

**UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN**

**Facultad de Educación, Comunicación y Humanidades**

**Escuela Profesional de Educación**

**LA UTILIZACIÓN DEL L1 Y L2 EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA  
INGLÉS EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
PÚBLICAS DEL DISTRITO GREGORIO  
ALBARRACÍN LANCHIPA, 2024**

**TESIS**

**PRESENTADA POR:**

**Bach. JOSE ANDRES SILVA HUANCA**

**Para optar el Título Profesional de:**

**Licenciado en Educación: Especialidad en Idioma Extranjero**

**TACNA – PERÚ**

**2025**

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

FACULTAD DE EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

LA UTILIZACIÓN DEL L1 Y L2 EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN DOCENTES DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS EN EL DISTRITO GREGORIO  
ALBARRACÍN LANCHIPA, 2024

TESIS

Presentada por:

**Bach. JOSE ANDRES SILVA HUANCA**

Para optar el Título Profesional de:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO**

Aprobado por unanimidad, el 19 de diciembre del 2025, ante el siguiente jurado:

Presidente:



.....  
Dra. CECILIA ROSARIO DEL PILAR MENDOZA GÓMEZ

Secretario:



.....  
Mgr. GABRIELA MANZUR VERA

Vocal:



.....  
Dra. SILVIA MILAGRITOS BAZÁN VELÁSQUEZ

Asesora:



.....  
Dra. SILVIA MILAGRITOS BAZÁN VELÁSQUEZ

## CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Silvia Bazán Velásquez, en mi condición de asesor acreditado por la Resolución de Facultad N° 8336-2024-FECH/UNJBG de la tesis, titulada: **LA UTILIZACIÓN DEL L1 Y L2 EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DISTRITO GREGORIO ALBARRACÍN LANCHIPA, 2024**, presentado por el Bach. JOSE ANDRES SILVA HUANCA para obtener **EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO**, habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de originalidad y similitud de trabajo de investigación y producción intelectual, considerando que según la revisión, evaluación y análisis realizado a través del **software de similitud textual TURNITIN** cuenta con el nivel de similitud permitido cuyo porcentaje es de 4%. Por lo que, **CERTIFICO LA SIMILARIDAD** de la TESIS enunciado líneas arriba, la cual esta expedida para continuar con los trámites para la obtención de **TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACION: ESPECIALIDAD EN IDIOMA EXTRANJERO**, según corresponda consiguientemente la publicación en el repositorio institucional.

Tacna, 29 de diciembre del 2025

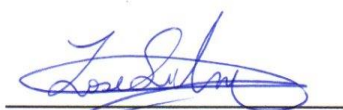
FIRMA DE ASESOR  
Nombres y apellidos, DNI

  
Dra. Silvia Milagritos Bazán Velásquez  
DNI: 17802178



Huella digital

FIRMA TESISTA  
Nombres y apellidos, DNI

  
Bach. Jose Andres Silva Huanca  
DNI: 70474322



Huella digital

## **Dedicatoria**

A mi madre Margarita, por su inmenso sacrificio y esfuerzo a lo largo de su vida y la mía: por creer en mí, por darme toda su comprensión, cariño y amor incondicional, y por, sobre todo, ser mi fuente de inspiración para poder superarme día a día.

A la familia Medina (Julia, Milagros, Marcela, Leila, Jorge hijo y Jorge papá) quienes siempre me guiaron por el buen camino y siempre me mostraron su amor incondicional.

## **Agradecimientos**

Agradezco a mis profesores por su valiosa guía en especial al profesor de investigación (Kevin Laura) y a mi asesora (Silvia Bazán) por haberme acompañado en este largo y difícil proceso.

Agradezco el apoyo de mi pareja Lisseth quien siempre me estuvo asesorando en la elaboración de esta investigación, así como también, a los estudiantes de 3er año de Idioma Extranjero quienes fueron fundamental en la recolección de datos.

## Índice

Portada .....	i
Hoja de jurados .....	ii
Certificado de Similitud.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos .....	v
Índice.....	vi
Índice de figuras.....	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
Introducción .....	xii
Capítulo I Planteamiento del problema.....	15
1.1. Planteamiento del problema.....	15
1.2. Formulación del problema .....	18
1.2.1. Pregunta general.....	18
2.2.2. Preguntas específicas .....	18
1.3. Objetivos de investigación.....	19
1.3.1. Objetivo general.....	19
1.3.2. Objetivos específicos .....	19
1.4. Justificación de la investigación .....	20
1.4.1. Justificación teórica .....	20
1.4.2. Justificación metodológica.....	21
1.4.3. Justificación social .....	21
Capítulo II Marco teórico.....	22
2.1. Antecedentes de la investigación .....	22
2.2. Bases teóricas.....	29

2.2.2.	Traducción como estrategia pedagógica.....	32
2.2.3.	Proceso de adquisición del idioma.....	34
2.2.4.	Entorno de inglés como lengua extranjera.....	37
2.2.5.	El contexto peruano para el aprendizaje del idioma ingles.....	38
2.2.6.	La importancia del uso de una sesión de aprendizaje .....	39
2.2.7.	Partes de una sesión de aprendizaje .....	40
2.2.8.	La Interacción del Profesor .....	43
2.3.	Marco conceptual.....	45
Capítulo III Marco metodológico .....		47
3.1.	Descripción del tipo y diseño de investigación.....	47
3.2.	Descripción del universo físico y social de ejecución de investigación .....	48
3.3.	Descripción del universo y muestra .....	48
3.3.1.	Universo .....	48
3.3.2.	Población.....	49
3.3.3.	Muestra .....	49
3.4.	Descripción de las técnicas e instrumentos de investigación.....	49
3.4.1.	Técnicas de muestra .....	49
3.4.2.	Técnicas de recolección de datos .....	50
3.4.3.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	50
3.4.4.	Técnicas de confiabilidad y validez de instrumentos .....	51
Capítulo IV Marco operacional .....		52
4.1.	Descripción del trabajo de campo.....	52
4.1.1.	Preparación e implementación de instrumentos .....	52
4.1.2.	Coordinación y colaboración con observadores .....	52
4.1.3.	Procedimiento de la observación .....	53
4.2.	Resultados de la investigación .....	53
4.3.	Análisis y reflexión sobre los resultados .....	54

4.3.1. La motivación .....	54
4.3.2. Recojo de saberes previos.....	56
4.3.3. Conflicto cognitivo .....	58
4.3.4. La construcción de los aprendizajes .....	61
4.3.5 La metacognición y reflexión .....	63
4.3.6. Hallazgos emergentes .....	65
4.4. Discusión de resultados.....	68
Conclusiones .....	77
Recomendaciones .....	82
Referencias.....	83
Anexos .....	97

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b>	Red semántica del momento didáctico de motivación en la enseñanza del inglés	55
<b>Figura 2.</b>	Red semántica del momento didáctico del recojo de saberes previos en la enseñanza del inglés.....	57
<b>Figura 3.</b>	Red semántica del momento didáctico del conflicto cognitivo en la enseñanza del inglés .....	59
<b>Figura 4.</b>	Red semántica del momento didáctico de la construcción de aprendizajes en la enseñanza del inglés.....	61
<b>Figura 5.</b>	Red semántica del momento didáctico de metacognición y reflexión en la enseñanza del inglés.....	63
<b>Figura 6.</b>	Red General de Subcategorías y la Relación del L1 (Español) y el L2 (Inglés) en los Momentos Didácticos.....	65

## Resumen

El propósito de este estudio fue obtener información detallada del uso frecuente del L1 y L2 en los docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa, durante el año escolar 2025. La presente investigación fue de enfoque cualitativo y de tipo exploratorio, cuyo diseño es no experimental. Para esta investigación se empleó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Se seleccionaron docentes de inglés que enseñen en instituciones educativas públicas del nivel secundario en el Distrito Gregorio Albarracín Lanchipa. De los cuales se consideró 2 docentes por cada institución. La ficha de observación fue el instrumento utilizado para sistematizar la recolección de datos durante la observación. Incluye datos de identificación del contexto de la observación, como fecha, hora, lugar, nombre del docente y nivel educativo. También detalla las categorías de una sesión de aprendizaje como la motivación, recojo de saberes previos, conflicto cognitivo, construcción de los aprendizajes, metacognición, y proporciona un espacio para anotar observaciones adicionales y comentarios contextuales. Los resultados demostraron que el uso del L1 y L2 varían según el nivel académico de los estudiantes y la experiencia del docente. En grados superiores el inglés predomina, reflejando la familiaridad de los estudiantes con el idioma y la capacidad para interactuar en él. En grados inferiores el español tiene un mayor peso, especialmente en actividades que requieren comprensión profunda o participación activa. En resumen, el L1 y L2 se utilizan de manera complementaria en la enseñanza del idioma inglés en estas instituciones educativas, cumpliendo roles específicos que varían según el contexto y las necesidades del grupo.

**Palabras clave:** Comunicación, lengua materna, lenguaje, motivación, lengua extranjera.

## Abstract

The purpose of this study was to obtain detailed information on the frequent use of L1 and L2 by teachers in public educational institutions in the Gregorio Albarracín Lanchipa district during the 2025 school year. The present research will be of a qualitative and exploratory approach, with a non-experimental design. The non-probabilistic convenience sampling technique was used for this research. English teachers who teach in public educational institutions at the secondary level in the Gregorio Albarracín Lanchipa District were selected. Two teachers were considered for each institution. The observation form was the instrument used to systematize data collection during the observation. It includes data identifying the context of the observation, such as date, time, place, teacher's name and educational level. It also details the categories of a learning session such as motivation, collection of prior knowledge, cognitive conflict, construction of learning, metacognition, and provides a space to note additional observations and contextual comments. The results showed that the use of L1 and L2 varies according to the academic level of the students and the experience of the teacher. In higher grades, English predominates, reflecting students' familiarity with the language and ability to interact in it. In lower grades, Spanish has greater weight, especially in activities that require deep understanding or active participation. In summary, L1 and L2 are used in a complementary manner in the teaching of the English language in these educational institutions, fulfilling specific roles that vary depending on the context and the needs of the group.

**Keywords:** Mother tongue, foreign language, language, motivation, communication.

## Introducción

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el debate sobre el uso de la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) fue objeto de un extenso análisis académico. Se comprobó que la lengua materna de una persona jugó un papel importante en su habilidad para usar y producir una segunda lengua. El primer idioma sirvió como base en la comprensión de la gramática y la estructura, así como en la capacidad de comprender y usar ciertas palabras y frases en un segundo idioma (Mendoza et al., 2023). Debido a la gran importancia que tomó aprender inglés desde muy temprana edad, esta investigación buscó investigar el uso del L1 y L2 en la enseñanza del idioma inglés en docentes de Instituciones Educativas Públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

El uso excesivo del idioma L1 por parte de los docentes de inglés en las instituciones públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa generó preocupación, puesto que se identificó que, al inicio de cada bimestre o sesión, los docentes utilizaban el español para controlar la disciplina, felicitar a los estudiantes y gestionar el ambiente del aula. Sin embargo, en situaciones que requerían atención o corrección de conductas, optaban por comandos básicos en inglés, lo que limitaba la comunicación efectiva. Este uso predominante del L1 se debió a varios factores, incluyendo la necesidad de aclarar conceptos complejos, dar instrucciones claras y garantizar la comprensión de aquellos estudiantes que presentaban dificultades con el idioma. Además, en contextos rurales, la falta de recursos en inglés y la escasa familiaridad de los estudiantes con la lengua contribuyeron a que los docentes recurrieran a la lengua materna como estrategia pedagógica, lo que planteó interrogantes sobre la efectividad de la enseñanza del inglés y la adaptación a las necesidades lingüísticas de los estudiantes.

Al abordar el uso de la lengua materna y la lengua extranjera por parte de los docentes, se logró comprender cómo se aplicaron estas lenguas en diferentes momentos de la

sesión de aprendizaje, lo que proporcionó información valiosa para identificar las mejores prácticas pedagógicas. Este estudio no solo contribuyó al rendimiento académico de los estudiantes, sino que también favoreció el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. A través de los resultados obtenidos, se esperó que los docentes contaran con herramientas que optimizaran su proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando así la calidad educativa en el distrito. Del mismo modo, se presentaron desafíos en cuanto al aprendizaje del idioma inglés debido a la falta de motivación tanto en estudiantes como en docentes.

Al identificar las prácticas actuales de los docentes, se pudieron señalar áreas de mejora que contribuyeron a la efectividad de la enseñanza del inglés, una lengua que es fundamental en un mundo cada vez más interconectado. También, el estudio proporcionó información valiosa que facilitó el desarrollo de estrategias didácticas más adecuadas, favoreciendo así un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo. La importancia de este objetivo radicó en su potencial para impactar no solo en la calidad de la educación en el distrito, sino también en la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos comunicativos en un contexto global.

Dicha investigación se estableció en el marco de una investigación cualitativa de carácter longitudinal – exploratorio para profundizar en el uso del L1 (lengua materna) y L2 (segunda lengua, inglés) en la enseñanza del idioma inglés por parte de docentes en instituciones públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa. Se recolectaron datos no numéricos mediante observaciones directas, permitiendo observar las prácticas docentes en su entorno natural sin intervención. La muestra incluyó dos docentes de inglés de cada institución, seleccionados por conveniencia, lo que aseguró la diversidad de experiencias. Esta metodología facilitó una comprensión detallada de las estrategias educativas, contribuyendo al desarrollo de prácticas que optimicen el aprendizaje del idioma inglés en contextos específicos.

La presente investigación presenta la siguiente estructura:

El Capítulo I aborda el planteamiento del problema y dentro de éste la formulación o interrogante del problema principal y preguntas específicas, también se encuentran los objetivos principales y específicos y se desarrolla la justificación e importancia de esta investigación.

El Capítulo II desarrolla el marco teórico y los antecedentes de la investigación, centrado en las bases teóricas relacionadas con las variables de estudio, específicamente sobre la utilización del L1 y L2 en la enseñanza del idioma inglés por docentes en instituciones públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa.

El Capítulo III presenta el marco metodológico, en el cual se definen el tipo y diseño de la investigación. También se establece el nivel de investigación propuesto, la operacionalización de las variables objeto de estudio, así como las técnicas e instrumentos de medición apropiados, el procesamiento y el análisis de los datos recolectados y procesados.

El Capítulo IV presenta los resultados de la investigación, en el cual se analizaron las observaciones realizadas durante las sesiones de clase. Además, se abarca la discusión sobre los resultados obtenidos y, por último, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos de la investigación.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema

#### 1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad, la tendencia de estudiar y aprender una lengua extranjera como el inglés se debe a que se trata de un idioma que amplía la mente de los estudiantes, permite conectar con personas de diferentes latitudes y enriquece la experiencia personal al explorar nuevas culturas y perspectivas. Por tal motivo el rol que cumple el docente en el aula para ser intermediario de un L1 (lengua materna) en un L2 (segunda lengua) es muy relevante. Los mejores docentes de inglés poseen cualidades claves como una mente abierta, capacidad de adaptación, paciencia y excelentes habilidades de comunicación. No obstante, en esta investigación indagaremos sobre el uso que hace el docente en cuanto al L1 y el L2 en el aula de clase.

La problemática se centra más en el uso transaccional (usar la lengua para comunicar información relevante, discutir sobre ciertos temas o intercambiar contenidos) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de una función de interacción social (saludos o presentaciones). Según Benito (2014) los docentes usan el L1 para crear un mejor ambiente de comunicación en el aula y entrar más en confianza con el estudiante, así como también, para dar explicación de terminologías concretas de un tema en específico.

Considerando lo anterior, también los docentes mencionan que usan el español en el aula subconscientemente, no intencionalmente al dictar las lecciones. Uno de los puntos más resaltantes fue el uso del L1 para explicar la gramática y nuevo vocabulario, así como también para tener el control de la clase. No obstante, los docentes usaron el L1 en reiteradas ocasiones porque notaban que sus educandos no tenían un buen nivel de inglés para poder lograr comprender las instrucciones, haciendo así el uso del español más frecuente en el aula de clase, diseñado para aprender inglés.

Benito (2014) también afirma que los docentes inician la clase con preguntas en inglés, pero ante la demora en respuestas de los estudiantes, los docentes optan por cambiar el L2 por el L1 y así generar una conversación en los inicios de cada clase con un uso mayor del español que el inglés.

A nivel internacional, Ellis & Shintani (2013) sostienen que los docentes optan por el uso de su lengua materna y el inglés para crear un contraste y una comparación entre culturas locales e internacionales, a fin de aumentar la conciencia de los aprendices sobre las similitudes y diferencias entre ambas lenguas. También afirman que la traducción palabra por palabra o estructura por estructura muchas veces crea una confusión en niveles intermedios de inglés. Por ende, el uso excesivo de un L1 tiende confundir a los estudiantes con un nivel intermedio de inglés, mas no a los que recién empiezan.

Por otra parte, Suby y Asención-Delaney (2022) sostienen que el rango de uso del L2 depende de muchos factores tales como si los docentes son hablantes nativos o no, la experiencia del docente, la disponibilidad de recursos que tiene el docente, la política que tiene el centro de estudios en cuanto al uso del L1 o el contenido de la clase que va a impartir.

Según Quin (2019) la mayor exposición de los alumnos a un L1 es cuando el docente explica la gramática, palabras nuevas y expresiones idiomáticas (idioms). Similarmente, el uso del L1 tiene una gran influencia en los alumnos al momento de entender instrucciones para resolver pruebas o exámenes. De esta manera podemos mencionar que para que el estudiante tenga claro lo que tiene que hacer en exámenes o prácticas, lo primero que hace el docente es asegurarse que los estudiantes entiendan perfectamente lo que tienen hacer. Esto llega a ser algo muy común entre docentes y estudiantes, lo cual genera un balanceado uso de primera y segunda lengua.

A nivel nacional, según Supo y Supo (2022) los docentes usan el L1 en los inicios de cada bimestre o semestre, así como también al inicio de cada sesión para poder controlar la

disciplina, felicitar o encomiar a los estudiantes. En caso se necesite llamar la atención u observar casos de rebeldía, los docentes no optaron por usar su L1, porque ya lo habían enseñado al inicio, ya durante la clase los docentes usan comandos básicos o frases sencillas tales como; *silence o be quiet*, o también, *congratulations, very good, excellent y good job*.

Asimismo, Supo y Supo (2022) ha identificado que los docentes de inglés usan el español en mayor proporción de forma pedagógica y en menor proporción es usada con funciones socio-afectivas. Los usos más recurrentes identificados fueron al momento de traducir palabras u oraciones, dar instrucciones, explicar el propósito de la sesión y recoger saberes previos.

En el contexto sociodemográfico según Albó (2016) para identificar por qué los docentes usan con mayor frecuencia el L1 en instituciones educativas, nos indica que depende mucho de donde está situada la institución. En los contextos rurales y populares la apertura intercultural a otras experiencias como una segunda lengua no se da voluntariamente, sino que esta apertura tiende a ser empujada por personas que vienen de afuera. No es, ni será fácil superar a instituciones educativas que están en el centro de la ciudad.

En segundo lugar, Albó (2016) afirma que la falta de textos en una segunda lengua (en este caso el inglés) o la falta de accesibilidad al contenido en inglés de las instituciones rurales, hace que el estudiante no esté más familiarizado con el idioma inglés y además que los docentes que no son de la localidad se vean debilitados en cuanto al uso de herramientas que pueden potenciar a aprender inglés en las instituciones educativas rurales.

Como podemos apreciar los docentes de inglés pueden optar por usar la lengua materna de sus estudiantes en sus clases por diversos factores que influyen en su práctica educativa. Algunas razones pueden incluir la necesidad de aclarar conceptos complejos como la gramática o expresiones útiles; o instrucciones para garantizar la comprensión de los

estudiantes, especialmente aquellos que tienen dificultades con el idioma. Además, el uso de la primera lengua puede servir como un puente lingüístico para facilitar la transición entre los idiomas y fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y comprensible para todos los alumnos. Asimismo, la incorporación del español puede ser útil para abordar aspectos culturales o contextuales que requieran una explicación más detallada y precisa.

En resumen, los docentes de inglés pueden recurrir a la primera lengua en sus clases para mejorar la comunicación, la comprensión y la experiencia educativa de sus estudiantes, adaptándose a las necesidades lingüísticas y pedagógicas específicas del grupo.

## **1.2. Formulación del problema**

### ***1.2.1. Pregunta general***

¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en la enseñanza del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?

### ***2.2.2. Preguntas específicas***

¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico de la motivación del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?

¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico del recojo de saberes previos del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?

¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico del conflicto cognitivo del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?

¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico de la construcción de los aprendizajes del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?

¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico de la metacognición y reflexión del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?

### **1.3. Objetivos de investigación**

#### ***1.3.1. Objetivo general***

Investigar el uso del L1 y el L2 en la enseñanza del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

#### ***1.3.2. Objetivos específicos***

Analizar el uso del L1 y L2 en el momento didáctico de la motivación del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

Estudiar el uso del L1 y el L2 en el momento didáctico del recojo de saberes previos del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

Examinar el uso del L1 y el L2 en el momento didáctico del conflicto cognitivo del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

Estudiar el uso del L1 y el L2 en el momento didáctico de la construcción de los aprendizajes del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

Observar el uso del L1 y el L2 en el momento didáctico de la metacognición y reflexión del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

#### **1.4. Justificación de la investigación**

La investigación abordó cuestiones relacionadas con el uso de la lengua materna y la lengua extranjera por parte de los docentes de inglés en estudiantes de educación secundaria. Además, permitió comprender cómo los docentes utilizaron su lengua materna y una lengua extranjera en diferentes momentos de una sesión de aprendizaje, lo cual proporcionó información valiosa sobre las mejores prácticas pedagógicas. También, el uso efectivo del L1 y el L2 por parte de los docentes influyó significativamente en el rendimiento académico y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Por tal motivo, es importante destacar que los resultados obtenidos ofrecieron a los docentes herramientas mejoradas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

##### ***1.4.1. Justificación teórica***

En cuanto a la justificación teórica, fue de gran importancia, debido a que se analizó, examinó y observó cómo los docentes utilizaban el L1 y el L2 al momento de realizar su clase, puesto que la comprensión de los alumnos era vital para el aprendizaje de un nuevo idioma, en este caso el inglés.

Consideramos que dicho tema de investigación fue conveniente en virtud de la relevancia del entorno educativo del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa, dado que el aprendizaje del idioma inglés en los colegios públicos estaba en un nivel bajo, debido a la falta de motivación tanto en los estudiantes como en los docentes. La investigación sirvió para proporcionar una comprensión más detallada de la utilización del L1 y L2 por parte de los docentes en la enseñanza del inglés. A través de la presente, se informó sobre las prácticas pedagógicas que utilizaban con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje del idioma en los estudiantes.

#### ***1.4.2. Justificación metodológica***

Con dicho tema de investigación, buscamos llenar el vacío de conocimiento existente en cuanto a la utilización del L1 y L2 en la enseñanza del idioma inglés. La información obtenida contribuirá al desarrollo o apoyo de teorías existentes en el campo tratado, al igual que podrían generarse nuevas teorías en función de la información recopilada. Se comprendió mejor la relación entre las variables respecto a la utilización de las didácticas empleadas por los docentes y el rendimiento que tienen los estudiantes al recibir dichos aprendizajes.

Los principales beneficiarios fueron los docentes, dado que podrían modificar y mejorar el desarrollo de su clase para optimizar mejor el aprendizaje de los estudiantes, recibiendo una educación de mayor calidad que cumpla con todas sus necesidades. Su alcance social fue significativo, porque los resultados de la investigación tuvieron un alcance a nivel local, nacional e incluso internacional, contribuyendo así al desarrollo de mejores didácticas en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua.

#### ***1.4.3. Justificación social***

De la misma manera, fue trascendental para la sociedad, ya que, con los conocimientos e información obtenida, se pudo mejorar la calidad de la educación brindada por el Estado, siendo beneficioso para los estudiantes. El idioma inglés fue fundamental, ya que nos brindó oportunidades profesionales, nos permitió comunicarnos de manera efectiva con personas de diferentes países y amplió nuestro acceso a la cultura. Por ende, fueron importantes las buenas didácticas empleadas por los docentes para prepararlos para interactuar en un mundo multilingüe.

Se esperó obtener un análisis detallado en cuanto a su uso y a la identificación de prácticas efectivas y áreas en las cuales se debía mejorar. De esta manera, se ofrecieron sugerencias y recomendaciones para mejorar la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en colegios públicos.

## Capítulo II

### Marco teórico

#### 2.1. Antecedentes de la investigación

García y Fernández (2009) en su artículo las variables género, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato, cuyo objetivo fue averiguar hasta donde sea posible cuál es el uso de la lengua extranjera en el segundo curso de Bachillerato. Valencia, España. La muestra está conformada por 138 profesores de inglés de último año de escuela secundaria (2º Bachillerato). Como instrumento se utilizó el cuestionario. Los resultados son especialmente significativos a la luz de los cambios que el Ministerio de Educación español trata de promover para la Prueba de Acceso a la Universidad (P.A.U.) de 2012. En conclusión, los docentes optan por usar ambos el L1 y el L2 en el aula, siendo más el uso de inglés en las instrucciones, dar la bienvenida al estudiante y en preguntas simples y peticiones. Con este resultado podemos darnos cuenta que con una combinación balanceada en la primera y segunda lengua, se puede obtener resultados buenos, no excelentes ni muy bajos.

Añasco y Salha (2014) en su tesis para obtener el grado el grado de licenciados en Lenguas Extranjeras, su objetivo fue determinar la manera como se da la alternancia de las lenguas por parte de los docentes en una institución privada en un instituto de Cali, Colombia. Su investigación fue cualitativa etnográfica. La muestra constó en 2 docentes con 25 alumnos en cada aula en promedio de 9 a 12 años. Este análisis permitió concluir que la lengua materna y la lengua extranjera cumplen funciones importantes en el proceso de aprendizaje y primordialmente en la habilidad de habla. Por ende, podemos decir que el uso de ambas lenguas en un salón de clase permite una mejor comunicación entre estudiantes y docente.

Agudelo, Díaz y Zabala (2017) en su tesis para obtener el grado de licenciados en lengua castellana, inglés y francés, su objetivo fue caracterizar la influencia de la Lengua Materna (LM) en el aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE), e identificar los factores que influyen en el aprendizaje de la LE con base en fuentes nacionales e internacionales. Bogotá, Colombia. Su investigación cualitativa exploratoria-descriptiva. La muestra constó de bases de datos como Ebsco All Databases y revistas indexadas como SCIELO y REDALYC. El estudio nos lleva a la conclusión que existe una transferencia e interferencia lingüística y la transferencia léxica que el aprendiz realiza de manera inconsciente. Lo cual nos lleva a deducir que existen diversos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera como la edad, contexto social y la motivación.

González y López (2018) en su artículo titulado La influencia de la lengua materna (L1) en la producción en la lengua inglés (L2) cuyo objetivo fue indagar y ahondar para encontrar cual sea la clase de influencia, positiva o negativa, que ejerce la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una Lengua Extranjera (L2), Bogotá, Colombia. La investigación fue descriptiva ya que solo pone de ejemplo otros antecedentes. La muestra consto de estudiantes de la escuela militar de cadetes José María Córdoba. El estudio llega a la conclusión que el uso de ambas lenguas tiene un impacto positivo en los estudiantes, pero a largo plazo. De acuerdo, a lo concluido se puede llegar a la conclusión que el uso de la lengua materna y extranjera en un aula no es fructífero si se quiere obtener resultados a corto plazo.

Estrada y Parrado (2020) en su artículo “I repeat the question porque no me entero”: El uso de la L1 en la clase de didáctica del inglés como lengua extranjera por parte de maestros en formación de Educación Primaria, el objetivo fue analizar cómo un grupo de maestros en formación de una universidad pública española utiliza la L1, en donde los estudiantes actúan como docentes, presentando y explicando en inglés problemas matemáticos de suma, resta, multiplicación y división a sus compañeros. Cádiz, España. En

cuanto a su metodología utilizada fue mixta, combinando datos cuantitativos y cualitativos. Se recopiló información mediante la observación, pre test y post test, análisis de grabaciones de los discursos y entrevistas virtuales para quienes utilizaron palabras en español. La población del estudio estaba compuesta por aproximadamente 220 estudiantes, debido a eso fue dividido en tres grupos A, B y C, siendo la muestra utilizada para el presente caso los estudiantes del grupo B. En sus resultados se encontraron que el uso del español por parte de los maestros en formación no fue tan frecuente como se esperaba. Siendo así que el 78,18% de los participantes utilizaron español. Se categorizó el uso de la L1 en funciones como comentarios personales, instrucciones de la actividad y traducción. En conclusión, se encontró que los estudiantes universitarios futuros maestros de primaria en inglés, utilizaron el español de manera limitada durante la actividad, identificando así una nueva categoría “Falta de competencia en la lengua extranjera”, indicando que algunos participantes recurren a la L1 debido a deficiencias en el idioma inglés. Aunque los estudiantes se perciben con competencia suficiente en inglés, existe una discrepancia con la realidad observada en el presente estudio, lo cual podría no estar completamente alineado con las necesidades de comunicación oral efectiva en el contexto educativo multilingüe integrado.

Holguín (2021) en su tesis titulada el Uso de la lengua materna (L1) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (L2) en preescolar, para obtener el grado de Licenciado en inglés - español, tuvo como objetivo comprender cómo la transferencia lingüística y el cambio de código facilitan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de preescolar. Medellín, Colombia. Su investigación fue cualitativa de corte comprensivo y hermenéutico en la cual realizó un rastreo bibliográfico de investigaciones relacionadas sobre el tema. De la misma manera se trabajó con 32 estudiantes y se recopiló información mediante la observación participante y no participante, seguido de un análisis detallado en el cual se identificaron diversas estrategias que pueden emplearse en el aula para detectar

oportunidades y fomentar el uso del L1 mediante el cambio de código. Concluye que es fundamental utilizar el L1 mediante el cambio de código para evitar traducciones sin sentido que no benefician el aprendizaje y afectan la competencia comunicativa. Así mismo, ante la falta de competencia en inglés por parte de los docentes, las TIC 's son una estrategia efectiva para alcanzar los objetivos educativos de cada nivel. De acuerdo con los resultados, los docentes se ven más beneficiados con las TIC's las cuales ayudan al docente a no hacer un uso excesivo del L1.

Intriago y Vera (2022) en su artículo de investigación Ciencias Técnicas y Aplicadas, su objetivo fue investigar cómo el uso de la lengua madre y la explicación de reglas gramaticales haciendo comparaciones en la L1 son importantes para aprender una nueva lengua. Manabí, Ecuador. Su investigación fue cualitativa exploratoria de enfoque mixto. La muestra constó de 14 estudiantes de segundo semestre de la carrera de "Pedagogía en los Idiomas Nacionales y Extranjeros" de la Universidad Técnica de Manabí. Se utilizó una encuesta. Los resultados, solo el 64.3% de los estudiantes puede reconocer un verbo en infinitivo en español, mientras que en el área de inglés únicamente el 50% de los estudiantes acertaron en la pregunta. A partir de esta investigación se puede comprobar que hay un gran porcentaje de estudiantes que demuestran un bajo conocimiento tanto en las formas básicas de su lengua madre y, así mismo en conceptos comunes en inglés. Por lo tanto, podemos deducir que en los colegio y universidades los estudiantes no comprenden conceptos fáciles como el gerundio participio, infinitivo o sustantivo en su lengua materna y en la lengua extranjera. Por lo tanto, si se quiere aprender un nivel alto de segunda lengua, primero se tiene que tener una buena base de primera lengua, si este no es el caso es muy difícil para el ser humano poder desarrollar una segunda lengua de forma apropiada.

Faya y Macho (2022) en su artículo Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: comparación entre L1 y L2, su objetivo fue explorar la capacidad para

cohesionar el discurso escrito en un texto argumentativo que presenta el alumnado al inicio de su etapa universitaria. Santiago de Compostela, España. El número total de informantes fue de 51 (el 98% mujeres) hablantes monolingües con español como L1, estudiantes de inglés como L2. Se trataba del alumnado del primer curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil, cuyos niveles de L2 eran intermedios o bajos. Se diseñó un formulario en línea para recopilar textos escritos en inglés y español al inicio de la etapa universitaria. Se confirma que, pese a estar presente en el currículo de etapas preuniversitarias, el uso de conectores como elementos habituales para cohesionar el discurso e introducir nuevos párrafos conlleva algunas dificultades, más evidentes en la lengua extranjera. Los resultados apuntan a la necesidad de un enfoque multilingüe en la enseñanza de este tipo de textos que favorezca la reflexión metalingüística. Por ende, el uso de conectores en cualquier idioma es esencial y se tiene que tener dominio de estos para poder usarlos correctamente.

Mendoza, Carpio y Macias (2023) en su artículo *Influencia de la lengua materna (L1) en la producción de un segundo idioma (L2)*, tuvo como objetivo analizar la influencia y comprender cómo el conocimiento previo de la lengua materna afecta la adquisición y producción de un nuevo idioma, además de identificar estrategias para minimizar esta influencia y promover un aprendizaje efectivo. Portoviejo, Ecuador. En la propuesta que realizó se destaca la relevancia de abordar diversos aspectos de la influencia de la lengua materna, como la pronunciación, la estructura del lenguaje y el léxico, así como la importancia de evitar el plagio en la producción del segundo idioma. Su finalidad fue buscar enriquecer la enseñanza de idiomas extranjeros reconociendo y trabajando con la L1. Los resultados resaltan que el L1 proporciona una base de conocimientos previos que facilitan el aprendizaje del L2, adicionalmente la lengua materna ayuda a comprender la cultura y la historia del idioma, pero también puede causar interferencias que nos llevan a errores en la producción del segundo idioma. En conclusión, la influencia de L1 en el aprendizaje de un

segundo idioma no otorga una ventaja a los hablantes de este sobre los nativos, aunque puede afectar la pronunciación, vocabulario y estructuras gramaticales, puede presentarse como un desafío, puesto que, los estudiantes pueden depender en exceso de su lengua materna.

Fioretto (2018) en su tesis titulada *Aprendizaje de una segunda lengua mediante la metodología de inmersión lingüística* cuyo objetivo fue investigar sobre la metodología y las estrategias que se utilizan para introducir una segunda lengua en un contexto escolar bilingüe. Su investigación fue documental. La muestra fueron niños del ciclo II de Educación inicial. El estudio nos lleva a la conclusión que la metodología de inmersión lingüística, impacta en distintas áreas del desarrollo cognitivo y sociocultural, lo que permite que una persona bilingüe posea mayores oportunidades académicas y laborales, logrando desenvolverse tanto verbal como culturalmente en dichos entornos. Por lo tanto, podemos deducir que la inmersión total de una segunda lengua en el aula trae beneficios para los estudiantes al adquirir nuevas habilidades y destrezas en un nuevo idioma.

Valeriano y Quito (2021) en su tesis titulada *el desarrollo de las competencias de la lengua materna y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para optar el grado de licenciado* cuyo objetivo fue determinar si existe relación entre el desarrollo de las competencias de la lengua materna y el grado de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Su investigación fue de un método aplicativo con enfoque cuantitativo no experimental. La muestra de investigación está compuesta por los estudiantes de 1ero a 4to grado de secundaria del 2020. El instrumento que se usó fue el cuadro de doble entrada para las calificaciones por competencia del área de comunicación y otro para las notas finales del área de inglés. Los resultados obtenidos indican una relación media con un coeficiente de determinación bajo. Por lo que, se concluye existe relación, pero no fehaciente, entre el desarrollo de las competencias en su lengua materna y el nivel de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de secundaria del colegio Mariano Dámaso Beraún -

Singa. Por ende, se evidencia que ante la poca relación entre ambas variables se debe optar por una adaptación más cercana a la lengua extranjera y seguir los lineamientos de la misma a fin de obtener mejoras en una lengua extranjera.

Ticahuanca (2023) en su tesis fortalecimiento de las capacidades pedagógicas de los docentes del área de inglés en educación básica regular de la región Tacna, tuvo como objetivo evaluar el impacto del enfoque léxico en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del primer año del nivel secundario de distintas instituciones educativas focalizadas de la UGEL Tacna en el año 2018. La investigación fue de tipo aplicada con un diseño pre-experimental. La muestra fue 276 alumnos a quienes se les aplicó una pre test y un post test. Los resultados demostraron que, antes de la aplicación del enfoque léxico, el nivel de aprendizaje del área era medio y, después de la aplicación, fue alto, con un porcentaje de 60,14%. Las pruebas estadísticas establecieron que existe diferencia entre las pruebas de entrada y salida. En conclusión, el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y aplicación del enfoque léxico tiene un impacto favorable en el aprendizaje del idioma inglés. Lo cual nos lleva a deducir de cuán importante es el enfoque léxico en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes.

Arcaya (2020) en su tesis aprendizaje cooperativo y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la escuela profesional de educación en la especialidad idioma extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann para optar el grado de magister en ciencias, cuyo objetivo fue determinar de qué manera el aprendizaje cooperativo influye en el aprendizaje del idioma inglés. La investigación fue básica de diseño no experimental y transeccional. La muestra fue conformada por los estudiantes de cuarto y quinto año siendo un total de 66. El instrumento utilizado fue un cuestionario. Los resultados determinaron que el aprendizaje cooperativo influye significativamente en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la escuela profesional de educación. Según la prueba

estadística regresión logística ordinal, la prueba del pseudo R cuadrado, estaría presentando una dependencia porcentual (66.7%). De acuerdo, con los resultados obtenidos podemos decir que el trabajo cooperativo es de suma importancia en los estudiantes al momento de aprender una lengua extranjera.

## **2.2. Bases teóricas**

### ***2.2.1. Concepto del L1 y L2 en el aula de clase***

Según Jiménez & Cupil (2022) son diversos factores que influyen en que la lengua materna (L1) de quienes aprenden inglés como segunda lengua (L2) tenga un papel crucial. Estas variables incluyen el entorno social, el periodo crítico, si el proceso se da a través de un aprendizaje formal o una adquisición natural, además de los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje del L2 empleadas por los alumnos.

El uso del L1, o lengua materna, y el L2, o segunda lengua, en el entorno educativo tiene implicaciones significativas en el aprendizaje de los estudiantes. Faya & Macho (2022) expresan que, la enseñanza explícita de estrategias discursivas y técnicas que faciliten la transferencia entre lenguas es clave para mejorar la escritura en L2. La exposición y enseñanza en L2 pueden influir en la producción en L1, destacando la necesidad de un enfoque multilingüe en la educación.

Para Moreno (2020), el L1 se refiere al primer idioma que una persona aprende desde la infancia, el cual forma la base de su desarrollo lingüístico y cognitivo. Este idioma es fundamental para la construcción de la identidad cultural y personal del individuo, y juega un papel importante en su capacidad para procesar y comprender nuevos conceptos.

En el contexto educativo, el L1 puede servir como una herramienta de apoyo valiosa. Su uso en el aula facilita la comprensión de conceptos complejos, reduce la ansiedad de los estudiantes y crea un entorno de aprendizaje más inclusivo. Pastor & Cruz (2023) manifiestan que, los docentes pueden recurrir a el L1 para explicar términos difíciles, proporcionar

instrucciones claras y construir puentes entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos contenidos.

Por otro lado, el L2 se refiere al idioma que se aprende posteriormente a la lengua materna. El L2 es el inglés que los estudiantes aprenden como segunda lengua. El dominio del L2 es esencial en un mundo globalizado, donde la competencia en múltiples idiomas puede abrir puertas a oportunidades educativas y profesionales.

El uso del L2 en el aula de clases tiene sus propias ventajas. Tolentino (2021) nos indica que, el uso de recursos audiovisuales en L2 resulta altamente motivador y fomenta la comunicación verbal y no verbal. La abundancia de material auténtico digital en Internet permite a los docentes seleccionar los recursos más adecuados según las necesidades y contextos comunicativos del estudiantado, facilitando así un aprendizaje integral y efectivo.

Sin embargo, el uso exclusivo del L2 también puede presentar desafíos, especialmente para aquellos estudiantes que aún no tienen un nivel avanzado de competencia en dicho idioma. Puede generar frustración, ansiedad y dificultades en la comprensión, lo cual puede obstaculizar el proceso de aprendizaje.

En la práctica pedagógica, para Di Virgilio (2020) se debe encontrar un equilibrio entre el uso del L1 y L2. Algunos enfoques sugieren la enseñanza bilingüe, en donde ambos idiomas se utilizan de manera estratégica para maximizar los beneficios de cada uno. Rojo et al. (2022) proponen la inmersión total en L2, con el fin de acelerar la adquisición del nuevo idioma. La elección del enfoque dependerá de diversos factores, como el nivel de competencia de los estudiantes, los objetivos educativos, y el contexto sociocultural.

#### **2.2.1.1. Posiciones respecto al uso del L1 y L2.**

Supo & Supo (2022), mencionan que, los docentes de inglés utilizan mayoritariamente el español con fines pedagógicos, como traducir y clarificar instrucciones, y en menor medida para propósitos socio-afectivos como la motivación. Podemos decir que,

el uso del español no impide la aplicación de principios constructivistas y no afecta el logro de un aprendizaje significativo. Además, se destaca que el uso de la lengua materna es un recurso metodológico válido, motivando a los docentes a reconsiderar su uso en la enseñanza del inglés.

Las posiciones respecto al uso de L1 y L2 en el aula de clase se pueden dividir en dos enfoques principales: el uso estratégico del L1 y la inmersión en L2.

En primer lugar, el uso de L1 como herramienta de apoyo presenta varios beneficios. Nandi & Vásquez (2023) expresan que, el L1 facilita la comprensión de conceptos complejos y proporciona instrucciones claras, lo cual es especialmente útil para estudiantes con niveles bajos de competencia en L2. Además, permitir el uso de la L1 puede ayudar a reducir la ansiedad de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje más cómodo y seguro.

Utilizar el L1 también ayuda a los estudiantes a conectar sus conocimientos previos con nuevos contenidos, lo que facilita un aprendizaje más profundo y significativo. Soliman (2021) menciona que, en términos de inclusión educativa, el L1 puede hacer el aula más inclusiva, especialmente para aquellos estudiantes que luchan con el L2, asegurando que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la inmersión en L2 también ofrece ventajas significativas. El uso constante del L2 en el aula ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas de manera más efectiva. Para Soliman (2022), la inmersión en L2 aumenta la exposición al idioma, lo que puede mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes al usar el L2. Además, usar el L2 en el aula proporciona a los estudiantes la oportunidad de practicar el idioma en situaciones prácticas y reales, lo que puede facilitar su uso fuera del entorno escolar. De la misma manera Moreno et al. (2021) menciona que, la inmersión total en L2 puede acelerar la adquisición del nuevo idioma, haciendo que los estudiantes se familiaricen más rápidamente con su uso.

Finalmente, un enfoque intermedio sugiere un equilibrio entre el uso de L1 y L2, como se ve en la enseñanza bilingüe. Para Bedoya & Ramírez (2021), este enfoque propone la utilización estratégica de ambos idiomas para maximizar los beneficios de cada uno, adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes en el contexto educativo. Entonces, permite personalizar el aprendizaje, usando el L1 cuando es necesario para aclarar conceptos difíciles y el L2 para practicar habilidades de comunicación.

Las posiciones respecto al uso del L1 y L2 en la enseñanza del inglés en instituciones educativas públicas giran en torno a encontrar un equilibrio adecuado entre ambos idiomas según Huamán (2021). El uso estratégico del L1 puede facilitar la comprensión y reducir la ansiedad, mientras que la inmersión en L2 puede mejorar la fluidez y la confianza.

### ***2.2.2. Traducción como estrategia pedagógica***

La traducción ha sido una estrategia pedagógica ampliamente debatida en la enseñanza de lenguas extranjeras. Históricamente, el método de gramática-traducción fue predominante en la enseñanza de idiomas, donde la traducción de textos y la memorización de reglas gramaticales eran prácticas centrales. Sin embargo, con el tiempo, este método ha sido reemplazado por enfoques más comunicativos y contextuales. A pesar de esto, la traducción sigue siendo una herramienta valiosa y relevante en ciertos contextos educativos.

Según Alemán (2023), el modelo TPACK integra tecnología, pedagogía y contenido para mejorar la enseñanza, destacando cómo estos elementos interactúan. Ayudando a los docentes a usar la tecnología efectivamente, tomar decisiones pedagógicas informadas y seleccionar estrategias adecuadas para sus contenidos.

Para Carreño & Zegpi (2022), la traducción audiovisual, especialmente la subtitulación, es importante en la enseñanza porque permite usar material auténtico como películas y series, motivando a los estudiantes con actividades culturales y lúdicas.

Podemos decir que facilita el aprendizaje de la lengua extranjera al exponer a los estudiantes con mensajes simultáneos en dos idiomas, mejorando vocabulario y comprensión temática. Además, ayuda a equilibrar las habilidades de lectura y audición, siendo accesible y estimulando el aprendizaje autónomo de forma atractiva.

Concordamos con el autor antes mencionado, puesto que el uso de la traducción puede también reducir la ansiedad y aumentar la confianza de los estudiantes. Al tener la posibilidad de recurrir a su lengua materna para entender y producir textos en L2, los estudiantes pueden sentirse más seguros y motivados para participar activamente en el proceso de aprendizaje. Esta seguridad puede ser especialmente beneficiosa para estudiantes principiantes, quienes pueden sentirse abrumados por la inmersión completa en la L2

La traducción como estrategia pedagógica puede ser muy beneficiosa y facilitar la comprensión del L2 al permitir que los docentes controlen y modelen las respuestas de los estudiantes, integrando la lengua y el contenido. Pastor Morate (2024) menciona que, al usar la traducción, los docentes pueden proporcionar andamiaje lingüístico, asegurando que los estudiantes comprendan el material y se sientan seguros en sus interacciones. Esto puede fomentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de su nivel de dominio del L2, y permitir un enfoque más inclusivo y efectivo en el aprendizaje del idioma.

No obstante, es importante utilizar la traducción de manera equilibrada y estratégica. Un uso excesivo de la traducción puede llevar a la dependencia del L1 y limitar la exposición al L2, lo que puede obstaculizar el desarrollo de la fluidez y la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Por lo tanto, los docentes deben integrar la traducción de forma que complemente, pero que no reemplace, otras actividades de inmersión y práctica en la L2.

La traducción también puede ser una herramienta eficaz para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis. Torres & Pym (2021) mencionan que, al traducir textos, los estudiantes deben considerar el contexto, el registro y las connotaciones culturales, lo que les

obliga a reflexionar sobre las elecciones lingüísticas y a desarrollar una mayor conciencia de las sutilezas del idioma. Entonces, este proceso no solo mejora sus habilidades lingüísticas, sino también su capacidad para analizar y entender textos en profundidad.

### ***2.2.3. Proceso de adquisición del idioma***

El proceso de adquisición de un segundo idioma se beneficia al integrar costumbres y contextos familiares, lo cual hace el aprendizaje más accesible. Ling et al. (2022) expresan que, usando diferentes estrategias de enseñanza que se adapten a diversos estilos de aprendizaje, se promueve una comprensión más profunda de la cultura y el uso del idioma.

Esto ayuda a desarrollar habilidades para comunicarse efectivamente en situaciones sociales variadas, fortaleciendo la identidad cultural de los estudiantes mientras aprenden el idioma. Este proceso es un aspecto fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras y se refiere a la manera en que los individuos internalizan y llegan a dominar una lengua distinta a su lengua materna.

La adquisición de un segundo idioma es cómo aprendemos y nos acostumbramos a hablar un idioma diferente al que hablamos desde pequeños. Para Bravo & Palmira (2020) es más complicado aprenderlo si el nuevo idioma es muy diferente al primero y suele tomar más tiempo que aprender el idioma que hablamos en casa.

Generalmente sigue patrones similares a los de la adquisición de la lengua materna (L1). No obstante, existen diferencias claves debido a la influencia del L1, las experiencias previas de aprendizaje y las circunstancias bajo las cuales se aprende el L2. Para que la adquisición del idioma ocurra efectivamente, los estudiantes deben estar expuestos a un nivel de input que sea ligeramente superior a su nivel actual.

Barbasán (2021) menciona que, la interlengua es importante porque muestra cómo los estudiantes desarrollan y usan temporalmente una versión propia del segundo idioma, lo que

ayuda a identificar y abordar errores comunes en el aprendizaje y mejora la conciencia lingüística de los estudiantes.

El modelo de Interlengua describe la etapa intermedia en la que los estudiantes de un L2 se encuentran durante su proceso de aprendizaje. En esta etapa, los estudiantes desarrollan un sistema lingüístico propio que incorpora elementos de L1 y L2, así como innovaciones propias. Este sistema es dinámico y evoluciona con el tiempo a medida que los estudiantes reciben más input y práctica en L2.

Para Jiménez (2020) el proceso de aprender un idioma se ve como complejo porque el lenguaje no es algo estático; más bien, sigue reglas dinámicas similares a otros sistemas complejos. Esto implica que no es simplemente aprender estructuras fijas, sino entender cómo el uso del lenguaje cambia y se adapta, lo cual influye en cómo enseñamos y aprendemos un segundo idioma.

La adquisición del idioma es compleja y multifacética, influida por factores cognitivos, afectivos y sociales. Entender estos elementos puede ayudar a los docentes a diseñar estrategias más efectivas y entornos de aprendizaje que maximicen el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

### **2.2.3.1. Adquisición de una segunda lengua**

La adquisición de una segunda lengua (L2) según Gelormini (2022) se aborda mediante el análisis contrastivo, una disciplina que surgió de la lingüística estructural y el conductismo, evolucionando hacia enfoques más cognitivos como el generativismo. Se enfoca en la interlengua, que ya no se ve como un habla imperfecta entre la lengua materna y la segunda lengua, sino como una gramática mental con reglas cognitivas internas.

Podemos decir que la adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo y multifacético, influenciado por diversos factores como la edad, la motivación, las experiencias previas y el entorno de aprendizaje.

Además, aprender una segunda lengua (L2) puede facilitar notablemente la adquisición de idiomas adicionales. En palabras de Ding & Wang (2023), los estudiantes que dominan una L2 suelen emplear las estrategias y experiencias aprendidas como modelos para aprender nuevos idiomas. Entonces, este conocimiento previo no solo aumenta la conciencia metalingüística, sino que también mejora la capacidad para comprender y aplicar reglas gramaticales y lingüísticas en contextos de aprendizaje de otros idiomas.

La forma en que se presenta la información al estudiante de un segundo idioma (L2) y el input es crucial para su aprendizaje. Pareja (2022) menciona que, debe ser comprensible y relevante, permitiendo que el contenido se absorba de manera natural. Incluso cuando parte de la información no se entienda de inmediato, el contexto ayuda a hacerla comprensible. Esto no solo motiva a los estudiantes, sino que también facilita la adquisición del idioma, similar al proceso natural de aprendizaje de la lengua materna en los niños.

Carbo et al. (2023) expresan que, el input en el aprendizaje de un segundo idioma es importante porque proporciona un ambiente comprensible y motivador donde los estudiantes pueden conectar lo que ya saben con nuevas palabras y usos. Este enfoque facilita una adquisición más profunda del vocabulario, incluyendo cómo se usa en diferentes situaciones y cómo se relaciona con otras palabras, lo cual ayuda a mejorar la capacidad del aprendiz para entender y comunicarse efectivamente en el idioma objetivo.

Podemos decir que, los estudiantes deben estar expuestos a un input que sea ligeramente más avanzado que su nivel actual de competencia. Este input debe ser comprensible y desafiante, permitiendo a los estudiantes expandir gradualmente su conocimiento y habilidades lingüísticas.

De la misma manera, el output es importante porque es cómo aplicamos y manifestamos lo que hemos aprendido y entendido del mundo. Kartsevski & Lazcano (2024) mencionan que, es la forma en que interactuamos y nos comunicamos, utilizando nuestra

comprensión para actuar y adaptarnos a diferentes situaciones. Entonces es a través del output que los estudiantes demuestran su comprensión y habilidades.

La producción activa del idioma permite a los estudiantes experimentar, recibir retroalimentación y refinar sus habilidades lingüísticas. Este proceso de producción y retroalimentación es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa.

#### ***2.2.4. Entorno de inglés como lengua extranjera***

El entorno de inglés como lengua extranjera se caracteriza por un contexto educativo donde el inglés no es el idioma nativo de los estudiantes, sino una lengua adicional que están aprendiendo. Rios et al. (2023) menciona que, en este escenario, la colaboración y la interacción entre diversos actores educativos, como compañeros, maestros y padres, son cruciales para facilitar el aprendizaje.

Según Morales (2022) el enfoque de aprendizaje compartido, que implica un aprendizaje grupal o social, ha demostrado ser efectivo para reducir las brechas de conocimiento, promover la inclusión y desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas. A pesar de los desafíos en cuanto a efectividad, la implementación de estrategias de aprendizaje compartido puede mejorar notablemente la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Cevallos et al. (2020) expresa que, para mejorar las cuatro habilidades del idioma inglés, se necesitan estrategias específicas como juegos, rompecabezas y exposición a música y películas en inglés. Además, técnicas como el pensamiento en voz alta son útiles para mejorar la comprensión oral, permitiendo a los estudiantes practicar speaking de manera efectiva. Esta técnica permite a los estudiantes utilizar activamente el idioma en contextos auténticos, facilitando el desarrollo de habilidades lingüísticas funcionales y prácticas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece el estándar internacional que mide la competencia lingüística. Para Benavides (2020) los docentes de inglés en educación básica y media deben tener un nivel B2, mientras que los

egresados en lenguas extranjeras deben alcanzar un nivel C1. Esto garantiza que los educadores tengan una alta competencia en inglés, mejorando así la enseñanza del idioma.

Rojas & Serey (2022) mencionan que se deben considerar las "situaciones límite" de Paulo Freire, donde los estudiantes reflexionan sobre su realidad. Además, se requiere un análisis crítico del MCER para aplicar solo los aspectos relevantes al contexto de los estudiantes. Es decir, este enfoque va más allá de enseñar habilidades estándar, abordando también temas de racismo y opresión, y busca que los estudiantes se conviertan en sujetos políticos reconocidos.

### ***2.2.5. El contexto peruano para el aprendizaje del idioma inglés***

Olano et al. (2024) menciona que, en el Perú el aprendizaje del inglés es fundamental debido a las exigencias académicas, laborales y personales en un entorno globalizado y competitivo. Su integración en el sistema educativo se ve como una mejora crucial para responder a las demandas actuales, influenciadas por el avance digital y la globalización.

El gobierno peruano, a través del Ministerio de Educación, ha implementado varias políticas y programas para fortalecer la enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas y privadas.

La introducción de enfoques educativos innovadores, como la gamificación en escuelas, incluyendo las militares, resalta cómo estas estrategias pueden mejorar la comprensión y competencia en inglés de los estudiantes, adaptándose efectivamente a sus necesidades educativas y profesionales (Santiago et al. 2023).

Sin embargo, el país enfrenta desafíos significativos en el aprendizaje del inglés. La falta de recursos adecuados y la capacitación limitada de los docentes en metodologías de enseñanza modernas son barreras importantes, especialmente en áreas rurales y comunidades menos favorecidas. Estas limitaciones afectan la calidad y equidad en el acceso al aprendizaje del inglés, exacerbando las disparidades educativas.

Los programas educativos para enseñar inglés como lengua extranjera se estructuran principalmente conforme a los lineamientos del Estado. Sin embargo, estos lineamientos a veces no reflejan completamente las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, lo que puede afectar la coherencia entre lo enseñado y la realidad educativa y cultural del país (Moreno, 2020).

Para Castañeda et al. (2022), los estudiantes no suelen tener una necesidad inmediata de aprender inglés para comunicarse en su vida diaria, salvo por la obligación de aprobar exámenes en esta materia.

El dominio del inglés en Perú no solo tiene implicaciones prácticas, como mejorar las oportunidades laborales y académicas, sino que también fortalece la identidad cultural y la participación global de los peruanos. El inglés actúa como un puente hacia el intercambio cultural y la colaboración internacional, permitiendo a los peruanos participar activamente en iniciativas globales y fortalecer sus lazos con el resto del mundo.

#### ***2.2.6. La importancia del uso de una sesión de aprendizaje***

Una sesión de aprendizaje bien planificada y estructurada desempeña un papel crucial en la enseñanza efectiva del idioma inglés. El diseño de sesiones de aprendizaje integra tanto la competencia lingüística como las estrategias comunicativas necesarias para la adquisición de habilidades lingüísticas. Este enfoque no solo facilita la transmisión de conocimientos, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje interactivo y participativo que motiva a los docentes a involucrarse activamente en el proceso educativo.

De acuerdo con Medina (2018), en la actualidad los docentes muchas veces no consideran importante tener una planificación correctamente diseñada para la ejecución de una sesión de aprendizaje, teniendo una opinión de solo como un llenado de documentos y presentación a sus directores mas no lo consideran como la organización y guía para ellos mismos en el cual permita el proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz, teniendo en cuenta

puntos claves que se deben tener en cuenta para lograr los objetivos propuestos para los estudiantes a corto plazo.

Para ello se toma en cuenta el proceso didáctico que se debe considerar al momento de diseñar la planificación según el área curricular, siendo así una herramienta necesaria que le va a permitir a los docentes y a otros poder observar lo que se va a trabajar, así mismo si no funciona se podrá hacer modificaciones para lograr mejoras.

Es de suma importancia que el docente considere a su grupo de estudiantes al momento de diseñar y crear sus actividades para lograr un aprendizaje significativo, respondiendo a retos que se presenten, siendo un orientador y guía de aprendizajes, en constante investigación para exponer los temas, teniendo en cuenta diferentes estrategias, buscando una motivación y el interés de sus estudiantes para el logro de los aprendizajes propuestos.

Una enseñanza y aprendizaje de calidad necesita de responsabilidad docente y compromiso del estudiante en el cual siempre busquen de su propio aprender y compartir información con su prójimo, para mejorar nuestra educación.

### ***2.2.7. Partes de una sesión de aprendizaje***

Una sesión de aprendizaje típica se compone de varias partes interrelacionadas, cada una crucial para facilitar el aprendizaje efectivo de los docentes. Comienza con la introducción clara de objetivos de aprendizaje específicos, estableciendo expectativas claras para lo que los docentes deban lograr al final de la sesión. Las actividades de entrada, o activación, sirven para despertar el interés y preparar mentalmente a los docentes para el contenido principal de la sesión.

#### **2.2.7.1. Motivación.**

De acuerdo con Sellan (2016), define a la motivación como la fuerza impulsora que anima a los estudiantes a participar activamente en las actividades de aprendizaje y lograr los

objetivos establecidos. Implica una actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, que mueve al estudiante a aprender. Es un proceso endógeno fundamental para que el cerebro adquiera nuevos conocimientos. Los factores motivacionales juegan un rol importante en la organización y dirección de la conducta positiva del estudiante ante el proceso de aprendizaje, pues la motivación contribuye a desarrollar sus capacidades, superar sus limitaciones y atender sus intereses.

#### **2.2.7.2. Recuperación de Saberes Previos.**

Nina (2010), nos dice que en este momento de la sesión de aprendizaje se enfoca en el saber previo del estudiante, así como, la experiencia del mismo en cuanto al tema en cuestión. Este tiene que ser el inicio a un nuevo proceso de enseñanza; por tal motivo es fundamental buscar la manera de articular estos conocimientos previos con el nuevo tema que se va a adquirir. Cada estudiante posee sus vivencias y formas propias de relacionarse con el mundo y conocer su realidad. Los conocimientos previos son los que permiten encajar la información nueva en una red de conocimiento del estudiante.

#### **2.2.7.3. Conflicto Cognitivo.**

Según Piaget el conflicto cognitivo genera un cambio conceptual en los estudiantes al crear una situación contradictoria entre lo que ellos saben (conocimientos previos) y los nuevos conocimientos esto provoca un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento más amplio y ajustado a la realidad.

Según Delgado (2017), en educación el conflicto cognitivo se utiliza como una estrategia pedagógica para fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico al exponer a los estudiantes a situaciones o problemas que desafían sus conocimientos actuales. Se crea un estado de desequilibrio que los motiva a resolver el conflicto y construir nuevas ideas o conceptos.

#### **2.2.7.4. Procesamiento de la Información.**

Medina (2010), se basa en la teoría del procesamiento de la información que concibe la mente humana como un sistema que procesa datos de manera similar a un computador. Incluye procesos como atención percepción, codificación, almacenamiento y recuperación de información. Enfatiza el rol activo del estudiante en el procesamiento de la información, por lo que estrategias como el aprendizaje autorregulado y el uso de organizadores gráficos pueden facilitar el procesamiento efectivo de la información.

#### **2.2.7.5. Reflexión sobre el Aprendizaje.**

La retroalimentación es un proceso clave en la evaluación formativa que consiste en proporcionar información específica y oportuna a los estudiantes sobre su desempeño con el fin de ayudarlos a mejorar su aprendizaje.

Debe entregarse en el momento oportuno, contener comentarios específicos y reflexiones e incluir sugerencias que le permitan al estudiante avanzar en su aprendizaje. Es un proceso de diálogo iniciado por el profesor partiendo de los resultados del procedimiento de evaluación a los estudiantes con sugerencias y comentarios para ayudarlos a reconocer errores y corregirlos, desarrollando habilidades de autoevaluación y monitoreo (Morenos, 2021).

#### **2.2.7.6. Evaluación.**

La evaluación es un proceso fundamental en la educación que permite valorar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar la práctica docente. Es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno de dicho proceso y de todos los factores que intervienen en él (Lavilla, 2011).

### ***2.2.8. La Interacción del Profesor***

Según Villavicencio (2021) la interacción del profesor en el aula abarca un conjunto complejo de actividades que incluyen la comprensión, la producción y la construcción conjunta del discurso. Desde una perspectiva educativa, esta interacción se enfoca en potenciar la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

El profesor no solo ayuda a los estudiantes a entender y practicar el idioma, sino que también gestiona de manera organizada y adaptada los aspectos psicológicos, cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales durante las actividades en clase. Esta interacción se prepara meticulosamente para fomentar un entorno educativo productivo y enriquecedor para los estudiantes.

Por otro lado, el uso del L2 por parte del profesor promueve la inmersión lingüística y la práctica activa del idioma objetivo. Cautín et al. (2020) menciona que, durante las interacciones en clase, el profesor fomenta el uso continuo del inglés para mejorar la fluidez oral y la confianza en la comunicación. Esta práctica activa del L2 es fundamental para que los estudiantes ganen experiencia en situaciones reales de uso del idioma, facilitando así su desarrollo lingüístico integral.

Así mismo, implica un enfoque estratégico basado en las necesidades y respuestas de los alumnos, como se sugiere en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Galindo (2021) expresa que, esto incluye adaptar actividades de manera flexible, monitorear el progreso de los estudiantes y ayudarles a superar dificultades de aprendizaje. La L1 se utiliza como una herramienta cognitiva y pedagógica esencial para fomentar competencias plurilingües y pluriculturales entre los estudiantes en línea con los objetivos de una educación inclusiva y de calidad.

### **2.2.8.1.El Uso de L1 para Enseñar L2.**

Zamora et al. (2020), sostienen que, el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma demanda, una multitud de factores en toda institución educativa, tanto el maestro como el alumno llegan al salón de clases con creencias que afectan este proceso.

Por ejemplo, el profesor tiene una perspectiva sobre cómo los estudiantes adquieren conocimientos: si pueden aprender de forma autónoma o si necesitan su guía para hacerlo; si incorporan la información de manera progresiva o si la construyen por sí mismos, ya sea individualmente o en grupo; si todos los estudiantes aprenden de manera uniforme o si existen diversas formas de aprendizaje, etc.

Además, el estudiante también posee sus propias concepciones acerca del proceso de aprendizaje, la figura del maestro, el contenido de la asignatura y sobre su propio rol en el aprendizaje. Todas estas expectativas influyen en su proceso cognitivo.

Para Belda (2020) el docente puede integrar el español (L1) en la enseñanza del inglés (L2) al explicar conceptos gramaticales y vocabulario en términos familiares para los estudiantes. Utilizar el español para clarificar estructuras gramaticales complejas o para compararlas con el inglés permite a los estudiantes comprender mejor las diferencias y similitudes entre ambos idiomas.

Además, ofrecer retroalimentación en español sobre los errores cometidos en inglés ayuda a los estudiantes a corregir sus errores de manera más efectiva. Esto no solo fortalece su comprensión lingüística, sino que también incrementa su confianza al sentirse respaldados por su conocimiento previo en español durante el aprendizaje del inglés.

De la misma manera, Mendoza et al. (2023) concuerdan con lo mencionado anteriormente la utilización de L1 en la enseñanza del L2 facilita la comprensión de conceptos gramaticales y vocabulario, corregir errores causados por la interferencia del idioma materno, y contextualizar culturalmente el aprendizaje del nuevo idioma. Esto ayuda a

los estudiantes a conectar ambos idiomas y mejorar su precisión lingüística en el inglés como segunda lengua.

### 2.3. Marco conceptual

- a) **Lengua Materna (L1).** El L1, se define como la primera lengua que el ser humano aprende desde la infancia y se convierte en base para el desarrollo del lenguaje y comunicación de una persona con su entorno (Minedu,2013).
- b) **Segunda Lengua (L2).** El L2, se define como la segunda lengua que se aprende después de un L1, y la cual se utiliza en determinados contextos sociales, educativos o laborales. El L2 suele comenzar en la niñez (después de los 3 años), adolescencia o adultez (Koike y Klee, 2003: 2).
- c) **Adquisición del Lenguaje.** “Es la impresión inmediata que se tiene el cual es el aprendizaje del habla de los padre-madre o de las personas en contacto permanente desde la gestación hasta después del nacimiento.” (Quintero S., 2021)

Se refiere a la adquisición de la primera lengua (L1) como un proceso instintivo en el cual los niños empiezan a aprender el idioma de las personas que los rodean, comenzando desde el periodo prenatal y continuando en los primeros años de vida. Este aprendizaje ocurre en entornos donde se habla un único idioma y se ve influenciado por la interacción constante con los padres y otros cuidadores.

- d) **La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).** La zona de desarrollo próximo (ZDP) es un concepto clave en la teoría de Vygotsky, la cual se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real del individuo (lo que puede hacer por si solo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que podría hacer con la guía de alguien más). Implica acompañamiento y que el docente que proponga actividades que sus alumnos son capaces de hacer con ayuda, pero no solos (Venet &Correa, 2014).

- e) **Input.** El input se refiere a la cantidad de lengua o muestras de mensajes que reciben los aprendices de una lengua, ya sea la materna u otra (Reyes, 2007).
- f) **Output.** Se refiere a la adquisición de segundas lenguas, a la producción lingüística de los aprendices (Gómez, 2005).
- g) **Estrategias Discursivas.** Según Menéndez (2005) las estrategias discursivas son, herramientas lingüísticas utilizadas por los hablantes para estructurar su comunicación de manera efectiva. También de acuerdo con Kress (2019) se define como un plan del sujeto discursivo que el analista reconstruye a partir de la combinación de recursos que proveen los diferentes modos, cuyo objetivo es obtener interacción. Entre los tipos de estrategias encontramos las expositivas, descriptivas, narrativas o argumentativas.
- h) **Multilingüismo.** Desde una perspectiva más académica Tremblay (2007) nos indica que, el concepto de multilingüismo abarca tanto la habilidad individual para comunicarse en varias lenguas como la coexistencia de múltiples lenguas dentro de una comunidad.
- i) **Bilingüismo.** Según Ucha (2013) el bilingüismo es la capacidad que ostenta una persona al utilizar o hablar de manera indistinta dos lenguas diferentes en cualquier tipo de situación comunicativa y siempre con una enorme eficacia.
- j) **Modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge).** El conocimiento técnico pedagógico del contenido, desde el punto de vista de Ucha (2013) nos dice que, este modelo permite a los docentes combinar tres tipos de conocimientos (conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico, conocimiento técnico) para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

## Capítulo III

### Marco metodológico

#### 3.1. Descripción del tipo y diseño de investigación

La investigación fue de enfoque cualitativo y de tipo exploratorio, ya que buscó comprender y profundizar en la utilización del L1 (lengua materna) y L2 (segunda lengua, inglés) en la enseñanza del idioma inglés por parte de docentes de instituciones educativas públicas del Distrito Gregorio Albarracín Lanchipa. Este estudio se centró en explorar las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes en relación con el uso de L1 y L2 en el aula.

Fue cualitativa porque se orientó a recolectar y analizar datos no numéricos, tales como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, con el fin de obtener una comprensión detallada y profunda del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2016).

Esta investigación fue de diseño no experimental, de tipo longitudinal y exploratorio, ya que no se manipularon las variables y la recolección de datos se realizó en un tiempo determinado. Fue exploratoria porque buscó descubrir y comprender el fenómeno de la utilización del L1 y L2 en la enseñanza del idioma inglés por parte de docentes de instituciones educativas públicas del Distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

El diseño no experimental implicó que la investigación se llevó a cabo sin manipular intencionalmente las variables. En este caso, se observó y se analizó cómo los docentes utilizaban el L1 y L2 en su práctica educativa, sin intervenir ni modificar el entorno natural de enseñanza (Sánchez, 2022).

El diseño exploratorio se enfocó en investigar áreas poco estudiadas o desconocidas, con el objetivo de generar nuevas ideas y entender mejor el fenómeno en cuestión. En este caso, la investigación exploró las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas

relacionadas con el uso del L1 y L2 en la enseñanza del inglés, buscando descubrir patrones y generar hipótesis para futuras investigaciones.

### **3.2. Descripción del universo físico y social de ejecución de investigación**

La investigación se llevó a cabo en el nivel secundario de instituciones educativas públicas del Distrito Gregorio Albarracín Lanchipa, Tacna, Perú, en el periodo académico 2024. El universo físico incluyó aulas, instalaciones escolares y el entorno comunitario. Socialmente, involucró a docentes de inglés y estudiantes para proporcionar una visión auténtica y detallada del uso del L1 y L2 en la enseñanza del inglés, facilitando la exploración de prácticas pedagógicas y sus influencias socioculturales y económicas.

El procedimiento inició con la solicitud de los permisos para tener acceso a las instituciones públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa. Posteriormente, se coordinó con la dirección de las instituciones los permisos para el levantamiento de datos.

Se elaboró una ficha de observación pertinente a este estudio, después de realizar investigación bibliográfica, tanto de la conceptualización de la variable como de modelos de fichas de observación, para determinar las dimensiones y categorías más pertinentes y obtener la información a incluir en la ficha. Su aplicación se realizó a través de visitas a las instituciones educativas, donde se observó al docente de inglés desempeñando su labor académica durante las sesiones de clase.

Se usó el instrumento con los docentes. Con la información recolectada, se procedió a la observación de patrones e información relevante para su posterior análisis.

### **3.3. Descripción del universo y muestra**

#### ***3.3.1. Universo***

El universo se refiere al conjunto completo de elementos o individuos que comparten características específicas y son objeto de estudio en investigación (Bernardo, et al., 2018). El universo de esta investigación estuvo conformado por todos los docentes de inglés que

trabajaban en instituciones educativas públicas de la Ciudad de Tacna. Estos docentes pertenecían a la Educación Básica Regular del nivel secundario en las distintas instituciones educativas públicas, donde utilizaban tanto el L1 (lengua materna) como el L2 (inglés) en su práctica pedagógica.

### ***3.3.2. Población***

La investigación tuvo una población conformada por los docentes de inglés que trabajaban en instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

### ***3.3.3. Muestra***

La muestra es un conjunto seleccionado de una población más amplia, utilizado para realizar inferencias y generalizaciones sobre dicha población en investigaciones científicas (Hernández, 2018). Para seleccionar la muestra de esta investigación, se utilizó una muestra de 2 docentes de idioma inglés del nivel secundario, procedentes de cada institución educativa pública del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.

Este tipo de muestreo se justificó porque buscó obtener información detallada de una selección representativa de docentes que pudieran proporcionar una variedad de experiencias y perspectivas sobre el uso del L1 y L2 en la enseñanza del inglés.

## **3.4. Descripción de las técnicas e instrumentos de investigación**

### ***3.4.1. Técnicas de muestra***

Según Cuesta (2009), el muestreo no probabilístico es un proceso en el cual las muestras se recogen sin brindar a todos los individuos de la población iguales oportunidades de ser seleccionados. Para esta investigación, se empleó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Se seleccionaron docentes de inglés que enseñaban en instituciones educativas públicas del nivel secundario en el Distrito Gregorio Albarracín Lanchipa, considerando 2 docentes por cada institución. La participación fue voluntaria, y se

tomó en cuenta un docente mayor y un docente joven para equiparar y obtener una mejor percepción de los puntos encontrados en el presente proyecto.

### ***3.4.2. Técnicas de recolección de datos***

**Técnica:** Observación

**Instrumento:** Ficha de observación

Según Hernández (1996), la observación fue una técnica que consistió en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. Esta técnica fue relevante porque permitió obtener datos en tiempo real y en el contexto educativo, proporcionando una visión precisa de la práctica docente. Además, facilitó la recolección de datos no verbales, como gestos y expresiones, esenciales para comprender el uso del L1 y L2 en el aula. La observación sistemática ayudó a identificar patrones y tendencias en el uso de ambos idiomas que pudieron no ser evidentes con otras técnicas de recolección de datos.

Según Arias (2012), la ficha de observación se utilizó cuando el investigador quería medir, analizar o evaluar un objeto en específico; es decir, obtener información de dicho objeto. También detalló las categorías de observación, como el uso del L1 para explicar conceptos complejos, el uso del L2 para instrucciones y actividades, y la frecuencia de cambios entre L1 y L2. Además, listó comportamientos específicos a observar, como la duración del uso del L1 y las respuestas de los estudiantes, y proporcionó un espacio para anotar observaciones adicionales y comentarios contextuales.

### ***3.4.3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos***

Para procesar y analizar los datos sobre la utilización del L1 y L2 en la enseñanza del inglés por parte de docentes en instituciones educativas públicas del Distrito Gregorio Albarracín Lanchipa, se utilizaron diversas técnicas cualitativas. Inicialmente, los datos recolectados a través de encuestas y observaciones se codificaron utilizando un software

especializado para identificar patrones y temas emergentes. Luego, se llevó a cabo un análisis temático para explorar las prácticas pedagógicas y las percepciones de los docentes.

#### ***3.4.4. Técnicas de confiabilidad y validez de instrumentos***

Esta investigación no sugirió confiabilidad o validez, ya que fue una investigación exploratoria y lo único que se profundizó fue la observación en la ejecución de los momentos de la sesión de aprendizaje de los docentes de instituciones públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa, Tacna.

## Capítulo IV

### Marco operacional

#### 4.1. Descripción del trabajo de campo

Para la ejecución de esta investigación sobre el uso del L1 y L2 en la enseñanza del idioma inglés en docentes de instituciones públicas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa, se realizaron varias acciones orientadas a asegurar la calidad y profundidad en la recopilación de datos, las cuales se describen a continuación:

##### 4.1.1. *Preparación e implementación de instrumentos*

Se diseñó una ficha de observación, la cual se llevó a cabo en 25 sesiones, con el objetivo de apreciar la dinámica de la enseñanza en sesiones de aprendizaje del idioma inglés. Cada ficha se estructuró para recoger datos detallados de cada momento clave en la sesión, tales como la motivación inicial, el activador de conocimientos previos, la etapa de conflicto cognitivo, el desarrollo de aprendizajes y la fase de metacognición. Además, cada ficha incluía información esencial, como el nombre de la institución educativa, el nombre del docente, el grado y la sección observados, el nombre de la sesión y la fecha de la observación. Estas fichas fueron cuidadosamente elaboradas tomando en cuenta las dimensiones de la variable de estudio (uso del L1 y L2) y se organizaron en torno a categorías y subcategorías que reflejan los momentos críticos de una sesión de aprendizaje de idiomas.

El diseño de la ficha de observación buscó identificar en qué momentos específicos los docentes recurren al L1 (español) y en cuáles emplean el L2 (inglés), permitiendo así un análisis detallado de cómo los docentes manejan ambos idiomas para elevar la comprensión y el aprendizaje en el aula.

##### 4.1.2. *Coordinación y colaboración con observadores*

Para llevar a cabo las observaciones, se contó con la colaboración de cinco estudiantes

de tercer año de la carrera de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, quienes se encontraban realizando prácticas de observación en instituciones educativas del distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa. Su participación fue fundamental, ya que estos estudiantes fueron capacitados específicamente en el uso de las fichas de observación y en los objetivos de la investigación, todo ello, con la finalidad de asegurar una recolección de datos precisa y homogénea en todas las sesiones observadas durante el tiempo requerido.

#### **4.1.3. Procedimiento de la observación**

Antes de iniciar con las observaciones, se ofreció una capacitación detallada a los estudiantes de la carrera de Idioma Extranjero para el uso correcto de las fichas de observación. Se les explicó cómo registrar de manera clara y sistemática cada interacción observada, así como los momentos en los que el docente utilizaba el L1 o el L2, de acuerdo con las especificaciones de cada etapa de la sesión de aprendizaje.

Cada docente fue observado en cinco sesiones de clase de entre 40 y 80 minutos de duración, permitiendo así un análisis longitudinal de las prácticas pedagógicas en distintos momentos y contextos. Las observaciones se realizaron en cuatro instituciones educativas diferentes y una institución de Educación Básica Alternativa (EBA), con una mayor concentración en una de ellas, donde se llevaron a cabo diez observaciones. Todas las observaciones correspondieron a clases de inglés en el nivel secundario, específicamente en segundo, tercero, cuarto y quinto año de secundaria.

#### **4.2. Resultados de la investigación**

La información recopilada a través de las fichas de observación permitió obtener una visión detallada de cómo los docentes de inglés en el distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa integran el uso del L1 y el L2 en sus clases.

Además de la recolección de datos, se implementó un análisis cualitativo utilizando el

software ATLAS.ti. Este programa facilitó la organización y codificación de las citas relevantes, empleando un libro de códigos diseñado específicamente para esta investigación. Dicho libro contó con cinco categorías principales y diez subcategorías, entre las que se incluyeron "Saludo/Bienvenida", "Lluvia de ideas", "Discusión guiada", "Productos" y "Reflexión". Cada código fue acompañado de un comentario explicativo que orientó su aplicación durante el proceso analítico.

La codificación de los datos permitió identificar patrones temáticos y relaciones entre los diferentes momentos didácticos y el uso de los idiomas. Por ejemplo, se observó que el L1 era más utilizado en actividades de motivación y explicación de conceptos complejos, mientras que el L2 predominaba en actividades prácticas y de producción oral. Estos hallazgos fueron registrados en memos analíticos que sirvieron como base para la interpretación de los resultados.

### **4.3. Análisis y reflexión sobre los resultados**

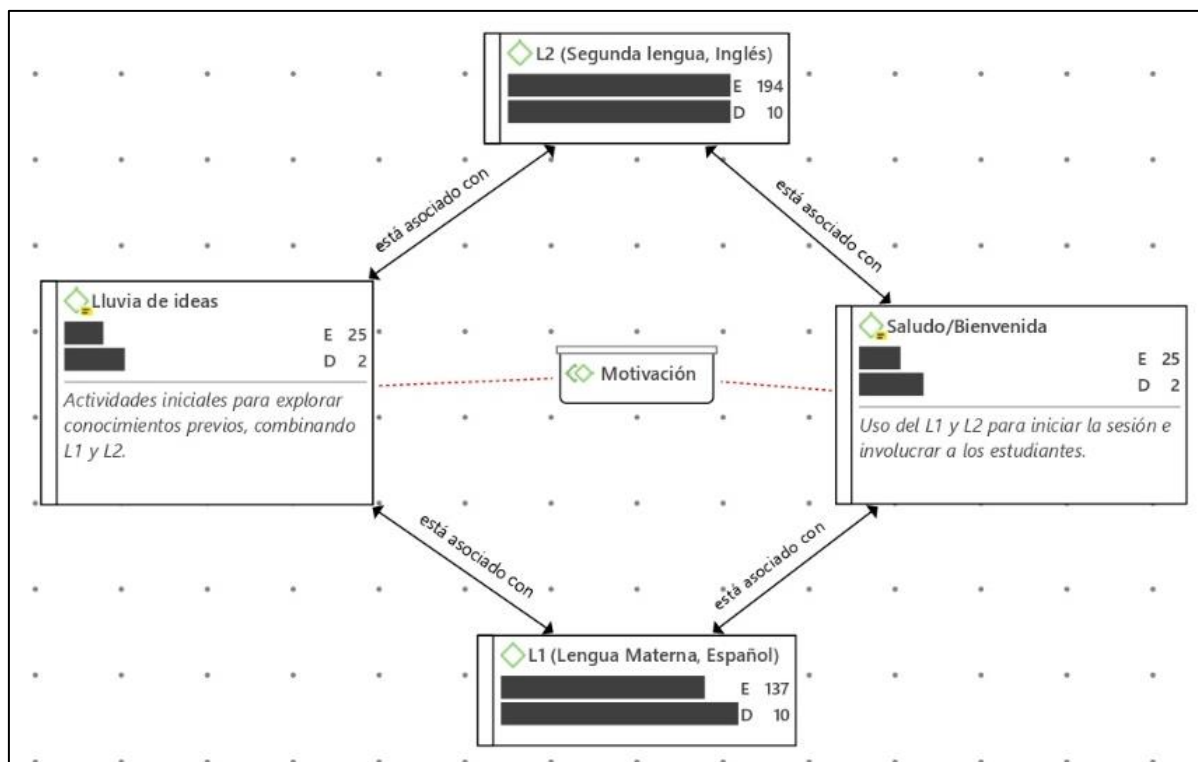
En el presente apartado se consideran los resultados alcanzados durante el proceso de recolección de datos.

#### **4.3.1. La motivación**

El momento didáctico de motivación es esencial en las sesiones de enseñanza, ya que establece el tono inicial de la clase, fomenta el interés de los estudiantes y crea un puente entre su conocimiento previo y el nuevo contenido. En este contexto, el análisis realizado a través de las observaciones evidencia cómo los docentes integran estratégicamente el uso del L1 (español) y L2 (inglés) para maximizar la interacción y la comprensión en las primeras fases de la clase.

**Figura 1**

*Red semántica del momento didáctico de motivación en la enseñanza del inglés*



*Nota:* La figura muestra las relaciones clave entre el uso del L1 y L2, destacando cómo ambos lenguajes interactúan en actividades como el saludo y la lluvia de ideas para generar interés en los estudiantes.

#### 4.3.1.1. Saludo/Bienvenida: Inmersión Lingüística y Apoyo Contextual

La subcategoría **Saludo/Bienvenida** se caracterizó por un uso predominante del L2 (25 ocurrencias), con frases como *“Good morning, students!”* o *“How are you today?”*. Estas expresiones, según los datos recolectados, tienen el propósito de generar un ambiente de inmersión lingüística, incentivando a los estudiantes a familiarizarse con el inglés desde el inicio. Sin embargo, el análisis de las citas muestra que el uso exclusivo del L2 no siempre garantiza una comprensión inmediata, lo que llevó a los docentes a recurrir al L1 para reforzar el mensaje. Por ejemplo, un docente indicó: *“Good afternoon, class. Hoy vamos a aprender algo nuevo sobre los deportes. ¿Listos para empezar?”*, lo que permitió a los estudiantes entender el propósito de la sesión y sentirse más cómodos.

Además, el uso del L1 en esta etapa también se relacionó con la gestión del aula.

Durante las observaciones, se documentaron casos en los que los docentes usaron expresiones

en español para controlar la dinámica inicial, como: *“Por favor, todos guarden silencio. Vamos a comenzar en inglés.”* Este patrón evidencia que el L1 es una herramienta clave para garantizar el orden y la atención, especialmente en contextos donde los estudiantes muestran un nivel inicial de dominio del L2.

#### **4.3.1.2. Lluvia de ideas: Activación del conocimiento previo**

La subcategoría **Lluvia de ideas** representa un espacio de interacción en el que los estudiantes comparten sus conocimientos previos, vinculándolos con el nuevo contenido. Aquí, el balance entre L1 y L2 fue más evidente, ya que los docentes fomentaron respuestas iniciales en inglés, pero complementaron la actividad con explicaciones en español para facilitar la comprensión. Una cita recurrente observada fue: *“What sports do you know? Díganlo en inglés si pueden. Si no, díganlo en español.”* Esto muestra cómo los docentes brindan flexibilidad para que los estudiantes participen, independientemente de su nivel de dominio del inglés, promoviendo un ambiente inclusivo.

El análisis semántico de las redes muestra que esta subcategoría está estrechamente vinculada con el uso del L1 como soporte para aclarar instrucciones y con el L2 como medio principal para formular preguntas. Por ejemplo, en una observación, un docente realizó la pregunta inicial en inglés (*“What do you think about healthy habits?”*), pero al notar respuestas limitadas, tradujo: *“¿Qué piensan de los hábitos saludables?”* Esto facilitó que los estudiantes participaran activamente, proporcionando respuestas como *“Eat vegetables”* o *“Drink water”*, reforzando así la práctica del L2.

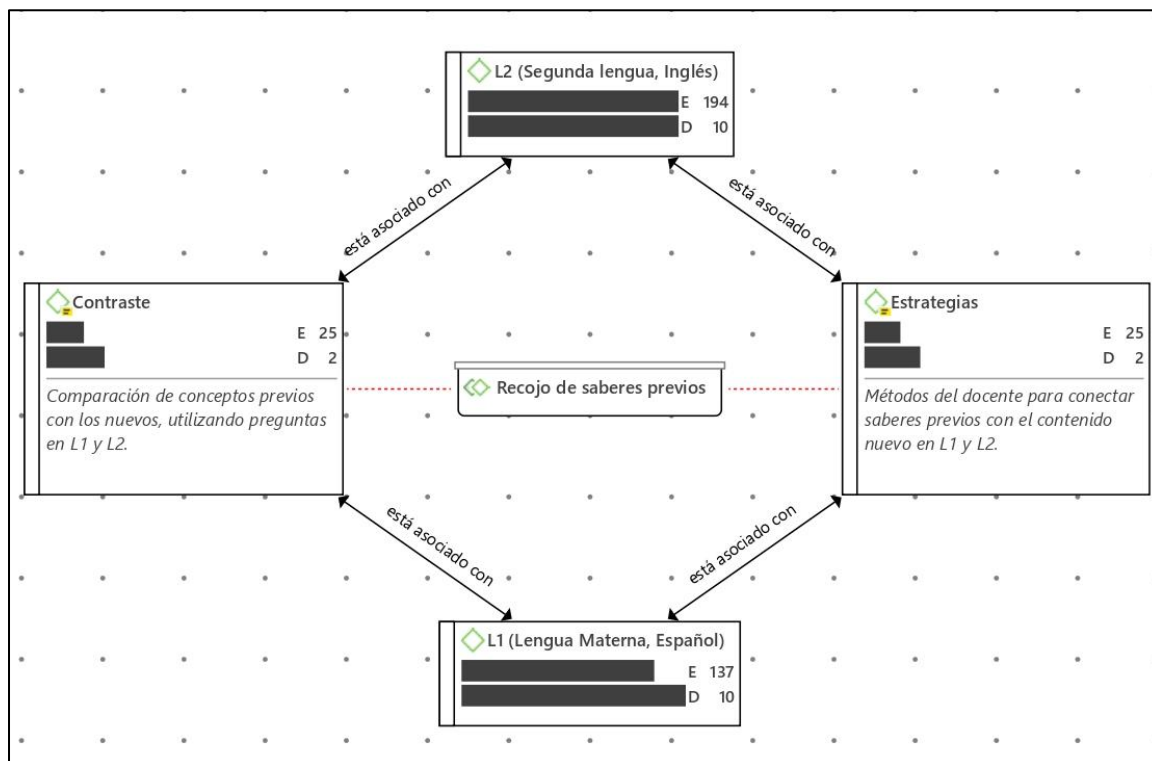
#### **4.3.2. Recojo de saberes previos**

El momento didáctico de **Recojo de Saberes Previos** es una etapa crucial en la enseñanza del inglés, ya que permite a los docentes identificar el conocimiento previo de los estudiantes y establecer un punto de partida para el aprendizaje. Durante este momento, el uso del L1 y L2 mostró un balance estratégico, con roles específicos asignados a cada lengua.

Este hallazgo se fundamenta en el análisis de 25 observaciones categorizadas en las subcategorías **Contraste** y **Estrategias**, donde se evidenció cómo los docentes integran ambas lenguas para activar conocimientos y conectar ideas previas con el contenido nuevo.

## Figura 2

*Red semántica del momento didáctico del recojo de saberes previos en la enseñanza del inglés*



*Nota:* La figura ilustra cómo el L1 facilita la activación de conocimientos previos, mientras el L2 se introduce gradualmente en las actividades de contraste y estrategias.

### 4.3.2.1. Contraste: Comparando lenguas y contextos

La subcategoría **Contraste** se caracteriza por actividades que buscan comparar conceptos del L1 y el L2, lo que permite a los estudiantes identificar similitudes y diferencias entre ambas lenguas. Durante las observaciones, se registraron 25 ocurrencias donde los docentes emplearon esta estrategia para facilitar la comprensión. Por ejemplo, en una sesión, un docente explicó: “En inglés decimos ‘I like playing soccer’. Fíjense que usamos el verbo ‘like’ seguido de un verbo con -ing. En español decimos ‘Me gusta jugar fútbol’.” Este contraste ayudó a los estudiantes a entender estructuras gramaticales del L2 mediante

comparaciones directas con su lengua materna.

Además, el uso del L1 en esta subcategoría fue predominante cuando se trató de explicar conceptos abstractos o reglas gramaticales complejas. Las observaciones mostraron que, al introducir nuevos temas, los docentes recurrían al español para clarificar aspectos culturales o lingüísticos que no eran evidentes en inglés. Por ejemplo: *“En inglés, ‘He’ significa él, pero no tiene género inclusivo como ‘elle’. Es importante entender esto.”* Este tipo de explicaciones reflejan cómo el L1 puede actuar como un puente para abordar aspectos culturales y conceptuales del L2.

#### **4.3.2.2. Estrategias: Activación y conexión de conocimientos**

La subcategoría **Estrategias** se enfocó en métodos utilizados por los docentes para conectar los saberes previos con el nuevo contenido. Aquí, el análisis de co-ocurrencias mostró un equilibrio entre el L1 y L2, con el español utilizado para activar el conocimiento previo y el inglés para introducir el tema de la clase. Un patrón común observado fue el uso de preguntas abiertas en L1 y L2, como: *“¿Qué saben sobre deportes?”* seguido de *“What sports do you know?”*. Este enfoque permitió que los estudiantes participaran independientemente de su nivel de dominio del inglés, generando un ambiente inclusivo.

En las redes semánticas, **Estrategias** aparece estrechamente vinculada al uso del L1 para establecer contextos familiares. Por ejemplo, un docente presentó una lista de vocabulario relacionado con alimentos y preguntó en español: *“¿Cómo se dice ‘manzana’ en inglés? ¿Y ‘pera’?”*. Esta técnica no solo ayudó a los estudiantes a recordar palabras conocidas, sino que también fomentó la práctica activa del L2 en un contexto seguro.

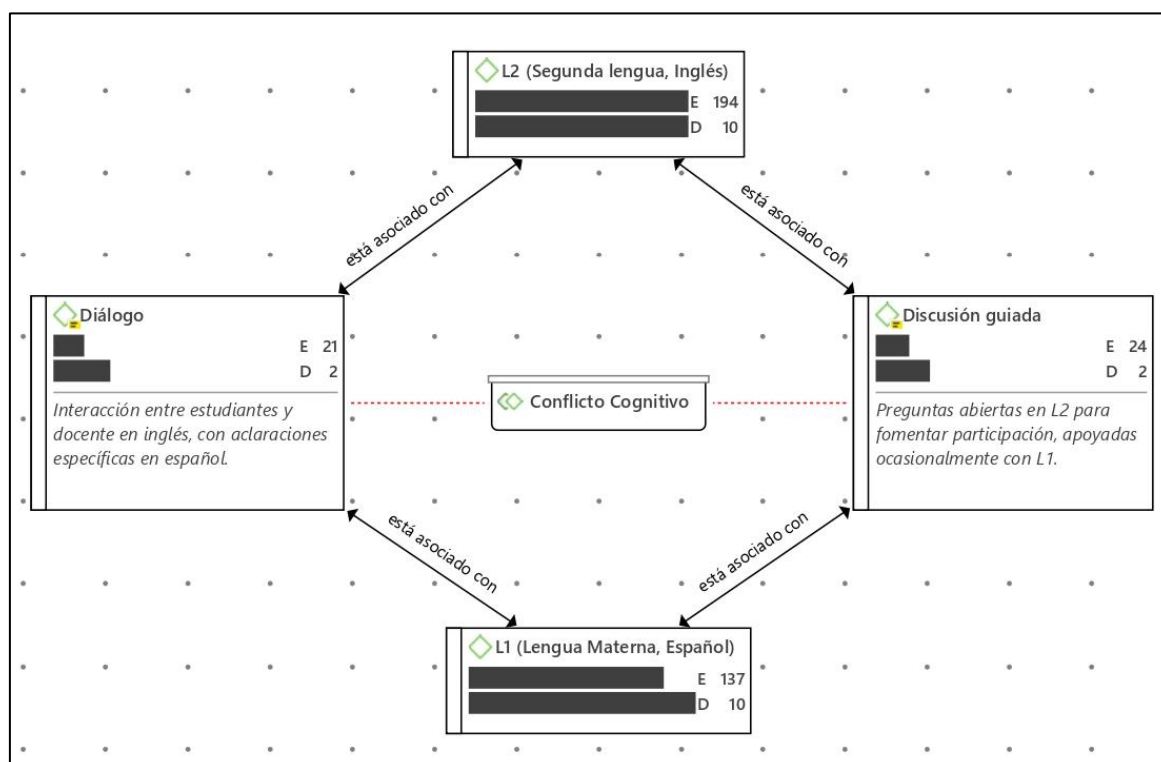
#### **4.3.3. Conflicto cognitivo**

El momento didáctico de **Conflicto Cognitivo** constituye una etapa esencial en la enseñanza del inglés, donde los docentes plantean desafíos que buscan estimular el pensamiento crítico y promover la construcción activa del conocimiento. Este hallazgo

analiza cómo se integra el uso del L1 (lengua materna) y el L2 (segunda lengua) para guiar a los estudiantes a través de este proceso, apoyándose en las subcategorías **Discusión Guiada** y **Diálogo**. La evidencia, respaldada por observaciones y redes semánticas, destaca un uso complementario de ambas lenguas, ajustado a las necesidades de los estudiantes y al contexto pedagógico.

**Figura 3**

*Red semántica del momento didáctico del conflicto cognitivo en la enseñanza del inglés*



*Nota:* La red evidencia la complementariedad del L1 para aclaraciones y del L2 para guiar el análisis crítico y las discusiones.

#### 4.3.3.1. Discusión guiada: Estimulando el análisis

En la subcategoría de **Discusión Guiada**, los docentes fomentaron el intercambio de ideas mediante preguntas abiertas y actividades que requirieron reflexión y análisis. Según los datos, esta subcategoría mostró 24 ocurrencias, con un predominio del L2 en la formulación inicial de las preguntas, como "Why do you think sports are important?". Este enfoque permitió a los estudiantes practicar la comprensión auditiva y el vocabulario en inglés. Sin embargo, cuando las respuestas no eran claras o los estudiantes mostraban

dificultades para responder, los docentes recurrían al L1 para clarificar las preguntas o reformularlas. Por ejemplo, un docente añadió: “*¿Por qué creen que los deportes son importantes para la salud?*”, facilitando así la participación.

El análisis de redes semánticas revela que **Discusión Guiada** está estrechamente asociada al uso del L1 como herramienta de mediación. Este patrón refleja cómo el español se utiliza no solo para apoyar la comprensión, sino también para crear un ambiente donde los estudiantes se sientan seguros al expresar sus ideas. En una observación, un docente explicó una actividad grupal en inglés: “*In your groups, discuss why teamwork is important.*”, y luego aclaró en español: “*Hablen en equipo sobre por qué el trabajo en equipo es importante.*” Esta estrategia permitió que los estudiantes colaboraran primero en su lengua materna antes de intentar formular respuestas en inglés.

#### 4.3.3.2 Dialogo: construcción de aprendizajes a través de la interacción

La subcategoría **Diálogo** representa momentos de interacción directa entre el docente y los estudiantes, orientados a construir nuevos aprendizajes. En las 21 citas asociadas a esta subcategoría, el L2 fue predominante en las interacciones iniciales, con el L1 como recurso de apoyo en situaciones donde era necesario clarificar conceptos o traducir términos clave. Por ejemplo, un docente preguntó: “*What does ‘teamwork’ mean to you?*”, y tras notar el silencio de los estudiantes, añadió: “*¿Qué significa ‘trabajo en equipo’ para ustedes?*”.

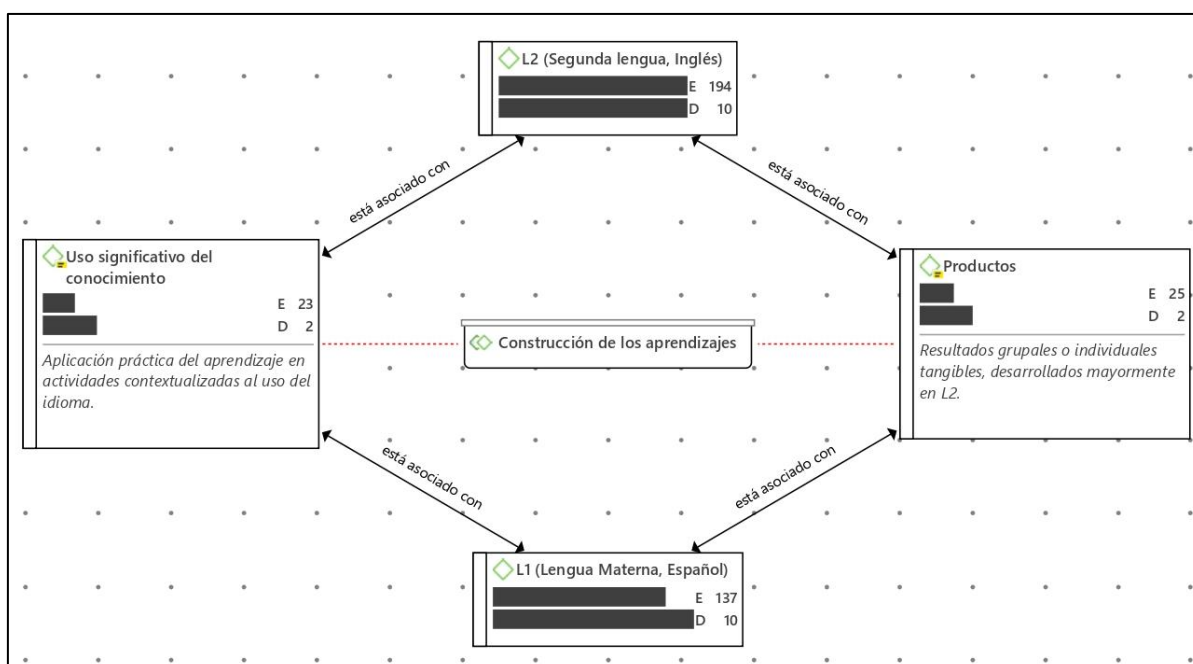
El uso del L1 en este contexto no solo sirvió para resolver dudas, sino también para reforzar la conexión entre el nuevo contenido y los conocimientos previos de los estudiantes. En una clase sobre alimentos saludables, el docente inició una discusión en inglés: “*Why is it important to eat fruits and vegetables?*”, y luego pidió ejemplos en español, como: “*¿Qué frutas y verduras comen ustedes en casa?*”. Este enfoque permitió que los estudiantes relacionaran el contenido con su experiencia personal, facilitando la construcción de significados.

#### 4.3.4. La construcción de los aprendizajes

El momento didáctico de **Construcción de los Aprendizajes** se centra en la consolidación y aplicación de los conocimientos adquiridos. Este momento refleja el nivel más profundo de interacción entre el L1 y el L2, donde los estudiantes participan activamente en actividades prácticas y en la producción de resultados tangibles. Este hallazgo analiza cómo los docentes utilizan el L1 y L2 para facilitar el aprendizaje significativo, centrándose en las subcategorías **Uso Significativo del Conocimiento** y **Productos**.

#### Figura 4

Red semántica del momento didáctico de la construcción de aprendizajes en la enseñanza del inglés



Nota: Se destaca el uso del L2 en actividades prácticas y del L1 como soporte en tareas complejas.

##### 4.3.4.1. Uso significativo del conocimiento: aprender en contexto

La subcategoría **Uso Significativo del Conocimiento** destaca cómo los docentes diseñan actividades que conectan el contenido académico con situaciones reales o prácticas. De acuerdo con las observaciones, esta subcategoría presentó 23 ocurrencias, con un uso predominante del L2 para instruir y guiar las actividades. Por ejemplo, en una clase sobre alimentos saludables, el docente explicó: *“Write a list of fruits and vegetables you eat every*

*day.*” Esta instrucción en inglés promovió el uso del L2 como medio principal de comunicación. Sin embargo, el L1 fue utilizado para aclarar términos o reforzar el significado cuando surgían dudas. Una observación clave registró al docente añadiendo: *“Escribe una lista de frutas y verduras que comes todos los días. Si no sabes una palabra, pregunta.”*

Además, el análisis de redes semánticas muestra que esta subcategoría está estrechamente vinculada a la participación activa de los estudiantes. En una actividad grupal, el docente pidió a los estudiantes que discutieran en inglés cómo mejorar sus hábitos alimenticios y luego presentaran sus conclusiones. Aunque algunos estudiantes respondieron inicialmente en español, el docente los animó a reformular sus ideas en inglés, promoviendo así la práctica del idioma meta sin perder la conexión con su experiencia personal.

#### **4.3.4.2. Productos: resultados tangibles en el proceso de aprendizaje**

La subcategoría **Productos** incluye actividades que requieren que los estudiantes produzcan resultados concretos, como proyectos grupales, presentaciones orales o trabajos escritos. Con 25 ocurrencias observadas, esta subcategoría mostró un uso equilibrado del L1 y L2, dependiendo de la complejidad de la actividad. Por ejemplo, en una clase donde los estudiantes debían crear un menú saludable, el docente proporcionó las instrucciones en inglés: *“Create a healthy menu for one day. Include breakfast, lunch, and dinner.”* Posteriormente, utilizó el español para detallar las expectativas: *“Incluyan al menos tres comidas y expliquen por qué son saludables.”*

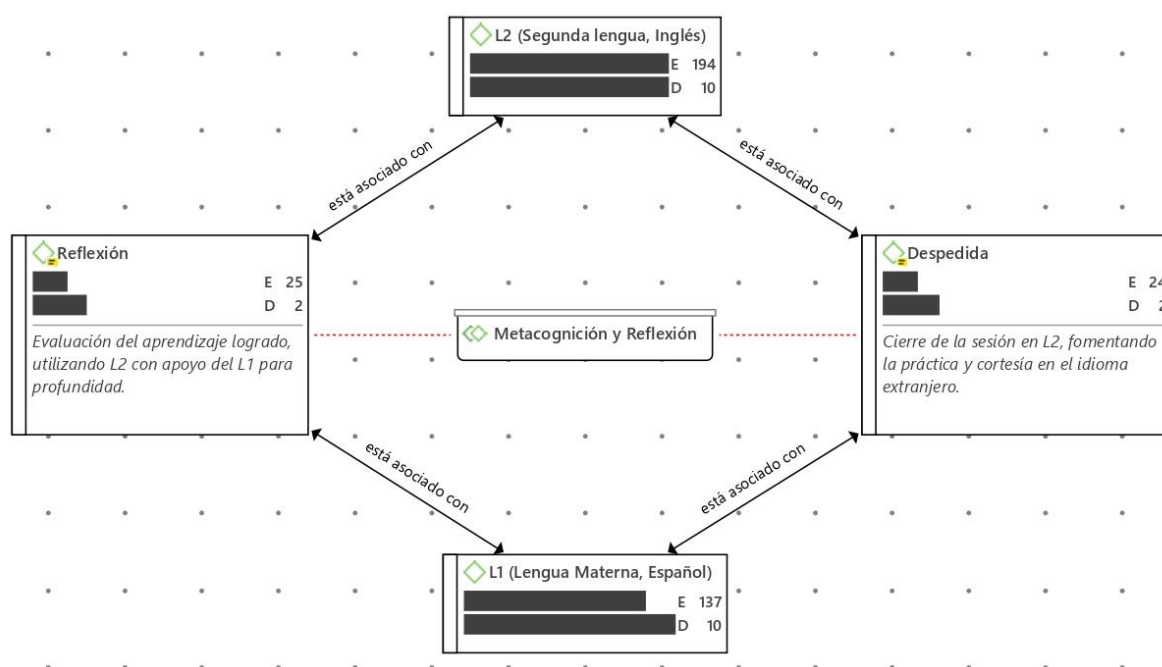
En otro caso, un docente asignó a los estudiantes la tarea de preparar una presentación sobre sus actividades diarias, pidiéndoles que usaran frases completas en inglés. Aunque algunos estudiantes recurrieron al español para discutir y planificar en sus grupos, el docente enfatizó la importancia de practicar en inglés durante la presentación, proporcionando retroalimentación inmediata para corregir errores y mejorar la pronunciación.

### 4.3.5 La metacognición y reflexión

El momento didáctico de **Metacognición y Reflexión** se distingue como una etapa crítica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, ya que permite a los estudiantes analizar lo aprendido, evaluar su propio progreso y establecer conexiones significativas entre los conocimientos adquiridos y su aplicación práctica. Este análisis abarca las subcategorías **Reflexión** y **Despedida**, donde el uso del L1 y L2 se presenta de manera estratégica para fomentar la introspección, la evaluación crítica y el cierre de las sesiones.

**Figura 5**

*Red semántica del momento didáctico de metacognición y reflexión en la enseñanza del inglés*



*Nota:* Representa el rol del L1 para explorar ideas profundas y del L2 para estructurar la reflexión.

#### 4.3.5.1. Reflexión: Evaluando lo aprendido

La subcategoría **Reflexión** enfatiza actividades donde los estudiantes analizan y expresan lo que han aprendido durante la sesión. Este momento está diseñado para promover la autorregulación y el pensamiento crítico, lo que es esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según las observaciones, esta subcategoría presentó 25 ocurrencias, con un

predominio del L2 para guiar las actividades de reflexión, pero con un apoyo significativo del L1 cuando se requería profundidad o claridad en las respuestas.

Por ejemplo, en una clase sobre hábitos saludables, un docente pidió a los estudiantes que escribieran en inglés tres cosas que habían aprendido, utilizando frases como: *“Today I learned about healthy food.”* Sin embargo, cuando algunos estudiantes mostraron dificultades para formular ideas completas, el docente facilitó el proceso en español: *“¿Qué aprendiste sobre alimentos saludables? Escríbelo primero en español si necesitas.”* Este enfoque permitió que los estudiantes organizaran sus pensamientos antes de traducirlos al L2, promoviendo tanto la comprensión como la práctica del idioma.

El análisis de redes semánticas muestra que **Reflexión** está asociada al uso del L1 para explorar ideas complejas y del L2 para estructurarlas en el idioma meta. En una observación, un estudiante explicó: *“I learned that vegetables are good for health.”* pero añadió en español: *“Me di cuenta de que no como suficientes verduras.”* Este ejemplo ilustra cómo el español puede complementar el inglés al permitir que los estudiantes expresen ideas más profundas y personales.

#### 4.3.5.2. Despedida: Cierre reflexivo y motivador

La subcategoría **Despedida** se centra en el cierre de la sesión, donde los docentes refuerzan los aprendizajes y establecen expectativas para futuras actividades. Con 24 ocurrencias, esta subcategoría mostró un uso predominante del L2 en frases motivadoras como: *“Great job today! See you next class.”* Sin embargo, el L1 se utilizó para enfatizar puntos clave o proporcionar instrucciones finales, como: *“Recuerden practicar en casa las frases que aprendimos hoy.”*

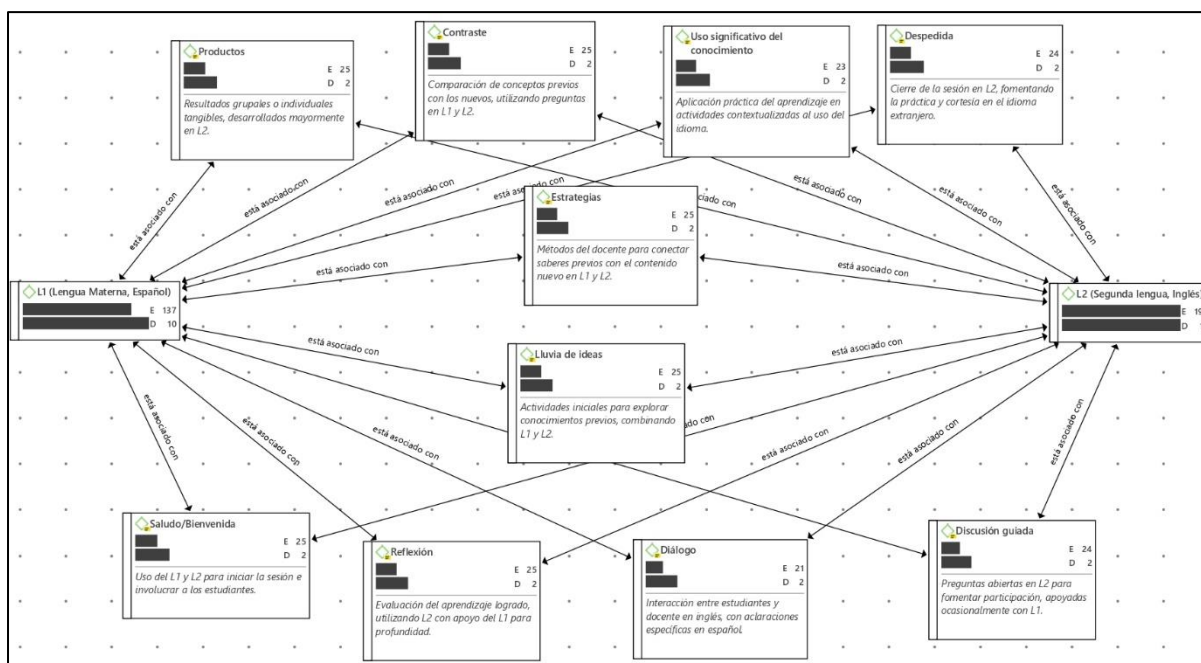
Este balance entre ambas lenguas es evidente en sesiones donde los docentes aprovecharon el cierre para consolidar conceptos clave y motivar a los estudiantes. Por ejemplo, un docente destacó: *“You did very well today. Estoy orgulloso de cómo participaron*

en clase. Sigam practicando.” Este enfoque no solo refuerza el aprendizaje, sino que también promueve un ambiente de confianza y motivación.

#### 4.3.6. Hallazgos emergentes

**Figura 6**

*Red General de Subcategorías y la Relación del L1 (Español) y el L2 (Inglés) en los Momentos Didácticos*



*Nota:* La Figura 6 representa la red general que agrupa todas las subcategorías observadas en los momentos didácticos de la enseñanza del inglés, mostrando las relaciones específicas con el L1 (lengua materna) y el L2 (segunda lengua). Las subcategorías incluyen "Saludo/Bienvenida", "Lluvia de ideas", "Contraste", "Estrategias", "Discusión guiada", "Diálogo", "Uso significativo del conocimiento", "Productos", "Reflexión" y "Despedida". Cada nodo refleja la función específica de estas subcategorías, mientras que los vínculos destacan cómo el L1 y el L2 se integran estratégicamente en la práctica pedagógica.

##### 4.3.6.1. La función estratégica del L1 como mediador cultural y cognitivo

El análisis realizado en los momentos didácticos muestra que el L1 cumple un papel crucial como mediador cultural y cognitivo en la enseñanza del inglés. Lejos de ser una barrera, el español se utiliza para conectar los conocimientos previos de los estudiantes con el contenido nuevo, especialmente en actividades que implican conceptos complejos o culturales. Esto se observa claramente en las subcategorías de Contraste y Discusión Guiada, donde el L1 facilita la comprensión de estructuras gramaticales y refuerza conexiones culturales entre el español y el inglés. Por ejemplo, en las sesiones de reflexión, los

estudiantes expresaron ideas profundas en español antes de traducirlas al inglés, lo que resalta cómo el L1 permite organizar pensamientos complejos. Este hallazgo sugiere que el diseño de futuras investigaciones debería explorar con mayor profundidad cómo el L1 puede integrarse sistemáticamente en el aprendizaje de idiomas, no solo como herramienta de apoyo, sino como un recurso pedagógico intencionado que valoriza las competencias previas de los estudiantes.

#### **4.3.6.2. El L2 como vehículo de inmersión y práctica significativa**

El inglés, como lengua meta, se utilizó predominantemente en actividades de interacción formal, como saludos, despedidas y reflexiones finales. Este uso establece un contexto de inmersión lingüística que fomenta la práctica activa y la familiarización con estructuras propias del idioma extranjero. Sin embargo, el análisis crítico revela que este enfoque es más efectivo cuando se complementa con el L1 en actividades más complejas o emocionales. Por ejemplo, el uso exclusivo del L2 en reflexiones puede limitar la profundidad de las respuestas si no se permite a los estudiantes recurrir al español como herramienta para explorar ideas iniciales. Este hallazgo plantea la necesidad de investigar cómo los niveles de dominio del inglés influyen en la efectividad de las estrategias de inmersión. También abre preguntas sobre cómo adaptar estas prácticas para estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística, asegurando que la inmersión no se convierta en una barrera para el aprendizaje.

#### **4.3.6.3. Diferencias pedagógicas según la experiencia docente**

Un patrón recurrente en las observaciones fue la relación entre la experiencia docente y el uso equilibrado del L1 y L2. Los docentes con mayor experiencia tendieron a integrar ambas lenguas de manera estratégica, priorizando el L2 en actividades prácticas y formales, pero recurriendo al español para abordar conceptos abstractos o generar confianza en los estudiantes. En contraste, los docentes más jóvenes o con menos experiencia mostraron una

mayor dependencia del L1, especialmente en grados inferiores. Este hallazgo plantea la necesidad de investigar cómo la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo influyen en la habilidad para manejar el bilingüismo en el aula. Además, sugiere que los programas de formación docente deberían incluir módulos específicos sobre estrategias de integración lingüística, fomentando un enfoque flexible y adaptado a las necesidades del contexto educativo.

#### **4.3.6.4. La influencia del nivel de los estudiantes en las dinámicas lingüísticas**

El nivel académico de los estudiantes tuvo un impacto significativo en el uso del L1 y L2 durante las sesiones. En grados superiores, el inglés predominó en las interacciones y actividades reflexivas, lo que sugiere una mayor familiaridad y confianza con el idioma. Sin embargo, en grados inferiores, el español se utilizó con mayor frecuencia para garantizar la comprensión y fomentar la participación activa. Este hallazgo destaca la importancia de diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas según el nivel de los estudiantes, ajustando el uso de ambas lenguas para maximizar la eficacia del aprendizaje. Asimismo, plantea preguntas sobre cómo el progreso en el dominio del inglés afecta la transición del español al inglés como lengua principal de instrucción. Investigar estas dinámicas puede ofrecer valiosos insights para diseñar programas de enseñanza que acompañen a los estudiantes en su proceso de adquisición del L2.

#### **4.3.6.5. La importancia de los momentos emocionales en el aprendizaje bilingüe**

Finalmente, el análisis resalta cómo el L1 se utiliza estratégicamente en momentos emocionalmente significativos, como las despedidas o reflexiones profundas. Estas interacciones no solo consolidan el aprendizaje, sino que también refuerzan la conexión emocional entre el docente y los estudiantes, generando un ambiente de confianza y motivación. El uso del español para validar logros o brindar retroalimentación emocional demuestra que las lenguas cumplen roles más allá de lo académico, actuando como puentes

para construir relaciones positivas en el aula. Este hallazgo sugiere que futuras investigaciones podrían explorar cómo los aspectos emocionales y relacionales del aprendizaje bilingüe influyen en la adquisición del inglés, así como el impacto de estas prácticas en la autoconfianza y motivación de los estudiantes.

#### **4.4. Discusión de resultados**

##### **La motivación**

Los datos muestran que el L2 se utiliza principalmente para establecer un contexto lingüístico alineado con los objetivos del aprendizaje, mientras que el L1 actúa como un recurso de apoyo para superar barreras iniciales (Mora, 2023). Este balance es especialmente evidente en la transición entre el saludo formal y la activación del conocimiento previo. Los docentes emplearon estrategias como repetir preguntas o parafrasear en ambos idiomas, asegurando la comprensión y fomentando la confianza de los estudiantes. Esto se alinea con estudios que destacan la importancia del L1 en el aprendizaje de lenguas como puente lingüístico y cultural (Supo Choque & Supo Choque, *Uso del Español en la Enseñanza del Inglés y su Impacto en la Labor Constructivista del Docente*, 2022).

El análisis de las observaciones muestra diferencias notables en la frecuencia y forma de uso del L1 y L2 entre los docentes (Esguerra, 2021). Por ejemplo, un docente con mayor experiencia en enseñanza bilingüe mostró una mayor inclinación hacia el uso del L2 desde el inicio, mientras que un docente más joven combinó ambos idiomas de manera equilibrada, priorizando la comprensión de los estudiantes. Además, las sesiones realizadas en grados superiores reflejaron un uso más intensivo del L2, ya que los estudiantes demostraron mayor familiaridad con el idioma.

Estos hallazgos resaltan la importancia de la flexibilidad pedagógica en el uso del L1 y L2 durante el momento de motivación (Duque y Loaiza, 2024). Los docentes adaptan su lenguaje según las necesidades del grupo, lo que garantiza no solo una mejor comprensión,

sino también un ambiente inclusivo que fomenta la participación y la confianza. Este enfoque es especialmente relevante en contextos educativos públicos, donde los niveles de dominio del inglés pueden variar significativamente (Jaramillo et al., 2024).

El momento de motivación en las clases de inglés refleja un uso estratégico del L1 y L2, donde cada lengua cumple roles específicos. El L2 predomina en los saludos y actividades iniciales, estableciendo un ambiente formal y lingüísticamente orientado, mientras que el L1 se emplea para garantizar la claridad y gestionar el aula. Este balance dinámico no solo facilita la interacción y la comprensión, sino que también sienta las bases para un aprendizaje significativo e inclusivo en el contexto bilingüe de las instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa (Heredia et al., 2024).

### **El recojo de saberes previos**

El análisis de citas y co-ocurrencias reveló una relación complementaria entre el L1 y L2 en este momento didáctico. Mientras que el L1 se utilizó para garantizar la comprensión y activar conocimientos previos, el L2 permitió introducir términos y estructuras específicas del idioma meta. Este enfoque dual se alinea con estudios que destacan la importancia de aprovechar el conocimiento previo en la lengua materna para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua (Velasco, 2021).

Por ejemplo, en una clase sobre deportes, un docente usó el L1 para preguntar: “¿*Qué deportes juegan los fines de semana?*”, seguido de una actividad en L2 donde los estudiantes debían completar frases como “*I play...*”. Esta transición estratégica del español al inglés ayudó a los estudiantes a conectar sus experiencias personales con el nuevo vocabulario, aumentando la relevancia del aprendizaje (Laguna & González, 2023).

El análisis también destacó diferencias en cómo los docentes utilizan las lenguas según su experiencia y el nivel de los estudiantes (Cueva & Ochoa, 2022). Los docentes más experimentados tendieron a emplear el L1 de manera más moderada, utilizando preguntas

abiertas en español solo cuando el grupo mostraba dificultad para participar en inglés. En contraste, los docentes más jóvenes usaron el L1 con mayor frecuencia para establecer un ambiente relajado y garantizar la participación activa de los estudiantes.

Además, los grados superiores mostraron una mayor proporción de uso del L2 en este momento didáctico, especialmente cuando los estudiantes ya habían sido expuestos al tema en clases anteriores (Rodríguez et al., 2024). Por ejemplo, en un tercer año de secundaria, un docente preguntó directamente en inglés: “*What do you remember about last class?*”, mientras que, en un primer año, las preguntas iniciales se formularon en español.

El uso equilibrado del L1 y L2 en el momento de **Recojo de Saberes Previos** tiene implicaciones significativas para la enseñanza bilingüe. Los docentes que integran ambas lenguas de manera estratégica no solo fomentan la participación activa, sino que también fortalecen la conexión entre el conocimiento previo y el nuevo contenido. Este enfoque permite que los estudiantes se sientan más seguros al usar el L2, especialmente cuando el español se utiliza como herramienta de apoyo y no como sustituto (Díaz, 2019).

El momento de **Recojo de Saberes Previos** refleja cómo el L1 y L2 pueden integrarse para activar conocimientos y establecer un puente hacia el nuevo aprendizaje (Jama & Fiamma, 2019). Mientras que el L1 garantiza la claridad y contextualización, el L2 introduce el vocabulario y las estructuras necesarias para avanzar en el desarrollo lingüístico. Este balance estratégico no solo facilita la transición hacia el contenido en inglés, sino que también sienta las bases para un aprendizaje significativo y relevante en contextos bilingües (Hidrovo & Acosta, 2023).

### **El conflicto cognitivo**

El análisis de co-ocurrencias destaca una relación complementaria entre el L1 y L2 en el momento de **Conflicto Cognitivo**. Mientras que el L2 se empleó para introducir preguntas y conceptos, el L1 actuó como un puente para aclarar y contextualizar (Tamay & Pesántez,

2023), asegurando que los estudiantes comprendieran el propósito de las actividades. Este balance se observa en citas como: *“Explain why physical activity is important.”*, seguida de: *“Explica por qué la actividad física es importante para tu salud.”*

Además, los docentes utilizaron el L1 para validar las respuestas de los estudiantes, lo que generó un ambiente de confianza y motivación (Sandoval et al., 2022). Por ejemplo, tras una respuesta en inglés como *“To be healthy,”* el docente respondió: *“Muy bien, para estar saludables, exactamente.”* Este refuerzo positivo en español permitió a los estudiantes sentirse valorados y animados a seguir practicando el L2.

El análisis de las observaciones reveló diferencias significativas en el uso del L1 y L2 según el nivel de los estudiantes y la experiencia del docente (Campos & List, 2025). En grados inferiores, como primero y segundo de secundaria, el L1 se utilizó con mayor frecuencia para guiar las discusiones y facilitar la comprensión. En contraste, en grados superiores, los docentes adoptaron un enfoque más inmersivo, utilizando predominantemente el L2 y recurriendo al español solo cuando era estrictamente necesario.

Por otro lado, los docentes con más experiencia mostraron una mayor habilidad para integrar ambas lenguas de manera equilibrada, mientras que los docentes más jóvenes tendieron a depender más del L1. Esta diferencia refleja la importancia de la formación y la práctica pedagógica en el desarrollo de estrategias efectivas para manejar el conflicto cognitivo en un contexto bilingüe (Rodríguez, 2019).

Estos hallazgos se alinean con teorías del aprendizaje significativo, que enfatizan la importancia de conectar el nuevo conocimiento con los saberes previos y el contexto del estudiante. El aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes pueden relacionar el nuevo contenido con conceptos que ya entienden (Guamán et al., 2020). En este caso, el L1 actúa como una herramienta esencial para establecer esas conexiones, mientras que el L2 introduce nuevos términos y estructuras lingüísticas.

El uso del L1 también se relaciona con enfoques de enseñanza intercultural (Seminario et al., 2022), que destacan la importancia de valorar la lengua materna como parte del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Este enfoque permite que los estudiantes se sientan respetados y valorados en su identidad lingüística, lo que a su vez mejora su disposición para participar activamente en el aprendizaje del L2.

El momento de **Conflicto Cognitivo** resalta la importancia de una pedagogía bilingüe flexible, que integre el L1 y L2 de manera estratégica para maximizar la comprensión y la participación de los estudiantes. Los docentes deben desarrollar habilidades para identificar cuándo es necesario utilizar el español para clarificar conceptos o guiar la discusión, y cuándo es más beneficioso mantener el uso del inglés para fomentar la inmersión (Yana et al. 2019).

El momento de **Conflicto Cognitivo** en la enseñanza del inglés refleja un uso complementario del L1 y L2, donde cada lengua cumple roles específicos para facilitar la comprensión, la reflexión y la participación activa de los estudiantes. Este balance estratégico permite que los estudiantes enfrenten desafíos cognitivos en un ambiente de apoyo, construyendo significados de manera progresiva y efectiva (Ruales, 2024). Al integrar ambas lenguas de manera consciente, los docentes no solo promueven el aprendizaje del inglés, sino que también respetan y valoran la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes.

### **La construcción de los aprendizajes**

El análisis de las observaciones revela que, en el momento de **Construcción de los Aprendizajes**, el L2 se utiliza principalmente para instruir, guiar y evaluar, mientras que el L1 actúa como un recurso de apoyo en actividades más complejas (Kartsevski, 2023). Este balance es evidente en citas como: “*Explain why your menu is healthy.*”, seguida de “*Explica por qué tu menú es saludable.*” Esta estrategia no solo garantiza la comprensión de las instrucciones, sino que también fomenta la confianza de los estudiantes al enfrentar tareas

desafiantes.

Las redes semánticas también muestran una relación directa entre el L1 y las explicaciones culturales. Por ejemplo, en una clase sobre festividades internacionales, un docente utilizó el español para contextualizar una tradición local y luego pidió a los estudiantes que compararan esta tradición con una festividad anglosajona en inglés. Este enfoque permitió a los estudiantes construir aprendizajes significativos al conectar sus conocimientos previos con el contenido en L2 (Mantilla, 2024).

El análisis de las observaciones muestra que los grados superiores tienden a utilizar más el L2 durante este momento didáctico, mientras que en los grados inferiores se observa un mayor equilibrio entre ambas lenguas (García, 2019). En un cuarto año de secundaria, por ejemplo, un docente pidió a los estudiantes que escribieran un ensayo breve en inglés sobre sus metas futuras, con instrucciones mínimas en español. En contraste, en un segundo año, las actividades grupales se llevaron a cabo predominantemente en español, con el L2 utilizado solo para presentar los resultados finales.

Además, los docentes con mayor experiencia pedagógica mostraron un uso más consistente del L2, incluso en actividades complejas, mientras que los docentes más jóvenes dependieron del español para garantizar la comprensión de las instrucciones. Estas diferencias reflejan cómo el nivel de dominio del idioma por parte de los estudiantes y la experiencia del docente influyen en el uso de ambas lenguas (Bravo, 2023).

El uso del L1 y L2 en este momento didáctico se alinea con teorías del aprendizaje activo (Leal, 2021), que destacan la importancia de involucrar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento mediante actividades prácticas y contextualizadas. Según estas teorías, las actividades significativas conectan el contenido académico con las experiencias de los estudiantes, lo que no solo facilita la comprensión, sino que también mejora la retención a largo plazo.

Asimismo, el uso del L1 como herramienta de apoyo se relaciona con enfoques pedagógicos que valoran la lengua materna como un recurso para fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua. Esta integración respeta las habilidades lingüísticas previas de los estudiantes y promueve una transición más fluida hacia el uso del L2 (Mazabel & Velásquez, 2024).

El momento de **Construcción de los Aprendizajes** resalta la importancia de diseñar actividades prácticas que conecten el contenido académico con la realidad de los estudiantes (Marín & López, 2024). Los docentes deben desarrollar estrategias para equilibrar el uso del L1 y L2, garantizando que las instrucciones sean claras y accesibles, mientras se fomenta la práctica activa del inglés. Además, es esencial proporcionar retroalimentación constante para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

El momento de **Construcción de los Aprendizajes** refleja un balance dinámico entre el L1 y L2, donde cada lengua cumple roles específicos para facilitar la comprensión y la producción. Mientras que el L2 se utiliza para guiar y evaluar las actividades, el L1 actúa como un recurso de apoyo para contextualizar y clarificar (Supo & Supo, 2022). Este enfoque no solo permite que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, sino que también fomenta la conexión entre el contenido académico y su experiencia personal, promoviendo un aprendizaje significativo y relevante en un contexto bilingüe.

### **La metacognición y la reflexión**

El análisis de las co-ocurrencias destaca una relación complementaria entre el L1 y L2 durante el momento de **Metacognición y Reflexión** (Martínez et al., 2019). Mientras que el L2 se utiliza para formular preguntas y estructurar actividades reflexivas, el L1 actúa como un medio para profundizar en las respuestas y garantizar la claridad. Esto se refleja en citas como: *“What was the most important thing you learned today?”*, seguida de: *“¿Qué fue lo más importante que aprendiste hoy?”*.

Además, el L1 también se utilizó para abordar aspectos emocionales y motivacionales. Durante las despedidas, varios docentes emplearon frases en español para conectar emocionalmente con los estudiantes, destacando sus logros y animándolos a continuar aprendiendo. Este uso del L1 como recurso emocional complementa el enfoque académico del L2, creando un ambiente inclusivo y motivador (Beleño, 2024).

El análisis de las observaciones mostró diferencias en cómo los docentes utilizan el L1 y L2 durante este momento, dependiendo del nivel de los estudiantes y su propia experiencia pedagógica. En grados superiores, como tercero y cuarto de secundaria, el L2 predominó en las reflexiones escritas y orales, mientras que, en grados inferiores como primero y segundo, el L1 fue más frecuente, especialmente cuando los estudiantes mostraron dificultades para expresar sus ideas en inglés.

Asimismo, los docentes con mayor experiencia pedagógica integraron el L1 y L2 de manera más equilibrada (Luchini, 2024), permitiendo que los estudiantes reflexionaran primero en español antes de traducir sus ideas al inglés. En contraste, los docentes más jóvenes tendieron a depender más del L2 durante las reflexiones, lo que en algunos casos limitó la profundidad de las respuestas de los estudiantes.

El uso del L1 y L2 en este momento didáctico se alinea con teorías de la metacognición (Moran et al., 2025), que enfatizan la importancia de que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje para mejorar su autorregulación y autoconfianza. En este contexto, el L1 actúa como una herramienta esencial para fomentar la introspección y la comprensión profunda, mientras que el L2 permite que los estudiantes estructuren sus ideas en el idioma meta.

Además, este enfoque complementa las teorías del aprendizaje bilingüe, que destacan la importancia de integrar la lengua materna como recurso para facilitar la adquisición de una segunda lengua (Irisarri & Villegas, 2021). Al utilizar el L1 para explorar ideas complejas y

el L2 para consolidarlas, los docentes no solo promueven el aprendizaje del inglés, sino que también valoran y respetan las habilidades lingüísticas previas de los estudiantes.

El momento de **Metacognición y Reflexión** resalta la necesidad de diseñar actividades que permitan a los estudiantes analizar y evaluar su propio aprendizaje, utilizando tanto el L1 como el L2 de manera estratégica (Santana, 2024). Los docentes deben desarrollar habilidades para identificar cuándo es necesario utilizar el español para profundizar en las reflexiones y cuándo es más apropiado fomentar el uso del inglés para consolidar las ideas.

El momento de **Metacognición y Reflexión** refleja un balance dinámico entre el L1 y L2, donde cada lengua cumple roles específicos para promover la introspección, la evaluación crítica y la consolidación del aprendizaje. Este enfoque permite que los estudiantes no solo comprendan lo que han aprendido, sino que también reflexionen sobre cómo aplicar ese conocimiento en su vida cotidiana (Prieto, 2023). Al integrar ambas lenguas de manera consciente, los docentes crean un ambiente inclusivo y motivador que fomenta el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los estudiantes en un contexto bilingüe.

## Conclusiones

**Primero.** En el momento de Motivación, el L2 se utiliza principalmente para establecer un contexto de inmersión lingüística desde el inicio de la clase. Los docentes emplean saludos y frases motivadoras en inglés, como “Good morning, ¡class! How are you today?”, buscando crear un ambiente formal y alineado con los objetivos del aprendizaje. Sin embargo, el L1 juega un rol complementario al proporcionar claridad y generar confianza entre los estudiantes. Por ejemplo, al notar que algunos estudiantes no comprenden las instrucciones iniciales, los docentes suelen traducirlas al español o explicarlas brevemente, como: “Vamos a comenzar la clase en inglés. Escuchen con atención.” Además, el L1 es utilizado para conectar emocionalmente con los estudiantes, estableciendo un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje. En actividades como lluvias de ideas, los docentes fomentan respuestas en inglés, pero permiten el uso del español como puente para activar el conocimiento previo. Esto asegura que los estudiantes se sientan incluidos, independientemente de su nivel de dominio del L2. Este balance entre ambas lenguas refleja una estrategia pedagógica que combina inmersión y apoyo contextual, maximizando la participación y preparando a los estudiantes para transiciones más fluidas hacia el uso del inglés durante la clase.

**Segundo.** En el momento de Recojo de Saberes Previos, el L1 se utiliza como herramienta principal para activar conocimientos previos y conectar las experiencias de los estudiantes con el contenido nuevo. Los docentes recurren al español para plantear preguntas abiertas y fomentar la participación activa, como: “¿Qué saben sobre deportes?”. Esto permite que los estudiantes respondan desde un lugar de familiaridad, facilitando la transición hacia el inglés. El L2, por su parte, se introduce de manera gradual, especialmente en actividades estructuradas que requieren vocabulario específico. Por ejemplo, un docente puede preguntar: “What sports do you know?”, y luego complementar con explicaciones en

español si los estudiantes muestran dificultades para entender o responder. Este enfoque asegura que todos los estudiantes puedan participar activamente, incluso aquellos con un nivel limitado de inglés. El análisis muestra que el L1 se utiliza no solo para garantizar la comprensión, sino también para generar conexiones culturales y lingüísticas entre ambas lenguas. Esto se observa en actividades de contraste, donde los docentes comparan estructuras del español y el inglés para facilitar la comprensión de conceptos nuevos. Este balance estratégico entre el L1 y L2 fomenta un aprendizaje significativo y relevante.

**Tercero.** En el momento de Conflicto Cognitivo, el L2 predomina como herramienta para plantear preguntas desafiantes y guiar actividades que requieren reflexión y análisis. Los docentes utilizan el inglés para introducir conceptos complejos y fomentar la práctica activa del idioma, como en preguntas abiertas: “Why do you think teamwork is important?”. Este uso del L2 estimula el pensamiento crítico y la interacción en el idioma meta. Sin embargo, el L1 desempeña un papel esencial como recurso de apoyo en situaciones donde los estudiantes enfrentan dificultades para comprender o responder. Por ejemplo, los docentes suelen reformular preguntas en español, como: “¿Por qué creen que el trabajo en equipo es importante?”, para asegurar que los estudiantes puedan participar plenamente. Este enfoque facilita la construcción de significado, permitiendo que los estudiantes conecten el nuevo contenido con sus conocimientos previos. Además, el L1 se utiliza para validar las respuestas de los estudiantes, reforzando su confianza y motivación. Este balance entre ambas lenguas refleja una estrategia pedagógica adaptativa que permite que los estudiantes enfrenten desafíos cognitivos en un ambiente de apoyo, promoviendo tanto el aprendizaje del inglés como el desarrollo del pensamiento crítico.

**Cuarto.** En el momento de Construcción de los Aprendizajes, el L2 predomina como la lengua principal para guiar, instruir y evaluar las actividades que consolidan el aprendizaje. Los docentes emplean el inglés para establecer el propósito de las tareas y fomentar la

interacción activa, como en instrucciones del tipo: “Write a short paragraph about your favorite hobby.”. Este uso consistente del L2 promueve la inmersión lingüística y la familiarización con estructuras y vocabulario del idioma extranjero. El L1, sin embargo, cumple un rol complementario que es clave para garantizar la claridad y la accesibilidad de las actividades, especialmente cuando estas implican conceptos complejos o tareas más avanzadas. Por ejemplo, en una actividad grupal sobre la creación de un menú saludable, un docente utilizó el español para aclarar: “Recuerden incluir desayuno, almuerzo y cena, y explicar por qué cada comida es saludable.”. Esta estrategia asegura que los estudiantes comprendan plenamente las expectativas y puedan completar las tareas de manera efectiva. El análisis también muestra que el L1 se utiliza para conectar el contenido con la experiencia personal de los estudiantes, facilitando un aprendizaje significativo. En actividades reflexivas o creativas, como la redacción de ensayos breves, los estudiantes a menudo organizan sus ideas en español antes de traducirlas al inglés. Este balance dinámico entre el L1 y L2 refuerza la construcción de conocimiento y la aplicación práctica del aprendizaje, promoviendo la confianza en el uso del inglés mientras se respeta el contexto bilingüe del aula.

**Quinto.** En el momento de Metacognición y Reflexión, el L2 se utiliza como herramienta principal para guiar a los estudiantes en actividades que evalúan y consolidan el aprendizaje. Los docentes emplean preguntas reflexivas en inglés, como: “What was the most important thing you learned today?”, fomentando la práctica activa del idioma meta. Este uso del L2 permite que los estudiantes estructuren sus respuestas y se familiaricen con expresiones que apoyan la introspección y la evaluación crítica. El L1, por otro lado, juega un papel esencial en la exploración de ideas más profundas y personales. Cuando los estudiantes enfrentan dificultades para expresar sus reflexiones en inglés, los docentes recurren al español para garantizar que puedan articular sus pensamientos de manera completa. Por

ejemplo, en una sesión sobre hábitos saludables, un docente preguntó en español: “¿Qué crees que puedes cambiar en tu rutina diaria para ser más saludable?”, permitiendo que los estudiantes organizaran sus ideas antes de traducirlas al inglés. El análisis revela que el L1 también se utiliza en momentos emocionalmente significativos, como la validación de los logros de los estudiantes y la motivación para continuar practicando. Este balance estratégico entre ambas lenguas asegura que las actividades metacognitivas sean inclusivas y efectivas, promoviendo no solo el aprendizaje del inglés, sino también la autorreflexión y la confianza en las capacidades de los estudiantes.

**Sexto.** Habiendo realizado una explicación de cada pregunta previamente resuelta, podemos afirmar que el uso del L1 (español) y el L2 (inglés) en la enseñanza del idioma inglés en instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa responde a una estrategia pedagógica que busca equilibrar la práctica de la segunda lengua con el apoyo de la lengua materna para garantizar la comprensión y la participación activa de los estudiantes. Los docentes integran ambos idiomas según el contexto, el momento didáctico y las características del grupo estudiantil. En los primeros momentos de las sesiones, como Motivación y Recojo de Saberes Previos, se observa un predominio del L1, utilizado para generar interés, aclarar instrucciones y activar conocimientos previos. Este uso inicial del español no solo facilita la conexión emocional, sino que también establece un marco de confianza donde los estudiantes se sienten cómodos participando, independientemente de su nivel de dominio del inglés.

En las etapas intermedias y finales, como Conflicto Cognitivo y Construcción de los Aprendizajes, el L2 adquiere mayor protagonismo. Aquí, el inglés se utiliza para formular preguntas, guiar discusiones y desarrollar actividades prácticas que requieren interacción activa en la segunda lengua. No obstante, el L1 sigue cumpliendo un rol complementario, actuando como puente lingüístico en situaciones donde los estudiantes enfrentan dificultades

para comprender o expresar ideas complejas. Este balance estratégico permite que los estudiantes no solo practiquen el inglés, sino que también entiendan las conexiones culturales y lingüísticas entre ambas lenguas.

En el momento de Metacognición y Reflexión, los docentes emplean el L2 para guiar actividades que requieren análisis crítico y evaluación del aprendizaje.

Sin embargo, el L1 se utiliza para explorar ideas más profundas y emocionales, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje en un idioma que les resulta más natural. Este enfoque asegura que las reflexiones sean significativas y completas, mientras se fomenta la práctica del inglés de manera estructurada. El análisis también revela que el uso del L1 y L2 varía según el nivel académico de los estudiantes y la experiencia del docente. En grados superiores, el inglés predomina, reflejando la familiaridad de los estudiantes con el idioma y su capacidad para interactuar en él. En grados inferiores, el español tiene un mayor peso, especialmente en actividades que requieren comprensión profunda o participación activa. Por todo ello, el L1 y L2 se utilizan de manera complementaria en la enseñanza del inglés en estas instituciones, cumpliendo roles específicos que varían según el contexto y las necesidades del grupo. Este enfoque bilingüe no solo facilita la adquisición del inglés, sino que también respeta y valoriza las competencias lingüísticas previas de los estudiantes, creando un ambiente inclusivo y efectivo para el aprendizaje.

## Recomendaciones

**Primero:** Se recomienda crear rutinas claras y repetitivas en inglés para crear confianza y comprensión como por ejemplo los saludos y preguntas fijas: “Good morning, everyone”, “how are you today?”, “what’s the weather like today?”. Apoyarse con gestos y recursos visuales. Repetir esto todos los días de clase y siempre validar a quienes se esfuerzan por comunicarse en inglés. Esto ayuda a que los docentes y alumnos asocien el inicio de la clase con el uso del inglés de una forma más natural.

**Segundo:** Se sugiere que los docentes usen comandos como “Let’s remember!” en lugar de ¿Quiénes recuerdan lo que hicimos la clase pasada? En esta sección de la sesión de aprendizaje se necesita mucho de material que se haya usado previamente como imágenes de animales o acciones previas que se hayan hecho en clase, de modo que, los estudiantes ven la imagen, recuerdan y se comunican en inglés con el docente. Se puede permitir respuestas mixtas en un inicio, pero siempre reformular en inglés.

**Tercero:** A efectos de consolidar el L2 en docentes y estudiantes, se sugiere que en este apartado los docentes utilicen un inglés claro y sencillo y constantemente la reformulación y repetición, usar sinónimos antes de recurrir al español.

**Cuarto:** Se recomienda que los docentes de inglés prioricen el uso del idioma inglés durante esta etapa con el fin de maximizar la exposición del estudiante a la segunda lengua y fomentar su uso funcional en contextos reales. El uso del L1 debe limitarse únicamente a momentos estratégicos, tales como aclaraciones esenciales, manejo del aula o para organizar la comprensión de instrucciones complejas que puedan afectar el logro del aprendizaje.

**Quinto:** Se sugiere a los docentes de inglés que usen frases en inglés como: what did you learn today? You did it very well, you can do it, keep practicing. Estas frases de cierre son perfectas si siempre se usan en clase, sobre todo al final de la clase, para que los estudiantes puedan recordar lo que aprendieron en su clase de inglés.

## Referencias

- Agudelo, J., Diaz, A. y Zabala, K. (2017). *Influencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés)*. [Tesis para licenciatura, Universidad La Salle en Colombia]. Repositorio de la Universidad La Salle, Colombia.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1180&context=lic\\_lenguas](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1180&context=lic_lenguas)
- Albán, S., Ramos, I. y Chango, N. (2024). Interferencia lingüística de la L1 en la producción oral de la lengua extranjera. *Revista kronos – The language teaching journal*, 5(1), 84-92. doi: <https://doi.org/10.29166/kronos.v5i1.4333>
- Alemán, A., Deroncele, A. y Robles, H. (2023). Traducción, adaptación cultural y validación del cuestionario TPACK-21 en docentes en servicio. *Revista de ciencias sociales*, 29(3), 453-469. url: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9102167>
- Barbasán, I. (2021). Errores léxicos en la interlengua de aprendientes de L2. Un estudio contrastivo italiano y español. *Cuadernos de Filología Italiana*, 28, 45-71.  
 doi:<https://dx.doi.org/10.5209/cfit.70732>
- Bedoya, A. y Ramírez, A. (2021). La escenificación en teatro como estrategia didáctica para la enseñanza de una segunda lengua "inglés". *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 320-336.  
 doi:<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1185>
- Belda, J. (2020). El aprendizaje del inglés (L2) mediante herramientas digitales (TIC) por estudiantes mayores desde un modelo andragógico y heutagógico. *Tonos Digital*, 38(0), 24.
- Beleño, R. (2024). *Factores que inciden en el bajo desempeño del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las estudiantes del grado octavo de la I.E.D. Escuela Normal Superior María Auxiliadora*. [Tesis para magister, Fundación Universitaria Los Libertadores en Colombia]. Repositorio Fundación Universitaria Los Libertadores en Colombia. url:

<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/05f972ab-f6f8-4338-9573-837d37de9474/content>

- Benavides, J. (2020). Las Pruebas Estandarizadas Como Forma de Medición del Nivel de inglés. *Revista Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de inglés*, 29-56. doi: <https://doi.org/10.31235/osf.io/acgph>
- Benito, M. (2014). *El uso de la lengua materna en el aula de inglés como lengua extranjera en Formación Profesional*. [Tesis para maestría, Universidad Internacional de la Rioja de España]. Repositorio de la Universidad de la Rioja, España.  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2637/benito%20fox.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Bravo, I. (2022). *Currículo, instrucción y evaluación: el caso de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en transición de escuelas públicas primarias a secundarias en Ecuador*. [Tesis para doctorado, Universidad do Minho en Portugal]. Repositorio Universidad do Minho en Portugal. url: <https://hdl.handle.net/1822/83334>
- Bravo, I. y Palmira, M. (2020). Adecuación Curricular para Incremento del Vocabulario del Idioma Inglés en los Estudiantes de Octavo Año de Guayaquil. *Revista Tecnológica - Espol*, 32(2), 67-78. doi:<https://doi.org/10.37815/rte.v32n2.781>
- Briceño, C. (2020). La música como estrategia para la enseñanza de adjetivos lusófonos para aprendices de portugués como segunda lengua. *Revista científica RUNAE (5)*, 23-33. url: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1681>
- Campos, G. y List, A. (2024). Integración entre orígenes lingüísticos: análisis de las conexiones intertextuales en la escritura académica L1 y L2. *Journal for the Study of Education and Development*, 48(1), 219-248. doi: <https://doi.org/10.1177/02103702241302291>

- Carbo, Y., Contreras, D., Diaz, W. y Vásquez, P. (2023). El input y la adquisición del léxico de una segunda lengua. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(10), 1238-1247. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6185>
- Carreño, S. y Zegpi, M. (2022). La traducción audiovisual como estrategia de enseñanza-aprendizaje transversal en un programa de traducción. *Revista Onomázein*, 72-93. doi:<https://doi.org/10.7764/onomazein.ne10.04>
- Castañeda, Y., Rodríguez, C. y Cavero, J. (2022). Evaluación del modelo didáctico convencional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en una institución educativa peruana. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 1(2), e402. doi:<https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i2.402>
- Cautín, V., Arellano, R., Pezoa, R. y Gladic, J. (2020). Creencias docentes de profesores en formación sobre el aprendizaje de la lectura en L2: bases teóricas y una propuesta de investigación. *Estudios pedagógicos*, vol. 46(no.1), 33-44. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100033>
- Cevallos, K., Palma, M., Cevallos, K. y Baquezea Ponce, G. (2020). Enseñanza de inglés como lengua extranjera (efl) en el desarrollo de la destreza speaking a través de clases virtuales en la educación superior. *Revista Cognosis*, 167-173. doi:<https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2785>
- Cuenca, L., Boza, A., Alarcón, F. y Lario, F. (2008). Metodología para la investigación de inputs y outputs de procesos de negocio en un entorno colaborativo. Centro de investigación, gestión e ingeniería de producción. *Universidad politécnica de Valencia*, 37. <https://doi.org/10.37610/dyo.v0i37.35>
- Cueva, A. y Ochoa, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la gramática. *Revista zona próxima*, (37), 147-169. doi: <https://doi.org/10.14482/zp.37.374.852>

- Díaz, R. (2019). Guadalingo: aprendizaje experiencial de español LE/L2 en un entorno virtual gamificado. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(1), 64-70. doi: <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1613078>
- Di Virgilio, A. (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)* (13), 06-33. Obtenido de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/31529>
- Ding, Y. y Wang, T. (2023). Análisis de la correlación del rendimiento de aprendizaje entre segunda lengua (L2) y tercera lengua (L3): el caso de estudiantes chinos. *Revista México y la cuenca del pacífico*, 12(35), 111-130. Doi: <https://doi.org/10.32870/mycp.v12i35.828>
- Duque, D. y Loaiza, N. (2024). Prácticas de escritura en ámbito de formación bilingüe en contexto rural: una revisión sistemática exploratoria. *Revista Lenguaje*, 52(1). doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12962>
- Esguerra, A. (2021). *El periodo crítico y sus implicaciones para la adquisición de L2: Una revisión sistemática de la literatura*. [Tesis para licenciatura, Universidad de los Andes en Bogotá D. C.]. Repositorio de la Universidad de los Andes, Bogotá D. C. url: <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/10049f84-04ac-435b-96ee-615b4af9e847/content>
- Faya-Cerqueiro, F. y Macho-Harrison, A. (2022). Uso de conectores en la redacción de textos argumentativos: comaprison between L1 and L2. *Ocnos Journal of Reading Research*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2884](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2884)
- Galindo, M. (2007). *Evaluación del uso de L1 y L2 en el aula de E/LE*. Universidad de Alicante. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0270.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0270.pdf)
- Galindo, M. (2021). *La L1 del aprendiz como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE en línea*. Universidad de Alicante, 38-48. url:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/delhi\\_20/20/04\\_galindo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_20/20/04_galindo.pdf)

García, J. y Fernández, M. (2009). Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato. *Porta Linguarum* 91-103. <http://hdl.handle.net/10481/31948>

García, K. (2019). *Sistematización de una experiencia educativa de integración de contenido y lengua a través de una secuencia didáctica*. [Tesis para magister, Universidad ICESI en Santiago de Cali]. Repositorio Universidad ICESI en Santiago de Cali. url: <https://repository.icesi.edu.co/server/api/core/bitstreams/63cca2ef-11ac-427f-b9d3-a5b01d6172bf/content>

Gelormini, C. (2022). Análisis contrastivo y gramática mental en la adquisición de segundas lenguas. *Revista Lingüística*, 38(2), 141-148. doi: <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20220019>

Guamán, V., Espinoza, E. y Herrera, L. (2020). Fundamentos psicológicos de la actividad pedagógica. *Revista Conrado*, 16(73), 303-311. url: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s1990-86442020000200303&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s1990-86442020000200303&script=sci_arttext)

Hidrovo, M. y Acosta, A. (2023). Storytelling una herramienta digital en el ámbito educativo: revisión sistemática en el contexto suramericano. *Revista polo del conocimiento*, 8(3), 523-539. doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v8i3>

Huamán, J. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 20(1), 125-144. url: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i1>

Isarri, N. y Villegas, G. (2021). Aportaciones de la neurociencia cognitiva y el enfoque multisensorial a la adquisición de segundas lenguas en la etapa escolar. Marco ELE.

- Revista de didáctica español lengua extranjera*, (32), 1-20. url:  
<https://www.redalyc.org/journal/921/92165031012/92165031012.pdf>
- Jama Z., V. y Jama C., F. (2024). La neurociencia en la enseñanza de inglés. *Revista dominio de las ciencias*, 10(4), 36-52. doi: <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4049>
- Jaramillo, L., Cedeño, L., Gavilánez, L. y Terán, J. (2024). Sistemas y herramientas aplicados al análisis crítico del potencial de la enseñanza del inglés para la inclusión social. *Revista ibérica de sistemas y tecnologías de información*, 74, 1-9. url:  
<https://www.proquest.com/openview/d136e97855ee144a30a8e5f011b926d1/1?cbl=1006393&pq-origsite=gscholar>
- Jiménez, D. y Cupil, M. (2022). Dominio de las categorías gramaticales en español como L1 por estudiantes de idiomas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* (2950-2969), 6(5). doi: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3294](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3294)
- Jiménez, J. (2020). El español es un caos: apuntes sobre las implicaciones de los sistemas complejos para el aprendizaje de L2 más allá de las redes lingüísticas. *Revista Nebrija de Linguística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. doi:10.26378/rnlael1428379  
doi: <https://doi.org/10.26378/rnlael1428379>
- Kartsevski, M. (2023). Transferencia lingüística desde L1 a L2 en escritura: una revisión sistemática. *Revista de literatura y lingüística*, (47), 333-354. doi:  
<http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.47.3432>
- Kartsevski, M. y Lazcano, Í. (2024). Preposiciones espacio-temporales en inglés como L2 desde la corporeidad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 292-311. doi:<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1708>
- Laguna, A. (2023). *Enseñanza del inglés como lengua extranjera al alumnado con trastorno del espectro autista. Revisión bibliográfica*. [Tesis de Grado, Universidad Zaragoza]

- en España]. Repositorio Universidad Zaragoza en España. url:  
<https://zaguan.unizar.es/record/134405/files/TAZ-TFG-2023-3797.pdf>
- Leal, N. (2021). Adquisición pragmática discursiva en L2/LE marco conceptual y aplicativo para la educación superior. *Multidisciplinary Journal of Education*, 14(29), 73-85. url:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8058547>
- Ling, M., Arias, Y. y Abarca, C. (2022). Estrategias para la integración de la cultura al proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Yulök Revista de Innovación Académica*, 6(2), 56-73. doi:<https://doi.org/10.47633/yulk.v6i2.468>
- Luchini, P. (2024). Modelo de desarrollo lingüístico secuencial en L2 (PFIAP): potenciando el aprendizaje efectivo de una L2. *Revista visitas al patio*, 18(2), 242-256. doi:  
<https://doi.org/10.32997/RVP-vol.18-num.2-2024-4865>
- Mamani Quispe, M. (2020). La comunicación oral en el idioma inglés: la construcción de una revisión teórica. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, pp. 26-40. doi:  
<https://doi.org/10.52936/p.v2i1.24>
- Mantilla, F. (2024). Enfoques pedagógicos innovadores en la educación superior Flipped Classroom y Design Thinking para potenciar la creatividad, el pensamiento crítico y la participación activa en un aprendizaje significativo. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 1(1), 1-22. url:  
[https://revistasapiensec.com/index.php/Sciences\\_Discoveries\\_and\\_Society/article/view/104](https://revistasapiensec.com/index.php/Sciences_Discoveries_and_Society/article/view/104)
- Marín, W. y López, L. (2024). *Implementación de estrategias innovadoras de enseñanza pedagógicas y andragógicas para motivar el aprendizaje de vocabulario en estudiantes adultos de la Fundación Ombrella 2024*. [Tesis para licenciado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia]. Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia. url:

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/65042/wamarind.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Medina, N. (2018). *Los procesos didácticos para la planificación de una sesión de aprendizaje*. [Tesis para licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega en Cuzco, Perú]. Repositorio de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú.  
[http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/3553/Trab\\_Suf\\_Prof\\_%20MEDINA%20RODRIGUEZ%20NANCY%20PILAR%20.pdf?isAllowed=y&sequence=2](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/3553/Trab_Suf_Prof_%20MEDINA%20RODRIGUEZ%20NANCY%20PILAR%20.pdf?isAllowed=y&sequence=2)

Mendoza, K., Carpio, J. y Macias, V. (2023). Influencia de la lengua materna (L1) en la producción de un segundo idioma (L2). *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 6(12), 132-145. doi:  
<https://doi.org/10.46296/rc.v6i12.0147>

Minedu. (2013). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú*. Ugel Casma, Peru.  
[https://ugelcasma.gob.pe/files/Data\\_EIB/Diversos\\_materiales\\_EIB/Ense%C3%B1anza%20del%20castellano.pdf](https://ugelcasma.gob.pe/files/Data_EIB/Diversos_materiales_EIB/Ense%C3%B1anza%20del%20castellano.pdf)

Mora, Y. (2023). *Impacto de las TIC en la producción escrita del inglés durante el proceso enseñanza - aprendizaje*. [Tesis para doctorado, Universidad de la Laguna en España]. Repositorio Universidad de la Laguna en España. url:  
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32654>

Morales, R. (2022). Política lingüística, bilingüismo y rol del maestro de inglés: una revisión de la literatura científica desde el entorno global al contexto colombiano. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24(2), 203-218. doi:  
<https://doi.org/10.14483/22487085.18130>

- Morán, S., Vera, G. y Holguin, J. (2025). Abordaje de la competencia lingüística de L2 (inglés) con cuentacuentos: adaptación didáctica desde el Podcasting y Tik-Tok. *Revista fides et ratio*, 29(29), 157-186. doi: <https://doi.org/10.55739/fer.v29i29.167>
- Moreno, V. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), 41-52. doi: <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>
- Moreno, L., Galindo, A. y Murillo, A. (2021). La argumentación persuasiva en primaria desde la secuencia didáctica con enfoque metacognitivo. *Lenguaje*, 49(2), 438-483. doi:<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v49i2.11019>
- Nandi, A. y Vásquez, M. (2023). Agencia humana y ciudadanía sociolingüística en la Galicia contemporánea: ideologías, gestión y prácticas de revitalización lingüística. *Boletín de filología*, 58(2), 101-128. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032023000200101>
- Olano del Castillo, R., Guerra, M. y Yauri, E. (2024). Uso de canciones de YouTube para mejorar habilidades comunicativas en inglés en universitarios peruanos. *EduSol*, 24(86), 98-108. url: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-80912024000100098&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000100098&lng=es&tlng=es).
- Pareja, N. y Barbaran, R. (2022). Input comprensible y estrategias de oralidad en el aprendizaje de idiomas. *Revista Renovación*, 09-14. url: [Revista-Renovacion-Nro-10-ISSN-2955-845X.pdf \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/358123456/figure/fig/1/figure-fig1/16123456789012345678901234567890/Revista-Renovacion-Nro-10-ISSN-2955-845X.pdf)
- Pastor, S. y Cruz, M. (2023). Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 17(35), 1-24. doi:<https://doi.org/10.26378/rnlael1735555>
- Pastor, M. (2024). Análisis del discurso en el aula AICLE: Estrategias lingüísticas y pedagógicas empleadas. *NABE Journal of Research and Practice*, 13(1), 44-55. doi:<https://doi.org/10.1080/26390043.2024.2346081>

- Prada, A. y Valencia, C. (2024). *Elementos del enfoque clil que afectan la valoración de la identidad cultural colombiana*. [Tesis para Magister, Fundación Universitaria Los Libertadores en Colombia]. Repositorio Fundación Universitaria Los Libertadores en Colombia. url:  
<https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/b5f57571-6c54-47bd-88e5-a2c8fc5be543/content>
- Prieto, A. (2023). *Proceso de adquisición de la lengua extranjera inglés: la importancia de la implementación de metodologías activas*. [Tesis para licenciatura, Universidad de Valladolid en España]. Repositorio Universidad de Valladolid en España. url:  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62194/TFG-G6334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Quintero, S. (2021). *Uso de la lengua materna (L1) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (L2) en preescolar*. Universidad Pontificia Bolivariana. url:  
<http://hdl.handle.net/20.500.11912/9893>
- Rios, A., Romero, C., Novikova, O., Zapata, C. y Castaño, N. (2023). Aprendizaje compartido: enfoque didáctico basado en entornos sociotécnicos colaborativos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(31). doi:<https://doi.org/10.22430/21457778.2844>
- Rodríguez, A. (2019). *Políticas educativas de bilingüismo: prácticas pedagógicas en lengua extranjera - inglés de docentes de transición*. [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Colombia]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Colombia. url:  
<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/c3fca067-4f21-466c-9a47-ba0b15951f50/content>

- Rodríguez, A., Sancho, C. y Vilchez, R. (2024). Revisión sistemática sobre la Inteligencia Artificial para el aprendizaje del inglés L2. *Revista interuniversitaria de didáctica de las lenguas extranjeras*, (XI), 91-107. doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30221>
- Rojas, S. y Serey, J. (2022). La Glotofagia y la Lengua del Otro. Análisis crítico del Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas y su aplicación en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera para haitianos en la Quinta Región interior. *Revista Filosofía, educación y enseñanza: diálogos de una relación*, 01-35. url: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/528>
- Rojo, G., Palacios, I., Sampedro, M. y Marsily, A. (2022). Los corpus de aprendices de español LE/L2: panorama actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(2), 174-189. doi:<https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2157085>
- Ruales, M. (2024). *Uso de estrategias heurísticas y dinámicas para mejorar la adquisición de una segunda lengua- inglés en estudiantes de grado quinto*. [Tesis para licenciatura, Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia]. Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia en Colombia. url: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/64977/mrrualesm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, E., Pluvinet, D. y Rico, M. (2019). La reflexión metapragmática como mecanismo del aprendizaje del imperativo en la clase de italiano como lengua extranjera. *Revista lengua y cultura*, 1(1), 27-32. doi: <https://doi.org/10.29057/lc.v1i1.5230>
- Sandoval, M., Franco, M., Contreras, R. y Almache, G. (2022). Uso de la lengua materna (L1) en la enseñanza de gramática en las clases en línea de los estudiantes universitarios de inglés como lenguaje extranjero. *Journal of Science and Research:*

*Revista Ciencia e Investigación*, 7(3), 14-31. doi:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7358123>

Santana, M. (2024). Análisis de las estrategias afectivas de aprendizaje de idiomas en estudiantes universitarios y su posible repercusión en sus niveles de ansiedad. *Revista Costarricense De Psicología*, 43(2), 1-16. doi:

<https://doi.org/10.22544/rcps.v43i02.03>

Santiago, P., Ramirez, R., Nina, J. y Sánchez, F. (2023). Gamificación y Comprensión de Textos en inglés en Estudiantes de una Escuela Militar Peruana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 12(2), 347-356. doi:

<https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.434>

Seminario, N., Solís, J. y Marquina, R. (2022). La metodología de la enseñanza intercultural bilingüe en las universidades convencionales en el Perú: avances y desafíos (The Methodology of Bilingual Intercultural Teaching in Conventional Universities in Peru: Advances and Challenges). *Revista de filosofía*, 39, 745-757. url:

[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4178165](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4178165)

Sellan, M. (2016). Importance of motivation in learning. *Sinergias Educativas*, 2(1).

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821587003/index.html>

Soliman, M. (2021). Comunicar lo leído en español como L2: Un estudio cualitativo en el contexto educativo chileno. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 576-602. doi:<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46212>

Soliman, M. (2022). La competencia comunicativa en español como L2/LE: una reflexión a partir del aula. Mikarimin. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(1), 97-110.

Obtenido de <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2702>

Supo, J. y Supo, N. (2022). Uso del Español en la Enseñanza del Inglés y su Impacto en la Labor Constructivista del Docente. *Revista pensamiento transformacional*, 1(1), 47-

60. url:

[https://revistapensamientotransformacional.editorialpiensadiferente.com/index.php/pensamiento\\_transformacional/article/view/8/25](https://revistapensamientotransformacional.editorialpiensadiferente.com/index.php/pensamiento_transformacional/article/view/8/25)

Susapaya, S. (2020). *La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura educación para la paz y seguridad*. [Tesis para doctorado, Universidad de Valladolid en España]. Repositorio de la Universidad de Valladolid, España.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5691/TESIS563-140728.pdf;jsessionid=866164CEC81D4C385E8E2504DF5745DB?sequence=1>

Tamay, O. y Pesántez, B. (2023). *Formando docentes que promuevan ambientes de aprendizaje gamificados para el mejoramiento de la lectoescritura de la lengua kichwa: el caso de El Tambo*. [Tesis para licenciatura, Universidad Nacional de Educación en Ecuador]. Repositorio Universidad Nacional de Educación en Ecuador. url: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/3206/1/TFEIBPLK62.pdf>

Teresa, M. (2019). *El uso de L1 en el aula de L2. El español como recurso en la adquisición del inglés como segunda lengua*. [Tesis para bachiller, Universidad de Sevilla de España]. Repositorio de la Universidad de Sevilla, España.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90519/QUINN%20MICHELLE%20,%20TERESA.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Tolentino, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 45(1), 631-639.

doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>

Torres, E. y Pym, A. (2021). La confianza de los estudiantes de traducción en la traducción automática: ¿demasiado buena para ser verdad? *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* (15), 1-20. doi:<https://doi.org/10.17345/rile15.3115>



# Anexos

## Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	METODOLOGÍA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<b>Problema General</b>  ¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en la enseñanza del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?	<b>Objetivo General</b>  Investigar el uso del L1 y el L2 en la enseñanza del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.	El momento didáctico de la motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Saludo/Bienvenida</li> <li>● Lluvia de ideas</li> </ul>	<b>-Tipo de investigación</b>  Puro o Básico	<b>-Técnica</b>  Observación
		Momento didáctico del recojo de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contraste</li> <li>● Estrategias</li> </ul>	<b>-Diseño de la investigación</b>  Longitudinal - Exploratorio	<b>-Instrumento</b>  Ficha de observación
		Momento didáctico del conflicto cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Discusión guiada</li> <li>● Diálogo</li> </ul>	<b>-Ámbito de estudio</b>  Instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.	
		Momento didáctico de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Uso significativo del conocimiento</li> <li>● Productos</li> </ul>	<b>-Población</b>  Docentes de inglés de las instituciones educativas.	

Problemas Específicos	Objetivos Específicos	construcción de los aprendizajes.	-Muestra
¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico de la motivación del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?	Analizar el uso del L1 y L2 en el momento didáctico de la motivación del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.	Momento didáctico de la metacognición y reflexión	Se eligieron a 15 docentes en su rubro relacionado sobre la enseñanza del idioma inglés en instituciones educativas públicas.
¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico del recojo de saberes previos del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?	Estudiar el uso del L1 y el L2 en el momento didáctico del recojo de saberes previos del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.		
¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico del conflicto cognitivo del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?	Examinar el uso del L1 y el L2 en el momento didáctico del conflicto cognitivo del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito		

- Reflexión
- Despedida

<p>¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico de la construcción de los aprendizajes del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?</p>	<p>Gregorio Albarracín Lanchipa.</p> <p>Estudiar el uso del L1 y el L2 en el momento didáctico de la construcción de los aprendizajes del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.</p>
<p>¿Cómo se utiliza el L1 y el L2 en el momento didáctico de la metacognición y reflexión del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa?</p>	<p>Gregorio Albarracín Lanchipa.</p> <p>Observar el uso del L1 y el L2 en el momento didáctico de la metacognición y reflexión del idioma inglés en docentes de instituciones educativas públicas del distrito Gregorio Albarracín Lanchipa.</p>

---

## Anexo 2. Categorización de variables

### *Operacionalización de la variable Independiente*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<b>La utilización del L1 y L2 en la enseñanza del idioma inglés</b>	Es la manera en que los docentes emplean el idioma materno (L1) y el segundo idioma (L2) en el proceso de enseñanza del idioma inglés en las aulas de clase. Son estrategias lingüísticas utilizadas por los docentes para la explicación de conceptos, interacción con los estudiantes y la corrección de errores. (Fermández y Lasagabeaster, 2024).	Las dimensiones a considerar fueron El momento didáctico de la motivación, Momento didáctico del recojo de saberes previos, Momento didáctico del conflicto cognitivo, Momento didáctico de la construcción de los aprendizajes, Momento didáctico de la metacognición y reflexión.	El momento didáctico de la motivación  Momento didáctico del recojo de saberes previos  Momento didáctico del conflicto cognitivo  Momento didáctico de la construcción de los aprendizajes  Momento didáctico de la metacognición y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Saludo/Bienvenida</li> <li>●Lluvia de ideas</li>   <li>●Contraste</li> <li>●Estrategias</li>   <li>●Discusión guiada</li> <li>●Diálogo</li>   <li>●Uso significativo del conocimiento</li> <li>●Productos</li>   <li>●Reflexión</li> <li>●Despedida</li> </ul>

### Anexo 3. Instrumento de aplicación

#### Ficha de observación

Nombre de la sesión:

Nombre del docente:

Grado y sección:

Fecha:

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Momento didáctico de la motivación	Saludo/Bienvenida	
	Lluvia de ideas	
Momento didáctico del recojo de saberes previos	Contraste	
	Estrategias	

Momento didáctico del conflicto cognitivo	Discusión guiada	
	Diálogo	
Momento didáctico de la construcción de los aprendizajes	Uso significativo del conocimiento	
	Productos	
Momento didáctico de la metacognición y reflexión	Reflexión	

	Despedida	

**Anexo 3. Evidencias del trabajo de campo**







