” (E 01).*

*“Sí porque me ayudaría poder elaborar oraciones nuevas y crear algunos textos” (E 03).*

*“Sí (...) para entenderlo y no confundirse cuando leemos y comprender mejor los textos” (E 04)*

En cuanto a la segunda subcategoría, administrar la clase, se refiere a acciones como brindar indicaciones en el cambio de una actividad o transición y cuando surgen imprevistos que alteran el ritmo de la lección (Sánchez-García, 2018). Los entrevistados coincidieron que el uso de la L1 debería darse a veces, pero precisaron que se debe recurrir al L1 cuando los estudiantes lo soliciten. Los estudiantes recurren a su L1 para expresar algo sobre el tema o si tienen dudas, de la misma manera que lo hace en las otras clases. Para Harmer (2001), esa acción es considerada como algo enteramente natural; cuando se aprende una LE se usa la traducción casi sin pensarlo, especialmente en los niveles de principiante.

*“A veces (...) debería decirlos primero en inglés y si los estudiantes dicen que tienen una duda, ahí sí se debería traducir lo...” (E 03).*

*“A veces, porque como recién estamos aprendiendo se nos complica entender en inglés” (E 05).*

De la misma manera, se reveló que los estudiantes notan los distintos niveles y ritmos de aprendizaje que existen dentro del aula, los cuales deben atenderse de manera diferenciada.

*“... a veces, porque tal vez a algunas personas se les hace más fácil aprender el inglés ... utilizando el castellano y el inglés ellos puedan entender mejor” (E 01).*

*“... pero algunos estudiantes tienen dificultades, para ellos debería haber una recuperación para que así puedan aprender más” (E 04).*

Las entrevistas revelaron los motivos del porqué los estudiantes utilizan el L1 para preguntar al profesor sobre algún tema o indicación que no comprendieron, manifestaron su falta de conocimiento del LE y su inseguridad; comprobando lo dicho por Tubayqi y Al Tale (2021): los estudiantes usan el L1 porque el dominio del L2 es muy bajo, el vocabulario es limitado y poseen un inadecuado conocimiento de la gramática que le limitan a comunicarse en LE.

*“... porque al hablar en inglés tengo miedo a confundirme en algunas palabras, hablar otra cosa que no es o confundirme lo que quiero decir” (E 01).*

*“Prefiero preguntar en castellano porque el inglés no lo controlo bien, tampoco puedo pronunciarlo bien” (E 02)*

*“...porque a veces me confundo en las palabras” (E 03).*

*“Prefiero preguntarle en castellano porque en inglés no podría” (E 05).*

## V. CONCLUSIONES

- Primera: Los estudiantes evidenciaron una actitud positiva al uso de la L1 en las clases de inglés debido a las limitaciones que presentan con la LE y los diferentes ritmos de aprendizaje. El estudio reveló que estos no son conscientes de su uso para el aprendizaje de la LE debido a que su docente no ha informado al respecto. Sin embargo, luego de la una reflexión al concluir la entrevista, lograron identificar sus beneficios al manifestar que les ayuda aprender. El uso de la L1 puede ser una herramienta valiosa para el aprendizaje de una LE.
- Segunda: Los estudiantes tienen una postura favorable del uso de la L1 dentro de las clases de LE, puesto que les facilita establecer relaciones personales entre su profesor y ellos, permitiendo la creación de un clima positivo para el desarrollo del aprendizaje y su formación. Además, permite identificar las necesidades o dificultades de manera más específicas en cuanto la LE en los estudiantes.
- Tercera: Los estudiantes al ser entrevistados sobre los usos de la L1 durante las sesiones de LE mencionaron que les facilita la comprensión del tema y propósito de la sesión, permitiéndoles desarrollar las actividades más rápido y el uso adecuado del vocabulario, reduciendo los niveles de estrés o frustración al sentir que no comprenden. En consecuencia, la L1 incrementa la confianza de los estudiantes para cumplir con los propósitos de las sesiones. Asimismo, manifestaron que su uso debe ser sólo cuando el estudiante solicite aclaración de las indicaciones, pero que es necesario debido a los ritmos de aprendizajes diversos dentro de cada aula.

## **VI. RECOMENDACIONES**

- Primera: Los docentes de LE deben explicar a los estudiantes el propósito del L1 dentro de las clases de LE para que sean más conscientes y refuercen sus conocimientos de ambas lenguas. Además, es importante fortalecer los conocimientos de la L1 a nivel de contenido, forma y uso para facilitar la adquisición de la L2 por parte del área de comunicación, sobre todo cuando se aplica la gramática comparativa.
- Segunda: Los docentes de LE deben generar climas de confianza para facilitar la construcción de los aprendizajes. Es importante también conocer a sus estudiantes, sobre todo para identificar sus necesidades y brindar un acompañamiento adecuado. No obstante, se debe regular el uso del L1 para evitar la sobreexposición.
- Tercera: Los docentes de LE deben identificar los niveles y necesidades para evitar el uso del L1 de manera innecesaria cuando se brinda las indicaciones de las actividades. Es importante que el docente de LE domine la L1 para poder realizar la gramática comparativa entre la L1 y LE, así facilitar su comprensión y ahorrar el tiempo para su desarrollo.

## REFERENCIAS

- Al-Hinai, M. K. (2011), "The Use of the L1 in the Elementary English Language Classroom", Recuperado a partir de <http://www.moe.gov.om/Portal/sitebuilder/sites/EPS/English/MOE/baproject/Ch2.pdf>
- Al-Nofaie, H. (2010). The Attitudes of Teachers and Students Towards Using Arabic in Efl Classrooms in Saudi Public Schools- a Case Study. *Novitas-ROYAL*, 4(1), 64–95.
- Alsied, S. M. (2018). An Investigation of the Use of the First Language in Libyan Efl Classrooms. *TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching & Learning of English*, 29(2), 155–176. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v29i2/155-176>
- Arias, M. M., & Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514.
- Ayala Carabajo, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano. (Spanish). *Educacion XX1*, 19(2), 359–381. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16471>
- Beisenbayeva, L. (2020). Using the Mother Tongue in Foreign-Language Learning: Secondary School Students in Kazakhstan. *International Journal of Instruction*, 13(3), 605–616. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13341a>
- British Council & Education Intelligence (2015). English in Peru, an examination of policy, perceptions and influencing factors. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/%24FILE/Ingl%C3%A9s\\_en\\_el\\_Per%C3%BA.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/%24FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)
- Burgin, X., & Daniel, M. C. (2017). Exploring English language teaching in an Ecuadorian urban secondary institution. *GIST–Education and Learning Research Journal*, (14), 107-134. <https://doi.org/10.26817/16925777.364>

- Butzkamm, W. (2003), "We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of dogma", *Language Learning Journal*, Recuperado de <http://cilt.ittmfl.org.uk/modules/teaching/1a/paper1a4.pdf>
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades*, 14(1), 61–71.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3th ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Colomina, R., mayordomo, R. & Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 67-80. Madrid. Fundación infancia y aprendizaje. <https://doi.org/10.1174/021037001316899929>
- Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>
- Decreto Supremo N° 012-2015-MINEDU por el cual se aprueba la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso del idioma ingles. "Inglés, Puertas al Mundo". 8 de setiembre de 2015. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118306-012-2015-minedu>
- Donoso, E. (2020). Using Spanish in English language Chilean classrooms? Perspectives from EFL teacher trainees. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 22(1), 93-107. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.77494>
- Duff, P. A., & Polio, C. G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal*, 74, 2, 154-166.
- Education First (2021). Índice del Dominio del Inglés de EF. Recuperado el 25 de julio de 2020 de

[https://www.ef.com.pe/assetscdn/WIBlWq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish\\_latam.pdf](https://www.ef.com.pe/assetscdn/WIBlWq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish_latam.pdf)

- Emilia, E., & Hamied, F. A. (2022). Translanguaging practices in a tertiary EFL context in Indonesia. *Teflin Journal*, 33(1), 47-74. Recuperado de <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v33i1/47-74>
- Erton, I. (2008). The Tale of Two Tales: The Use of L1 in LE Teaching. *Atilim University, Library E-Bulletin*, 10. Recuperado de <http://library.atilim.edu.tr/kurumsal/arsiv.php?dosya=fac/fen/thetale.htm>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- Fajardo Astete, J. (2019). Awareness of the communicative language teaching principles by English teachers. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2879>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gill, M. J., Gill, D. J., & Roulet, T. J. (2018). Constructing trustworthy historical narratives: Criteria, principles and techniques. *British Journal of Management*, 29(1), 191-205.
- Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ Annual Review Paper: Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75–91. <http://www.jstor.org/stable/30219811>
- Guerrero, D., Urdiales, M., Villarreal, M., Castro, C., & Martínez, C. (2018). Peer tutoring as an improvement strategy for school exploitation. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 953-961. doi: 10.12973/eu-jer.7.4.953

- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3th ed.). London: Longman.
- Harmer, J. (2012). *Essential Teacher knowledge*. England: Pearson Education ESL.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Jadallah, M., & Hassan, F. (2010). A review of some new trends in using L1 in the EFL classroom. Recuperado a partir de <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/drMufeed.pdf>
- Kerr, P. (2019) *The use of L1 in English language teaching*, Cambridge Papers in ELT series, Cambridge University Press.
- Khresheh, A. (2012). Exploring When and Why to Use Arabic in the Saudi Arabian EFL Classroom: Viewing L1 Use as Eclectic Technique. *English Language Teaching*, 5(6). DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v5n6p78>
- Kocaman, O., & Aslan, E. (2018). The Students' Perceptions of the Use of L1 in EFL Classes: A Private Anatolian High School Sample. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(4), 179–189.
- Mahadeo, S. K. (2006). English language teaching in Mauritius: A need for clarity of vision regarding English Language policy. Recuperado a partir de <http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/journal/articles/2006/18-2.htm>
- Mahmutoğlu, H., & Kicir, Z. (2013). The use of mother tongue in EFL classrooms. *EUL Journal of Social Sciences*, 4(1) 49-72. Recuperado a partir de <https://dergipark.org.tr/en/pub/euljss/issue/6283/84328>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. (5a ed.). Pearson Education.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona: Paidós.

- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. CNEB. (1ª ed.) <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Muntzel, M. (2016). Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(21). doi: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1995.21.275>
- Nunan, David. 1991. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall International.
- Padilla, D., Aguilar, JM. y Manzano, A. (2016). TRANSLANGUAGING COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE L2. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),307-314.
- Paker, T., & Karaağaç, Ö. (2015). The Use and Functions of Mother Tongue in EFL Classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119.
- Paradowski, M. B. (2007). Foreign-Language Grammar Instruction via the Mother Tongue. In Online Submission. Online Submission.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós. Cap. 7 (Pp.179-194).
- Romero, Ch (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. En *Revista Cesmag*. Facultad de Educación. Bogotá
- Rosales, V. P., & Gonzalez, L. M. V. (2020). Students' Preferences and Perspectives towards the Use of Their Mother Tongue as a Means of Instruction and a Language Learning Aid. *MEXTESOL Journal*, 44(3)
- Samani, S. K., & Narafshan, M. H. (2016). Students' Strategic Reactions to the Role of Native Language as a Medium of Instruction in English Classrooms. *Journal of Language Teaching & Research*, 7(4), 716–723. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.11>

- Sánchez-García, D. (2018). La alternancia de código en el discurso de dos profesores universitarios en la instrucción en inglés. *ELIA: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada*, (18), 105–135. Recuperado a partir de <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/23310>
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace.
- Seehase de Tenorio, M. C. M. (2022). Cambio de código en el aula de LE en el Programa de Estudios de Idiomas en una universidad pública, 2021. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78425>
- Şenel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6, 1, 110-120.
- Sobkowiak, P. (2022). Translanguaging practices in the EFL classroom-the Polish context. *Linguistics and Education*, 69, 101020. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101020>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tubayqi, K. A., & Al Tale, M. A. (2021). Mother Tongue Use in Beginner EFL Grammar Classes in Saudi Arabia: A Case Study. *Arab World English Journal*, 12(4), 349–365. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no4.23>
- Uyar, Y. (2012). Using L1 to Enhance the Grammar Learning and Having Only English Policy in EFL Classes. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED538967>
- Vygotsky, L. S., 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J. (2005). Mother tongue in the English language classroom: A case of one school. *Journal of Asia TEFL*, 2(4) Retrieved from

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/mother-tongue-english-language-classroom-case-one/docview/2266445422/se-2?accountid=37408>

Wasike, A. (2018). Student mother tongue usage, preference, and attitudes in bungoma county, kenya. *The Journal of Pan African Studies (Online)*, 11(7), 204-220. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/student-mother-tongue-usage-preference-attitudes/docview/2063388829/se-2?accountid=37408>

Zaballa, N. (7 de febrero 2017). Saber idiomas aumenta un 37% las posibilidades de encontrar trabajo. *Forbes*. <https://forbes.es/empresas/10313/saber-idiomasaumenta-un-37-las-posibilidades-de-encontrar-trabajo/>



## Anexo 2: Guía para entrevista semiestructurado a docentes

 <b>Maestría en Didáctica en Idiomas Extranjeros</b>	
<b>Proyecto de tesis: Uso de la lengua materna en estudiantes de 2do año de inglés de una institución educativa pública, Callao – 2022</b>	
<b>Entrevista semiestructurada para estudiantes</b>	
<b>Fecha de entrevista</b>	
<b>Entrevistado</b>	
<b>Nivel de logro</b>	
<b>Introducción:</b> La entrevista tiene como finalidad indagar sobre el uso del castellano en las clases de inglés. Tus reflexiones y aportes serán muy valioso para poder explorar cuáles son tus concepciones acerca del uso de la lengua materna en las clases de inglés para la mejora del aprendizaje y la práctica de tu docente.	
<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas:</b>
<b>Establecer relaciones interpersonales</b>	¿Te sientes más cómodo(a) cuando hablas con tu profesora de inglés en castellano? ¿En qué momentos de la clase?
<b>Apoyo personal y afectivo</b>	¿Durante las sesiones de inglés, el castellano te ayuda a expresar temas personales que no puedes explicar en inglés (como tus emociones, situaciones personales, familiares o del día a día)?
<b>Construir conocimiento</b>	¿Comprendes mejor la lección (Let's promote diversity) si en algunos momentos tu profesora utiliza el castellano? ¿En qué partes (presentación del tema, propósito, explicación de la actividad, de la gramática, del vocabulario, de la lectura o la tarea) de la clase?
	¿Piensas que para explicar el nuevo vocabulario se debería traducir al castellano?
	¿Consideras necesario explicar la diferencia y similitudes de la gramática entre el inglés y el castellano?
<b>Administrar la clase</b>	¿Consideras que las indicaciones de la clase se deberían dar en castellano siempre, a veces, frecuentemente, raras veces o nunca? ¿Por qué?
	¿Prefieres preguntar a tu profesora de inglés en castellano cuando no comprendes las indicaciones?

### Anexo 3: Validación metodológica



#### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Guía para entrevista semiestructurada a estudiantes

Nº	SUBCATEGORÍAS / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>SUBCATEGORÍA 1: ESTABLECER RELACIONES INTERPERSONALES</b>							
1	¿Te sientes más cómodo(a) cuando hablas con tu profesora de inglés en castellano? ¿En qué momentos de la clase?	x		x		x		
	<b>SUBCATEGORÍA 2: APOYO PERSONAL Y AFECTIVO</b>							
2	¿Durante las sesiones de inglés, el castellano te ayuda a expresar temas personales que no puedes explicar en inglés (como tus emociones, situaciones personales, familiares o del día a día)?	x		x		x		
	<b>SUBCATEGORÍA 3: CONSTRUIR CONOCIMIENTO</b>							
3	¿Comprendes mejor la lección (Let's promote diversity) si en algunos momentos tu profesora utiliza el castellano? ¿En qué partes (presentación del tema, propósito, explicación de la actividad, de la gramática, del vocabulario, de la lectura o la tarea) de la clase?	x		x		x		
4	¿Piensas que para explicar el nuevo vocabulario se debería traducir al castellano?	x		x		x		
5	¿Consideras necesario explicar la diferencia y similitudes de la gramática entre el inglés y el castellano?	x		x		x		
	<b>SUBCATEGORÍA 4: ADMINISTRAR LA CLASE</b>							
6	¿Consideras que las indicaciones de la clase se deberían dar en castellano siempre, a veces, frecuentemente, raras veces o nunca? ¿Por qué?	x		x		x		
7	¿Prefieres preguntar a tu profesora de inglés en castellano cuando no comprendes las indicaciones?	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **SUFICIENCIA**

✓ Opinión de aplicabilidad: Aplicable  ]      Aplicable después de corregir       No aplicable  ]

Apellidos y nombres del juez validador: **Roberto Santiago Bellido García**

DNI: **08883139**

Especialidad del validador: **Metodología de Investigación Científica**

ORCID: **0000-0002-1417-3477**

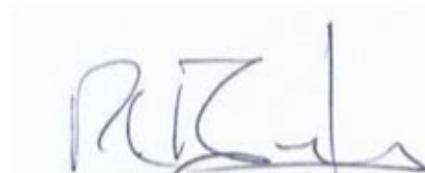
01 de junio del 2022

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



---

**Firma del Experto validador**  
**Especialidad Docencia Universitaria**

## Anexo 4: Validación temática 1



### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Guía para entrevista semiestructurada a estudiantes

N°	SUBCATEGORIAS / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>SUBCATEGORÍA 1: ESTABLECER RELACIONES INTERPERSONALES</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	¿Te sientes más cómodo(a) cuando hablas con tu profesora de inglés en castellano? ¿En qué momentos de la clase?	X		X		X		
	<b>SUBCATEGORÍA 2: APOYO PERSONAL Y AFECTIVAMENTE</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
2	¿El castellano te ayuda expresar temas personales que no puedes explicar en inglés?	X		X		X		
	<b>SUBCATEGORÍA 3: CONSTRUIR CONOCIMIENTO</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
3	¿Comprendes mejor la lección si en algunos momentos tu profesora utiliza el castellano? ¿En qué temas de la clase?	X		X		X		
4	¿Piensas que para explicar el nuevo vocabulario se debería traducir al castellano?	X		X		X		
5	¿Consideras necesario explicar la diferencia y similitudes de la gramática entre el inglés y el castellano?	X		X		X		
	<b>SUBCATEGORÍA 4: ADMINISTRAR LA CLASE</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Te sientes más cómodo(a) si las indicaciones de la clase se dan en castellano? ¿Siempre? ¿Puedes especificar?	X		X		X		
7	¿Prefieres preguntar a tu profesora de inglés en castellano cuando no comprendes las indicaciones?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

El carácter general de la guía permite a los estudiantes expresar su percepción.

✓ Opinión de aplicabilidad:    Aplicable [ X ]        Aplicable después de corregir [ ]        No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Seehase de Tenorio, Marianne Charlotte Margarethe

CE: 000228624

Especialidad del validador: Lic. En Traducción / Maestra en Didáctica en Idiomas Extranjeros

ORCID: 0000-0002-2946-0487

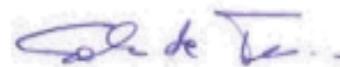
Tarapoto, 01 de junio. del 2022

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Seehase de Tenorio, Marianne Charlotte Margarethe

-----  
Firma del Experto validador

Especialidad

## Anexo 4: Validación temática 2



### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO: Guía para entrevista semiestructurada a estudiantes

N°	SUBCATEGORÍAS / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>SUBCATEGORÍA 1: ESTABLECER RELACIONES INTERPERSONALES</b>							
1	¿Te sientes más cómodo(a) cuando hablas con tu profesora de inglés en castellano? ¿En qué momentos de la clase?	X		X		X		
	<b>SUBCATEGORÍA 2: APOYO PERSONAL Y AFECTIVO</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
2	¿Durante las sesiones de inglés, el castellano te ayuda a expresar temas personales que no puedes explicar en inglés (como tus emociones, situaciones personales, familiares o del día a día)?	X		X		X		
	<b>SUBCATEGORÍA 3: CONSTRUIR CONOCIMIENTO</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
3	¿Comprendes mejor la lección (Let's promote diversity) si en algunos momentos tu profesora utiliza el castellano? ¿En qué partes (presentación del tema, propósito, explicación de la actividad, de la gramática, del vocabulario, de la lectura o la tarea) de la clase?	X		X		X		
4	¿Piensas que para explicar el nuevo vocabulario se debería traducir al castellano?	X		X		X		
5	¿Consideras necesario explicar la diferencia y similitudes de la gramática entre el inglés y el castellano?	X		X		X		
	<b>SUBCATEGORÍA 4: ADMINISTRAR LA CLASE</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
6	¿Consideras que las indicaciones de la clase se deberían dar en castellano siempre, a veces, frecuentemente, raras veces o nunca? ¿Por qué?	x		x		x		
7	¿Prefieres preguntar a tu profesora de inglés en castellano cuando no comprendes las indicaciones?	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** Especificar los momentos de la clase para que el estudiante pueda entender mejor la pregunta.

✓ **Opinión de aplicabilidad:**    **Aplicable [ X ]**        **Aplicable después de corregir [ ]**        **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador:** Salazar Zavaleta, Jesika Ruby.        **DNI:** 06424922

**Especialidad del validador:** Doctor en ciencias de la educación / docente de francés como lengua extranjera / profesora de educación inicial especial

**ORCID:** 0000 – 0003 – 3890 – 1587

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----  
**Firma del Experto validador**  
**Especialidad**

## Anexo 6: Autorización para realizar las entrevistas



“Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional”

Callao, 04 de julio de 2022

Srta.

**DIANA SONIA ASTOCONDOR FUERTES**

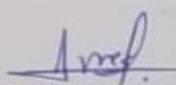
Estudiante del Programa de Maestría en Didáctica de idiomas extranjeros

De acuerdo a la solicitud enviada por usted en la que solicita realizar entrevistas a estudiantes del 2° C la cual se desarrollaría de manera virtual , me permito comunicarle que tiene la **AUTORIZACION** de la dirección para la ejecución del trabajo de Investigación que realizara en la **I.E. N° 5126 Los Jazmines – Callao 2022**.

Sin otro particular me suscribo de usted,

Atentamente,



  
Mg. Miguel Angel Arrosa Motta  
DIRECCIÓN

### Anexo 7: Base de datos (respuestas a las entrevistas)

**Ámbito de estudio:** Uso del castellano en las clases de inglés

**Objetivo General:** Identificar las percepciones de los estudiantes del 2° C de la institución educativa 5126 Los Jazmines Hacia el uso de la lengua materna en las clases de LE.

Pregunta	E 01	E 02	E 03	E 04	E 05
¿Sabías que tu lengua materna te podía ayudar aprender el inglés?	"... bueno no lo sabía (...) pero me doy cuenta que el castellano me está ayudando aprender mucho más con más facilidad el inglés"	"No tenía mucho conocimiento (...) me está ayudando aprender"	"Usando el castellano estoy aprendiendo (...) porque ahí la profesora nos explica (...) así los estudiantes entenderían"	"Me está ayudando a aprender para poder comprender más rápido el inglés"	

**Objetivo específico 01:** Describir las situaciones de interacción personal en las que los estudiantes del 2° C de la institución educativa 5126 Los Jazmines observan el uso de la lengua materna en las clases de LE.

Categoría	Subcategoría	Pregunta	E 01	E 02	E 03	E 04	E 05
Interacción personal	Establecer relaciones interpersonales	¿Te sientes más cómodo(a) cuando hablas con tu profesora de inglés en castellano? ¿En qué momentos de la clase?	Me gusta las dos formas, mi lengua materna y también el inglés porque es una de mis metas hablar, aprender hablar el idioma.	Sí, se siente este cómodo ya que entiendo las palabras demasiado claro. Cuando no entiendo alguna frase, ahí. No entiendo la clase, ahí comienzo a interactuar	...nos da esa libertad de expresarnos y soltarnos un poco, (...) de lo que estuvimos en pandemia, (...) en mi antiguo colegio (...) me daba un poco miedo preguntar a mi profesora que me tocaba en ese curso. En cambio, con mi profesora de ahora es diferente y me puedo soltar y preguntar sin temor porque yo pensaba que mi antigua profesora me iba decir que yo no entendía, que	Sí me siento cómoda ... dentro del aula ...cuando no entiendo la realización de inglés, una palabra para que me lo pueda explicar bien como se dice en castellano.	"... porque ambas sabemos el castellano y es más fácil comunicarnos porque siento que si lo hago en inglés hay cosas que no voy entender y no sé cómo expresarme"

				con el profesor.	seguramente estaba distraída y también, porque mis compañeros me estarían viendo así...sentía presión.		
	Apoyo personal y afectivo	¿Durante las sesiones de inglés, el castellano te ayuda a expresar temas personales que no puedes explicar en inglés (como tus emociones, situaciones personales, familiares o del día a día)?			...yo digo que sí ya que la profesora nos enseña otras cosas que en los otros cursos necesitamos (...) como escoger una carrera. Porque así podemos tener más confianza entre alumno y maestro, y no estar ocultando las inquietudes que tenemos en cada clase”	“...también me ayuda a tener una mejor comunicación con mi docente y tener más confianza ayudándome a sentir bien (...) y me ayuda a mejorar mis aprendizajes”	... mis emociones lo puedo explicar mejor, lo podría explicar mejor mis cosas personales.

**Objetivo específico 02:** Describir las situaciones en la interacción didáctica en que los estudiantes del 2° C de la institución educativa 5126 Los Jazmines observan el uso de la lengua materna en las clases de LE.

Categoría	Subcategoría	Pregunta	E 01	E 02	E 03	E 04	E 05
Interacción didáctica	<b>Construir conocimiento</b>	¿Comprendes mejor la lección (Let's promote diversity) si en algunos momentos tu profesora utiliza el castellano?	... logro entender un poco más sobre el tema y puedo resolver más fácil sin utilizar mucho el traductor.	Sí me ayuda bastante porque yo no entiendo mucho el inglés (...) cuando me hablan en inglés no suelo	Sí porque (...) me ayuda a mejorar la escritura de los párrafos y actividades para avanzar un poco más.	... traducir ayuda a algunos estudiantes que no entienden y nos ayuda un poco cómo debemos hacer las actividades.	

			<p>“Sí, eso me ayuda aprender mejor, porque así se ve las diferencias y uno capta más rápido.</p>	entender las palabras.		<p>Cuando escribimos o copiamos lo de la pizarra, está todo en inglés y algunos entienden muy poco el inglés y otros no lo entienden porque no saben y su traducción me ayudaría a entender.</p>	
		<p>¿En qué partes (presentación del tema, propósito, explicación de la actividad, de la gramática, del vocabulario, de la lectura o la tarea) de la clase?</p>	<p>Cuando comienza la sesión (...), el tema que vamos a tratar para poder entender más y si me parece bien.</p>		<p>...cuando presenta el tema, propósito o explica la actividad es necesario para algunos estudiantes (...) para algunos estudiantes, creo que es difícil entender el inglés ya que seguramente están todavía conociendo.</p>	<p>Sí porque puedo comparar el español y el inglés, de ahí me puedo guiar, comprender cómo se escribe o como puedo utilizarlo.</p>	
		<p>¿Piensas que para explicar el nuevo vocabulario se debería traducir al castellano?</p>	<p>Sí porque ... me ayuda aprender mejor porque ahí se ve las diferencias y uno capta más rápido lo que yo creo.</p>		<p>Sí porque me ayudaría poder elaborar oraciones nuevas y crear algunos textos.</p>	<p>Sí (...) para entenderlo y no confundirse cuando leemos y comprender mejor los textos.</p>	

		¿Y eso te ayuda para que puedas hacer más rápido tus textos, te es más fácil?					
<b>Administrar la clase</b>		¿Consideras que las indicaciones de la clase se deberían dar en castellano siempre, a veces, frecuentemente, raras veces o nunca? ¿Por qué?	... a veces, porque tal vez a algunas personas se les hace más fácil aprender el inglés ... utilizando el castellano y el inglés ellos puedan entender mejor.		A veces (...) debería decirlas primero en inglés y si los estudiantes dicen que tienen una duda, ahí sí se debería traducir lo...	... pero algunos estudiantes tienen dificultades, para ellos debería haber una recuperación para que así puedan aprender más.	A veces, porque como recién estamos aprendiendo se nos complica entender en inglés.
		¿Prefieres preguntar a tu profesora de inglés en castellano cuando no comprendes las indicaciones?	... porque al hablar en inglés tengo miedo a confundirme en algunas palabras, hablar otra cosa que no es o confundirme lo que quiero decir.	Prefiero preguntar en castellano porque el inglés no lo controlo bien, tampoco puedo pronunciarlo bien.	...porque a veces me confundo en las palabras.		Prefiero preguntarle en castellano porque en inglés no podría.



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

**Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, BELLIDO GARCIA ROBERTO SANTIAGO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Uso de la lengua materna en estudiantes de 2do año de inglés de una institución educativa pública, Callao – 2022", cuyo autor es ASTOCONDOR FUERTES DIANA SONIA, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 08 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BELLIDO GARCIA ROBERTO SANTIAGO <b>DNI:</b> 08883139 <b>ORCID</b> 0000000214173477	Firmado digitalmente por: RSBELLIDOG el 09-08- 2022 22:01:50

Código documento Trilce: TRI - 0403018