

Uso del Español en la Enseñanza del Inglés y su Impacto en la Labor Constructivista del Docente

Use of Spanish in English Teaching and its Impact on the Teacher's Constructivist Role

Janice Lucero Supo Choque¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3548-5979>

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa, Perú
jsupoc@ispa.edu.pe

Nevil Jesús Supo Choque²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9083-9592>

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Arequipa, Perú
nsupoc@ispa.edu.pe

Resumen. Un tema controversial entre los docentes de inglés del Perú es el uso de la lengua materna en el aula. Existen posturas extremistas que van desde prohibir totalmente el español hasta incluirlo en proporciones mucho mayores que el inglés. Este artículo describe los usos pedagógicos y socio-afectivos que le dan al español los profesores de inglés de cinco colegios públicos de Arequipa en el desarrollo de sus sesiones, y determina si interfieren o no con las acciones constructivistas que realizan, necesarias para lograr un aprendizaje significativo. El estudio fue cuantitativo, no experimental y los datos se recolectaron mediante un cuestionario de observación y una lista de cotejo al observar las grabaciones de sus sesiones. Los resultados muestran que los docentes utilizan mayormente el español para propósitos pedagógicos como: clarificar instrucciones, presentar el propósito de la sesión, explicar el significado de nuevo vocabulario y traducir; y una minoría para un único propósito socio-afectivo: realizar actividades de motivación. Además, se determinó que utilizar el español para estas funciones no afecta sustancialmente la realización de acciones constructivistas como: contextualizar, utilizar ejemplos, incluir actividades de contraste, organización y metacognición, y usar varias formas de evaluación.

Palabras clave: Uso de la Lengua Materna, Enseñanza del Inglés, Constructivismo, Aprendizaje Significativo

Abstract. A controversial issue among English teachers in Peru is the use of the mother tongue in the classroom. There are extremist positions that range from entirely banning Spanish to including it in much greater proportions than English. This article describes the pedagogical and socio-affective uses given to Spanish by English teachers from five public schools in Arequipa during the development of their sessions, and determines whether or not they interfere with the constructivist actions they carry out, necessary to achieve meaningful learning. The study was quantitative, not experimental, and the data was collected through an observation questionnaire and a checklist while observing the recordings of their sessions. The results show that teachers mostly use Spanish for pedagogical purposes such as: to clarify instructions, introduce the lesson objectives, explain the meaning of new vocabulary and translate; and a minority for a single socio-affective purpose: to carry out motivational activities. In addition, it was determined that using Spanish for these functions does not substan-

tially affect the performance of constructivist actions such as: contextualize, use examples, include contrast, organization and metacognition activities, and use several types of assessment.

Keywords: Use of the Mother Tongue, English Teaching, Constructivism, Meaningful Learning

1 Introducción

La búsqueda de la metodología ideal para la enseñanza de un idioma extranjero ha dado lugar a una inmensa cantidad de teorías, escritas desde perspectivas diferentes: psicolingüística, sociolingüística, pedagógica, educativa, política, etc. y basadas en un sinnúmero de supuestos, afirmaciones, observaciones, experimentos y pruebas.

Una de ellas es el *Monolingual Teaching*, teoría que sostiene que un idioma extranjero se aprende mejor cuando es el único que se utiliza en el aula, eliminando por completo el uso de la lengua materna de los estudiantes.

Esta noción, que se convirtió en sabiduría aceptada desde 1950, ha dado lugar a que un buen número de docentes asuman, a menudo implícitamente, la idea de que todo lo que ocurre durante una clase de Inglés: explicaciones, traducciones, evaluaciones, gestión del aula o comunicación general entre profesor y alumno, debe darse en Inglés; llegando inclusive a desalentar y hasta prohibir a los estudiantes que utilicen su propio idioma (Shabir, 2017).

Sin embargo, a inicios del siglo XXI, muchos profesionales e investigadores ELT (English Language Teaching) cuestionaron esta teoría, argumentando que utilizar la lengua materna cumple una función mediadora en la enseñanza de un segundo idioma (Zulfikar, 2018). Esto ha originado una reevaluación concerniente a la cantidad y momentos en que es permitida la primera lengua (L1) en una clase de idiomas.

Aun así, en el Perú todavía prepondera la idea generalizada de que el inglés se enseña mejor sin la mediación de la lengua materna. De hecho, una de las principales estrategias de marketing de los centros de idiomas y colegios privados es que, a diferencia de las instituciones educativas públicas, el enfoque de su enseñanza es netamente inmersivo. Y, recientemente, con el establecimiento del enfoque comunicativo para el área de inglés según el CNEB (Currículo Nacional de la Educación Básica), la idea de suprimir la lengua materna ha cobrado mayor relevancia e incluso, se ha afirmado que el no hacerlo impacta negativamente en el logro de las competencias del idioma (Huamán Rosales, 2021).

Esto incluye a los docentes de inglés de las instituciones educativas de Arequipa, quienes han adoptado posturas extremas respecto al uso de la L1. Mientras que algunos han suprimido completamente el español de sus clases y efectúan toda actividad e interacción en inglés, otros lo han incluido en demasía, dejando una proporción mínima y casi nula para el uso del inglés. En ambos casos, el logro de los aprendizajes y las competencias se ve perjudicado.

Es necesario, entonces, tener una mejor comprensión respecto a la medida y forma en que puede utilizarse la lengua materna del alumno en una clase de idioma extranjero.

Por ello, el objetivo de esta investigación fue identificar los usos pedagógicos y socioafectivos que le dan al español los profesores de inglés de la región al ejecutar sus sesiones, y determinar si tales usos interfieren con su labor constructivista, importante para el logro

de un aprendizaje significativo. Además, presenta una revisión teórica actual de las percepciones y actitudes globales de los docentes en ejercicio hacia el uso de la lengua materna y las aplicaciones que le han dado en su enseñanza.

Los resultados obtenidos constituyen una valiosa y objetiva fuente de información para los mismos docentes en tanto que les permitirá autoevaluar cómo emplean la lengua materna y la proporción que le otorgan respecto a la lengua extranjera. Esto contribuirá a reafirmar su desempeño actual o hacer los reajustes necesarios que redunden en el logro de las competencias del inglés y del aprendizaje significativo.

Asimismo, la sección teórica del proyecto eliminará lagunas sustanciales en el conocimiento y comprensión acerca de la proporción y uso de la L1 en una clase ELT en base a las perspectivas que tienen los profesores de idiomas de todo el mundo, proporcionando un fundamento válido que confirma y acepta el uso de la propia lengua como un recurso metodológico, motivando a los docentes a reconsiderar el papel del español en el aula.

Su pertinencia aumenta en tanto que la gran mayoría de estudios relacionados se desarrollaron en instituciones de otros países; en cambio, este estudio se efectuó en la región, por lo que la metodología y conclusiones pueden ser aplicadas en contextos similares locales y regionales del país.

1.1 Antecedentes

La revaloración de la L1 como medio facilitador del aprendizaje de un idioma extranjero ha sido posible gracias a las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas, enfocadas en estudiar los usos de esta en el aula, su proporción respecto a la segunda lengua y los momentos en que los docentes recurren a ella.

Así, por ejemplo, según el estudio de Taşçı & Aksu Ataç (2020), los docentes de Inglés de una escuela primaria de Turquía utilizan la lengua materna entre el 21% y 30% de toda la comunicación para 9 funciones: dar instrucciones, traducir palabras desconocidas, retroalimentar, verificar la comprensión, controlar el comportamiento, guiar a las respuestas correctas, enfocar la atención, traducir oraciones y explicar aspectos gramaticales.

Donoso (2019), en su investigación descriptiva no experimental, halló que los estudiantes en formación docente de Chile utilizarían el español en sus clases de inglés con propósitos didáctico-pedagógicos y para mantener la relación maestro-estudiante.

Quinn (2019) menciona que, en niveles de iniciación, los docentes utilizan la L1 cuando el alumno no comprende completamente lo que se le está diciendo en el otro idioma; y, en niveles superiores, “los profesores justifican el uso de L1 en el respeto hacia la cultura de sus alumnos”. Además, la autora argumenta que el español puede considerarse un recurso positivo en el aula de idiomas ya que crea un clima más afectivo que acrecienta la motivación de los estudiantes.

El estudio de Murga, Damían & Tacoaman (2018), en el que participaron estudiantes y profesores ecuatorianos, concluyó en que el uso de la L1 en el aula no obstaculiza el aprendizaje de una L2 y, por el contrario, facilita algunas fases de la clase y ayuda más al aprendizaje del idioma que el empleo único de la L2.

Asimismo, Kerr (2019) aborda las actitudes globales de los docentes ELT hacia la lengua materna y describe una serie de implicaciones prácticas con el objetivo de que profesores de inglés del todo el mundo puedan aplicarlas en sus propios contextos.

Otros estudios, también, se orientaron a demostrar que el uso estricto del inglés sin razones pedagógicas es una causa de la baja competencia de dicho idioma en los estudiantes (Estrada-Chichón & Parrado-Collantes, 2020; Arauz Valenzuela, 2017; Agudelo Quintana et al, 2017; Beltrán, 2017).

1.2 Uso Actual de la Lengua Materna en la Enseñanza del Inglés

El debate en torno al uso de la lengua materna se concentra principalmente en la necesidad de que los estudiantes no dependan demasiado de esta sino que aprendan a pensar en inglés.

Los docentes se enfrentan a una tentación similar: mantener la fluidez de su sesión dando instrucciones y explicaciones en el idioma que comparten con sus aprendices. Sin embargo, saben que esta aparente ventaja a corto plazo puede llevar a que el inglés se convierta en el supuesto idioma que se enseña en lugar del que se habla realmente. Así que, para evitar este peligro, muchos profesores creen, comprensiblemente, que lo mejor es implementar una política de sólo inglés (Kerr, 2019).

Empero, implementar tal política no siempre significa un mayor uso del inglés ya que, si los estudiantes no entienden las instrucciones y explicaciones en el idioma extranjero o la actividad es demasiado exigente lingüísticamente, difícilmente producirán mucho en inglés (Almoayidi, 2018).

Por ello, desde una perspectiva internacional, el equilibrio que han hallado los docentes respecto al uso de la lengua materna es utilizarla en mayor proporción en las siguientes circunstancias:

Estudiantes con conocimiento básico del idioma. Es probable que la L1 sea más necesaria con estudiantes de menor edad o nivel, como los preescolares (Scheffler & Dominska, 2018). Esto les ayuda a permanecer motivados y alivia la frustración que pudieran sentir al no comprender un tema nuevo.

Clases con un gran número de alumnos. Los docentes sienten que hablarles en su idioma es más efectivo para desarrollar un buen ambiente en el aula y mantener la disciplina (Tanriseven & Kirkgöz, 2021). Y, dado que las clases numerosas son más comunes en instituciones estatales que en escuelas privadas, no es de extrañar que exista un mayor uso de la lengua materna en el sector público.

Duración extensa de la sesión. Las sesiones de más de una hora pueden resultar muy agotadoras si sólo se utiliza el idioma extranjero (Nawal, 2018).

Además, respecto a los usos específicos de la L1, estos pueden agruparse en dos categorías:

Pedagógicos. Se preocupan más por la enseñanza del idioma. Por ejemplo: explicar gramática y vocabulario o comprobar la comprensión gramatical, léxica y textual.

Hanáková & Metruk (2017) mencionan que los usos dentro de esta categoría son los que más destacan y que no existen evidencias de que sean perjudiciales para el aprendizaje siempre y cuando no se utilicen en exceso.

Sociales. Se refiere a la gestión social y emocional de la sesión, como el manejo de las relaciones interpersonales, el mantenimiento de la disciplina y el trato de temas administrativos. De estos, la relación maestro-estudiante y la disciplina son los más comunes. De hecho, es probable que las expresiones de simpatía y encomio se comprendan mejor y tengan un mayor impacto si se dan en la lengua materna.

Sea que se use pedagógica o socio-afectivamente, la L1 desempeña un papel importante como facilitadora del aprendizaje de idiomas. Pero, los docentes deben considerar los factores lingüísticos y no lingüísticos antes de decidir si utilizarla o no.

1.3 Implicaciones Prácticas

El estudio de Philip Kerr para la Universidad de Cambridge enlista y describe un conjunto de aplicaciones prácticas de la lengua materna, “con enfoques más contemporáneos y comunicativos”, que los docentes de inglés de todo el mundo desarrollan en sus aulas (2019).

Técnicas. Implican un uso limitado de la L1 y, por tanto, amplían las oportunidades de utilizar el inglés y mejorar el aprendizaje de este idioma.

Sandwiching. Existen palabras y frases en inglés, como *match* o *on your own*, cuyo significado es difícil de explicar o demostrar. En estos casos el profesor recurre al *sandwiching* diciendo el elemento problemático primero en inglés, luego su equivalente en la lengua materna, y finalmente de nuevo en inglés. Por ejemplo: *work in pairs*, trabaja con tu compañero, *work in pairs and compare your answers*. Una vez que esta técnica se ha aplicado a una misma expresión un número considerado de veces, el maestro puede decirla sólo en inglés la próxima vez.

Aunque se ha descrito como la técnica más efectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, requiere práctica y especial cuidado para no abusar de ella.

Bilingual Instructions. Implica tener un registro de las palabras o frases que se han presentado en la lengua materna y mostrarlas en una sección de la pared, pizarra o pantalla junto con su equivalente en inglés. Se pueden quitar elementos que ya hayan sido aprendidos, agregar nuevos, mezclarlos para que los estudiantes los reorganicen o sacarlos temporalmente para alguna otra actividad.

Herramientas. Entre las herramientas bilingües más utilizadas por maestros ELT están:

Online Translation. En esta era digital no es exagerado afirmar que todos los estudiantes de idiomas con acceso a un ordenador o smartphone utilizan al menos un traductor online. El más conocido es *Google Translate*, pero hay muchos otros como *Microsoft Translator*, la aplicación *Translate de Facebook*, *DeepL*, *Linguee*, etc., y todos ellos se modifican y mejoran continuamente.

Aunque es innegable que cometan errores debido a factores como la multiplicidad de significados de una palabra, la puntuación, frases idiomáticas, el orden de palabras en un enunciado, referencias culturales o el estilo del discurso, estos pueden servir para el aprendizaje. Los docentes pueden dar a los alumnos textos en inglés con su respectiva traducción y pedirles que identifiquen los errores y los clasifiquen. Esto les ayudará a comprender las diferencias y similitudes entre su lengua materna y el inglés, y a mejorar su producción de textos ya que estarán mejor familiarizados con las faltas más comunes.

Dictionaries. Su empleo es recomendable en la traducción de palabras sueltas.

Algunos docentes desaconsejan el uso de diccionarios bilingües. Sin embargo, más allá del hecho de que sea monolingüe o bilingüe, se debe considerar la calidad y el uso que se le dará ya que, por ejemplo, escribir una composición requiere un tipo de diccionario bastante diferente al que se usaría para traducir palabras aisladas (Boonmoh, 2017).

En cuanto a las tareas que se pueden realizar, la más frecuente es darles a los estudiantes un texto breve con unos cuantos elementos léxicos resaltados para que busquen su significado en el diccionario y los organicen en una lista o tabla añadiendo el tipo de palabra, un ejemplo de su uso, su pronunciación, u otros criterios.

Flashcards. Las investigaciones sugieren que el estudio deliberado y la memorización de nuevas palabras desempeñan un papel importante en el aprendizaje de un segundo idioma (Kubanyiova, 2018). Los *flashcards* sirven a este fin y son especialmente útiles con estudiantes principiantes o que tienen un bajo nivel de dominio del inglés (Hendra & Jones, 2018).

Existen muchos programas gratuitos para que los docentes y estudiantes creen sus propios *flashcards*, como *Quizlet*, *Memrise* y *Anki*, los cuales tienen el beneficio adicional de ofrecer diversas tareas de aprendizaje para practicar el vocabulario y usar técnicas de motivación como niveles y tablas de clasificación. A fin de fomentar su uso, los docentes deben apartar tiempo durante su sesión para permitir que los alumnos experimenten con tales aplicaciones o programas.

Course Companions. Son materiales bilingües que contienen referencias y notas gramaticales que resaltan los aspectos del inglés que pudieran causar problemas a los estudiantes. Adicionalmente, presentan actividades dedicadas explícitamente al uso de la lengua materna como pequeñas tareas de traducción e identificación de similitudes y diferencias entre el inglés y su propio idioma.

Actividades. Son más frecuentes las que utilizan la lengua materna junto con el inglés como: comparaciones directas de la gramática, vocabulario y pronunciación; juegos de rol bilingües, escritura y resúmenes bilingües, uso de glosarios bilingües para la lectura de un texto en inglés y visualización de videos doblados y subtítulos.

1.4 Constructivismo y Aprendizaje Significativo

Ausubel plantea que el aprendizaje significativo es aquel que se da como producto de la relación entre la estructura cognitiva previa del alumno con la nueva información (Ausubel, 1983). Es decir, que el conocimiento debe *construirse* sobre la base de los saberes previos de los estudiantes.

Esto requiere un alto nivel de competencia constructivista por parte de los docentes, la cual se evidencia en las acciones que realizan al desarrollar sus sesiones. Hong et al. (2020) agrupa dichas acciones en un conjunto de dimensiones, entre ellas: conocimiento del contenido y la pedagogía, conocimiento del contenido pedagógico-tecnológico, estrategias cognitivas para el aprendizaje, estrategias cognitivas para la realización de proyectos, estrategias cognitivas para la interacción y estrategias afectivas.

Cada una de estas dimensiones enlista una serie de acciones *constructivistas* destinadas a generar la relación entre el conocimiento antiguo y el nuevo, lo cual conducirá a un aprendizaje significativo.

2 Materiales y Métodos

Aunque existen múltiples investigaciones respecto al uso de la L1 en clases de idioma extranjero, no hay ninguna referida al contexto peruano. Por ello, el objetivo de este estudio fue determinar los usos que le dan al español los docentes de inglés de cinco colegios públicos de Arequipa durante la conducción de sus sesiones, y si estos afectan o no su labor constructivista. Para ello se siguió la siguiente metodología:

2.1 Tipo, Diseño y Ámbito

La presente investigación es cuantitativa ya que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 4). También es descriptiva porque busca especificar propiedades, características y tendencias de un grupo o población (p. 92). Además, su diseño es no experimental ya que se realizó “sin la manipulación deliberada de variables”, observando los fenómenos en su ambiente natural (p.152).

Finalmente, el ámbito al cual se pretende generalizar los resultados son los docentes de inglés de la región Arequipa.

2.2 Período

Desde la fase inicial de delimitación del problema hasta la elaboración del reporte de resultados, el estudio abarcó 7 meses, iniciando en Agosto del 2021 y aplicándose en Noviembre y Diciembre para culminar en Enero del 2022.

2.3 Población y Muestra

La población o universo lo conformaron los docentes de inglés de cinco colegios públicos de la ciudad de Arequipa.

La muestra la constituyen 12 de estos docentes quienes fueron seleccionados con un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado “por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández Sampieri et al., 2014).

2.4 Fuentes de Información

Se utilizaron bases de datos especializadas en la búsqueda de información científica a fin de acceder a fuentes primarias, en su mayoría artículos de revistas científicas, *papers* publicados por universidades y trabajos de grado. Las fuentes secundarias las constituyeron las referencias y bibliografía encontradas en las fuentes primarias consultadas.

2.5 Técnicas e Instrumentos

La técnica empleada para la recolección de datos fue la observación. Hernández Sampieri (2014) la define como “el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías”. Esta técnica resultó pertinente ya que las variables podían ser estudiadas mediante indicadores observados en las grabaciones de las sesiones de inglés de los docentes.

Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y la lista de cotejo. Los 12 enunciados del primero estaban relacionados al uso del español, en particular, a la frecuencia en que se presentaban los indicadores en cada sesión. En el caso de la lista de cotejo, sus 6 indicadores se orientaron a identificar las acciones constructivistas de los docentes.

Asimismo, se registró en el Diario de Campo los hechos y actividades desarrolladas en cada sesión de inglés a fin de corroborar lo plasmado en los dos instrumentos anteriores.

2.6 Variables, Dimensiones e Indicadores

La siguiente tabla muestra las dimensiones e indicadores que corresponden a cada variable.

Tabla 1
Variables, Dimensiones e Indicadores

Variable	Dimensión	Indicador
Uso del español	Pedagógica	Explicar reglas gramaticales.
		Explicar el significado de nuevo vocabulario.
		Dar instrucciones.
		Clarificar instrucciones.
		Traducir palabras, frases u oraciones.
		Retroalimentar y corregir.
		Recoger saberes previos.
		Dar a conocer el propósito.
		Explicar las diferencias y similitudes entre el español y el inglés.
		Socio-afectiva
Realizar actividades de motivación u otra para aligerar el clima de aula (contar una anécdota, un chiste, etc.).		
Felicitar y encomiar públicamente.		
Aprendizaje significativo	Constructivismo	Contextualiza el contenido.
		Utiliza ejemplos para facilitar la comprensión del tema.
		Utiliza preguntas para guiar a los estudiantes a la respuesta.
		Incluye actividades para analizar diferencias, similitudes u organizar la información (tablas, organizadores visuales).
		Utiliza diversos tipos de evaluación.
		Incluye actividades de metacognición para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido.

Fuente: elaboración propia.

2.7 Aspectos Éticos

La investigación contempla criterios éticos y de rigor con el propósito de asegurar la confiabilidad, objetividad, neutralidad de los investigadores, y el no perjuicio de ningún tipo a los participantes del estudio.

Específicamente, los aspectos que se tomaron en cuenta fueron el consentimiento informado, la confidencialidad, el respeto a la propiedad intelectual y la comunicación de resultados.

En cuanto al consentimiento, se informó a los docentes participantes sobre los objetivos, técnicas e instrumentos a aplicar en el presente proyecto, así como los nombres de los investigadores. Ellos otorgaron su aprobación y proporcionaron las grabaciones de sus sesiones de inglés.

Respecto a la confidencialidad, se acordó utilizar las grabaciones únicamente con fines de investigación. Asimismo, se respetó la propiedad intelectual al incluir el nombre de los autores en las citas y referencias bibliográficas.

Esto facilitará la comunicación de resultados ya que, al haberse efectuado el estudio con total transparencia, este podrá ser compartido sin restricciones y ser del dominio público.

2.8 Plan Estadístico

Al finalizar cada observación se contaba con dos conjuntos de datos, uno correspondiente al uso del español y el otro al aprendizaje significativo. Esta información se procesó y analizó mediante el software ofimático Excel 2019.

Para el cuestionario se realizó una tabla de frecuencias en la que se representó numéricamente los datos de cada indicador, los cuales se tabularon y graficaron porcentualmente. En el caso de la lista de cotejo se realizó directamente la tabulación porcentual.

3 Resultados y discusión

La investigación se enfocó específicamente identificar los usos pedagógicos y socio-afectivos del español en las clases de inglés, y determinar si interferían o no con las acciones constructivistas del docente necesarias para un aprendizaje significativo.

En cuanto a los usos pedagógicos (Tabla 2), destaca que el 100% de los docentes recurre al español para aclarar sus instrucciones y presentar el propósito de la sesión. Cuando los docentes percibían que los estudiantes no comprendían las instrucciones en inglés a la primera vez, aplicaban parcialmente la técnica *sandwiching* repitiéndola en español (Kerr, 2019). Esto evita que los alumnos recurran inconscientemente a su lengua materna para otorgar algún sentido a las indicaciones, lo cual, paradójicamente, reprime los procesos naturales de adquisición de un idioma (Shin et al., 2019). Además, clarificar en español favorece un mejor aprovechamiento del tiempo y reduce la ansiedad y estrés en el alumnado (Scheffler & Dominska, 2018). En el caso de la presentación del propósito, en vista de que este incluía palabras y estructuras de mediana complejidad como las competencias, capacidades y desempeños precisados del área de inglés, los docentes optaron por utilizar el español para asegurar que los estudiantes comprendan correctamente lo que deben realizar y lograr.

Otros usos pedagógicos mayoritarios son la traducción de palabras, frases u oraciones (83%) y la explicación del significado de nuevo vocabulario (67%). La traducción se observó generalmente antes de las actividades, cuando los docentes proyectaban el vocabulario en inglés relevante junto con su equivalente en español. La efectividad de este uso radica en que contribuye a desarrollar la conciencia lingüística y la comprensión conceptual (Conteh, 2018). Por otro lado, la explicación de léxico nuevo a través del español ocurrió con

elementos difíciles de representar o mimetizar, como fue el caso de *I'm proud of y citizen*, cuyos significados son “estoy orgulloso de” y “ciudadano”. Si bien la comprensión léxical es fundamental en el aprendizaje de un segundo idioma, Kubanyiova (2018) recomienda el uso de la lengua materna en niveles básicos, lo cual coincide con los grupos de estudiantes a cargo de los docentes participantes.

En el caso del uso del español para dar instrucciones y recoger saberes previos, los porcentajes son menores: 33% y 25% respectivamente. Por lo general, la primera vez que los docentes daban indicaciones lo hacían en inglés, ya que los verbos empleados eran conocidos y repetitivos. Pero, cuando se trataba de una consigna poco frecuente, como “fundamentar su respuesta”, utilizaron el español. Esta alternancia de lenguas al dar instrucciones es permitida cuando incluyen vocabulario desconocido o que no ha sido presentado anteriormente (Kerr, 2019). En cuanto a los saberes previos, un factor que según Vygotsky y Ausubel (1983) es importante para que el aprendizaje sea permanente, la mayoría de docentes optó por activarlos en inglés.

Cabe resaltar, además, que todas las funciones antes mencionadas se dieron en una frecuencia de 1 a 2 veces por sesión, así que es evidente que los docentes emplean limitadamente el español.

Para todos los demás usos pedagógicos, como explicar reglas gramaticales, retroalimentar y corregir, y explicar diferencias y similitudes entre ambos idiomas, ningún docente utilizó el español. Esto debido principalmente a que las sesiones correspondían a un nivel básico A1, por lo que la gramática presentada fue sencilla, los errores más comunes se dieron en la pronunciación y se corrigieron, por ende, en inglés; y no se dieron casos de palabras o frases cuyo significado pudiera confundirse con un elemento similar en español.

Tabla 2
Resultados de la Dimensión Pedagógica de la Variable Uso de la Lengua Materna

Ítem	Indicador	Frecuencia Absoluta			Valor Porcentual		
		3 a más veces	1-2 veces	Nunca	3 a más veces	1-2 veces	Nunca
1	Explicar reglas gramaticales.	0	0	12	0%	0%	100%
2	Explicar el significado de nuevo vocabulario.	0	8	4	0%	67%	33%
3	Dar instrucciones.	0	4	8	0%	33%	67%
4	Aclarar instrucciones.	0	12	0	0%	100%	0%
5	Traducir palabras, frases u oraciones.	0	10	2	0%	83%	17%
6	Retroalimentar y corregir errores.	0	0	12	0%	0%	100%
7	Recoger saberes previos.	0	3	9	0%	25%	75%
8	Presentar el propósito de la sesión.	0	12	0	0%	100%	0%
9	Explicar diferencias y similitudes entre el español y el inglés.	0	0	12	0%	0%	100%

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los usos socio-afectivos del español, el único que se observó, y con un porcentaje mínimo del 33% de docentes, fue para realizar actividades de motivación u otras que aligeren el clima del aula (Tabla 3). Tales actividades fueron videos y pausas activas, y la

mayoría de ellos se realizaron en inglés. Dado que la motivación es un proceso pedagógico recurrente y fundamental que despierta el interés de los estudiantes, resulta pertinente el uso del inglés (MINEDU, 2020). Empero, es justificable la decisión de emplear el español si la actividad es difícil de comprender al ser presentada en inglés, como fue el caso de una de las pausas activas que involucraban ejercicios de yoga (Donoso, 2020).

En cuanto a lidiar con problemas de disciplina y felicitar y encomiar, ningún docente hizo uso del español. Como los docentes socializaban las normas de convivencia al inicio de su sesión, se dieron pocos casos de rebeldía, y estos se resolvían al proyectar nuevamente las normas o utilizando algún imperativo conocido como *silence o be quiet*. Asimismo, los reconocimientos verbales se daban en inglés porque incluían frases sencillas y conocidas por los estudiantes como: *congratulations, very good, excellent y good job*. En realidad, los encomios públicos en la segunda lengua son frecuentes a nivel global, mientras que, al dar comentarios individuales, los docentes optan por usar la lengua materna a fin de describir detalladamente al estudiante su grado de desempeño (Tanriseven & Kirkgöz, 2021).

Tabla 3

Resultados de la Dimensión Socio-afectiva de la Variable Uso de la Lengua Materna

Ítem	Indicador	Frecuencia Absoluta			Valor Porcentual		
		3 a más veces	1-2 veces	Nunca	3 a más veces	1-2 veces	Nunca
1	Tratar con problemas de disciplina.	0	0	12	0%	0%	100%
2	Realizar actividades de motivación u otra para aligerar el clima de aula (contar una anécdota, un chiste, etc.).	0	4	8	0%	33%	67%
3	Felicitar y encomiar públicamente.	0	0	12	0%	0%	100%

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, como se aprecia en la Tabla 4, más del 67% de los docentes participantes aplican el constructivismo en sus sesiones. De hecho, el 100% contextualiza sus actividades, materiales y recursos relacionándolos con la realidad de la región, utilizan preguntas guías, emplean varias formas de evaluación, en especial la formativa, e incluyen actividades de metacognición. Además, el 75% usa ejemplos para facilitar la comprensión y el 67% incluye actividades comparativas y de organización.

Cada una de estas acciones contribuye al logro de un aprendizaje significativo. La contextualización proporciona a los estudiantes más oportunidades de aplicar lo aprendido, lo cual ayuda a la internalización del conocimiento (MINEDU, 2020). Las preguntas guiadas, aquellas formuladas una tras otra, promueven la participación activa de los alumnos y ayudan al docente a evaluar su grado de comprensión del tema (Jusoh et al., 2020). La evaluación formativa permite que el docente siga permanentemente el progreso del alumno y reajuste o modifique sus estrategias teniendo en mira la mejora académica y el logro de competencias (MINEDU, 2020). Las actividades metacognitivas, como las preguntas *what did you learn today? what difficulties did you have? why is it important?*, ayudan al estudiante a conocer sus propios procesos mentales, buscar estrategias para potenciarlos y convertirse en un aprendiz autónomo (Hong et al., 2020). El uso de ejemplos constituye una "estrategia de clarificación" ya que fomenta la comprensión de las actividades, el tema, el vocabulario y otros elementos (Estrada-Chichón & Parrado-Collantes, 2020). Y, las activi-

dades comparativas y de organización, como mapas conceptuales, cuadros sinópticos y tablas, facilita los procesos de asimilación y acomodación logrando la interiorización y el equilibrio cognitivo (Hong et al., 2020).

Tabla 4
Resultados de la Dimensión Constructivismo de la Variable Aprendizaje Significativo

Ítem	Indicador	Frecuencia Absoluta		Valor Porcentual	
		Sí	No	Sí	No
1	Contextualiza el contenido.	12	0	100%	0%
2	Utiliza ejemplos para facilitar la comprensión del tema.	9	3	75%	25%
3	Utiliza preguntas para guiar a los estudiantes a la respuesta.	12	0	100%	0%
4	Incluye actividades para analizar diferencias, similitudes u organizar la información (tablas, organizadores visuales).	8	4	67%	33%
5	Utiliza diversos tipos de evaluación.	12	0	100%	0%
6	Incluye actividades de metacognición para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido.	12	0	100%	0%

Fuente: elaboración propia.

4 Conclusiones

A través de esta investigación se determinó que los docentes de inglés usan el español mayoritariamente de forma pedagógica, siendo un mínimo de ocasiones en las que esta es usada con funciones socio-afectivas.

Los usos pedagógicos más frecuentes identificados fueron para traducir palabras, frases u oraciones, clarificar instrucciones, dar a conocer el propósito de la sesión, explicar el significado de nuevo vocabulario y recoger saberes previos; y en cuanto a los propósitos socio-afectivos, aunque no es muy recurrente, los docentes usan el español para realizar actividades de motivación.

También, respecto a la posible interferencia de la lengua materna en las acciones constructivistas docentes, los resultados obtenidos demostraron que el uso del español no impide la aplicación de principios y acciones constructivistas como la contextualización de contenidos, formulación de preguntas guiadoras, uso de diversos tipos de evaluación y la inclusión de actividades de metacognición. En consecuencia, utilizar el español no afectará el logro de un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Estos resultados servirán como una fuente de información confiable para los mismos docentes que fueron parte de la población de esta investigación, los cuales les permitirán continuar aplicando sus estrategias y metodologías actuales o hacer los reajustes implicados a fin de seguir desarrollando las competencias del inglés y un aprendizaje significativo.

Es importante realzar que la gran mayoría de estudios relacionados al uso de la lengua materna en el aprendizaje del inglés u otra lengua extranjera se desarrollaron en diversos países más no en el Perú. Por lo que este estudio reúne las características necesarias para poder ser aplicado a nivel local, regional y nacional.

Finalmente, las fuentes consultadas reflejadas a lo largo de esta investigación proporcionan una valiosa y confiable información que demuestra que el uso de la lengua materna como recurso metodológico en una clase ELT es totalmente válido y no interfiere con los principios constructivistas que los docentes aplican para el desarrollo del aprendizaje significativo. Asimismo servirán para motivar a la comunidad docente de nuestra región a reconsiderar el uso de la lengua materna durante la ejecución de las clases ELT.

Agradecimientos

A los docentes de inglés que accedieron a participar del estudio.

Referencias bibliográficas

- Agudelo Quintana, J., Díaz Casallas, A. G., & Zabala Ávila, K. J. (2017). *Influencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés)*. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/181/
- Almoayidi, K. A. (2018). The Effectiveness of Using L1 in Second Language Classrooms: A Controversial Issue. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(4), 375-379. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0804.02>
- Arauz Valenzuela, L. A. (2017). Uso del lenguaje nativo en la enseñanza del idioma Inglés en la FAREM Estelí-UNAN Managua. *Revista Multi-Ensayos*, 3(6), 3-8. 10.5377/multiensayos.v3i6.9682
- Ausubel, D. (1983). *TEORIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. Academia.edu.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Boonmoh, A. (2021). Use of Dictionaries and Online Tools for Reading by Thai EFL Learners in a Naturalistic Setting. *Lexikos*, 31, 239-258. <http://dx.doi.org/10.5788/31-1-1645>
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), 445-447. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy034>
- Donoso, E. (2020). Using Spanish in English Language Chilean Classrooms? Perspectives from EFL Teacher Trainees. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 22(1), 93-107. 10.15446/profile.v22n1.77494
- Estrada-Chichón, J. L., & Parrado-Collantes, M. (2020). I repeat the question porque no me entero": El uso de la L1 en clase de didáctica del inglés como lengua extranjera por parte de maestros en formación de Educación Primaria. *Propósitos y Representaciones*, 8(spe), e497. 10.20511/pyr2020.v8nspe1.497
- Hanáková, M., & Metruk, R. (2017). The Use of L1 in the Process of Teaching English. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. https://www.researchgate.net/publication/318826935_The_Use_of_L1_in_the_Process_of_Teaching_English
- Hendra, L. A., & Jones, C. (2018). Motivating learners with immersive speaking tasks. *Cambridge Papers in ELT series*. https://www.cambridge.org/us/files/5615/7488/6044/CambridgePapersInELT_ImmersiveSpeakingTasks_2018_ONLINE-2.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta ed.). McGraw-Hill Education.
- Hong, J.-C., Ye, J.-H., Chen, P.-H., & Yu, Y.-Y. (2020). A Checklist Development for Meaningful Learning in Classroom Observation. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(10), 728-735. 10.18178/ijiet.2020.10.10.1450
- Huamán Rosales, J. P. (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. 10.30920/L&S.20.1.7
- Jusoh, Z., Rahman, J. A., & Salim, H. (2020). The Use of Question Modification Strategies in ESL Class. *Arab World English Journal*, 11(1), 69-78. 10.24093/awej/vol11no1.6

Supo & Supo / Uso del Español en la Enseñanza del Inglés y su Impacto en la Labor Constructivista del Docente.

- Kerr, P. (2019). The use of L1 in English language teaching. *Cambridge Papers in ELT Series*. https://languageresearch.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_UseOfL1_2019_ONLINE.pdf
- Kubanyiova, M. (2018). Creating a Safe Speaking Environment. *Cambridge Papers in ELT series*. https://www.cambridge.org/gb/files/7215/7488/5502/CambridgePapersInELT_SafeSpeaking_2018_ONLINE.pdf
- MINEDU. (2020). *PROCESOS PEDAGÓGICOS en una SESION DE APRENDIZAJE*. Ministerio de Educación. Retrieved March 26, 2022, from <https://mineduperu.org/procesos-pedagogicos-en-una-sesion-de-aprendizaje/>
- Murga, B. C., Damían, D. L., & Tacoaman, M. (2018). Uso de L1 en entornos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL). *Revista Boletín Redipe*, 7(5), 59-73. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/495>
- Nawal, A. F. (2018). Cognitive load theory in the context of second language academic writing. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 385-402. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1513812>
- Quinn Michelle, T. (2019). *El uso de L1 en el aula de L2: el español como recurso en la adquisición del inglés como segunda lengua*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90519/QUINN%20MICHELLE%20%2c%20TERESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scheffler, P., & Dominska, A. (2018). Own language use in teaching English to preschool children. *ELT Journal*, 72(4), 374-383. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy013>
- Shabir, M. (2017). Student-Teachers' Beliefs on the Use of L1 in EFL Classroom: A Global Perspective. *English Language Teaching*, 10(4), 45-52. 10.5539/elt.v10n4p45
- Shin, J.-Y., Dixon, Q., & Choi, Y. (2019). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406-4019. 10.1080/01434632.2019.1684928
- Tanriseven, U., & Kirkgöz, Y. (2021). An Investigation into the Teachers' Use of L1 in EFL Classes. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 125-131. 10.34293/education.v9iS2-Sep.4377
- Taşçı, S., & Aksu Ataç, B. (2020). L1 use in L2 teaching: The amount, functions, and perception towards the use of L1 in Turkish primary school context. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 655-667. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/816>
- Zulfikar, Z. (2018). RETHINKING THE USE OF L1 IN L2 CLASSROOM. *Englisia Journal*, 6(1), 43-51. 10.22373/ej.v6i1.2514

Conflicto de intereses.

Ninguno.

Contribuciones de los autores.

Todos los autores aportaron conjuntamente y a partes iguales en el diseño de la investigación, la recolección e interpretación de datos y la redacción del contenido del artículo.