

La conciencia fonológica como elemento de interferencia lingüística positiva del español al inglés

The role of teachers in school conflict resolution processes

Leonardo José Rodríguez¹ 

¹Leonardo José Rodríguez. leonardo.rodriguezl2024@uted.us. University of Technology and Education

DOI:
<https://doi.org/10.67461/749nhz83>

Correo del autor:

¹leonardo.rodriguezl2024@uted.us

Fecha de recepción:
27/11/2025

Fecha de aceptación:
9/3/2026

Fecha de publicación:
01/07/2026

Resumen

La enseñanza del inglés como segunda lengua en estudiantes hispanohablantes requiere habilidades comunicativas como la escritura, la escucha, la lectura y la producción oral. En una lengua opaca como el inglés, la interferencia lingüística afecta la emisión y recepción del mensaje de manera positiva o negativa, cuando el aprendiz busca sentirse cómodo al momento de leer o decir palabras. El objetivo del estudio fue determinar el efecto de la conciencia fonológica sobre la interferencia lingüística aplicada por estudiantes de sexto grado durante la pronunciación de palabras que inician con dos o tres consonantes juntas y de palabras que terminan con una consonante coda. Se adoptó el paradigma cuantitativo con diseño cuasiexperimental, pretest-postest con grupo control no equivalente. Se obtuvo la participación de un grupo experimental conformado por 20 estudiantes y un grupo de control con el mismo número de participantes. El estudiantado pertenecía a la Institución Educativa Félix María Restrepo Londoño del municipio de La Unión en el departamento de Antioquia – Colombia. Se aplicó la prueba de Wilcoxon como prueba no paramétrica debido a su distribución no normal ($p < .017$). Los resultados evidenciaron que, en el input de palabras que inician con grupos consonánticos, el grupo experimental presentó una diferencia entre el puntaje obtenido en el pretest (2.600) y el posttest (8.150), es decir, que la diferencia es significativa ($p < .001$). También se evidenció una diferencia en las medias obtenidas en el pretest (4.250) y en el posttest (8.600) que estaban relacionadas con el output de palabras que terminan con una consonante coda, lo que demuestra que dicha diferencia es significativa ($p < .001$). Los resultados demuestran un efecto positivo en el grupo experimental cuando el entrenamiento en conciencia fonológica permitió que la interferencia o transferencia negativa hallada en la prueba inicial se mostrara como transferencia positiva en la prueba final.

Palabras clave: Conciencia fonológica, interferencia lingüística, transferencia lingüística, pronunciación

Citar Como: La conciencia fonológica como elemento de interferencia lingüística positiva del español al inglés. (s. f.). Scientific Journal T&E, 1(2). Recuperado 12 de junio de 2026, de <https://journals.uted.us/ojs/index.php/scientific/article/view/51>



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Abstract

Teaching English as a second language to Spanish-speaking students requires communication skills such as writing, listening, reading, and speaking. In an opaque language such as English, linguistic interference affects the transmission and reception of messages in a positive or negative way when learners seek to feel comfortable reading or saying words. The objective of the study was to determine the effect of phonological awareness on linguistic interference applied by sixth-grade students during the pronunciation of words beginning with two or three consonants together and words ending with a coda consonant. A quantitative paradigm was adopted with a quasi-experimental design, pretest–posttest with a non-equivalent control group. An experimental group consisting of 20 students and a control group with the same number of participants participated in the study. The students belonged to the Félix María Restrepo Londoño Educational Institution in the municipality of La Unión in the department of Antioquia, Colombia. The Wilcoxon test was applied as a nonparametric test due to its non-normal distribution ($p < .017$). The results showed that, in the input of words beginning with consonant clusters, the experimental group presented a difference between the score obtained in the pretest (2.600) and the posttest (8.150), i.e., the difference is significant ($p < .001$). There was also a difference in the means obtained in the pretest (4.250) and posttest (8.600) related to the output of words ending with a coda consonant, demonstrating that this difference is significant ($p < .001$). The results demonstrate a positive effect in the experimental group when phonological awareness training allowed the interference or negative transfer found in the initial test to be shown as positive transfer in the final test.

Keywords: Phonological awareness, linguistic interference, linguistic transfer, pronunciation

Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua, en adelante (L2), lleva al estudiantado a enfrentar situaciones de desajuste cognitivo cuando aflora la idea de aprender a usarla, después de acostumbrarse a usar y dominar la lengua materna, en adelante (LM) (González & Díaz, 2025). Como respuesta natural a estas situaciones de desajuste, surge un proceso de acomodación en el que el estudiantado tiende a relacionar los elementos o reglas lingüísticas de la LM con las nuevas estructuras lingüísticas que demanda la L2 para su fácil y eficiente interiorización progresiva (Albán et al., 2024) y, posiblemente, su apropiación (González & Díaz, 2025; Álvarez, Vega & Álvarez, 2011).

La transferencia de elementos lingüísticos desde la LM hacia la L2 se da durante el proceso de interiorización de las diferentes habilidades comunicativas (escritura, escucha, lectura y la producción oral). Esta transferencia se ha organizado de acuerdo al tipo de afectación que genera en los elementos de la comunicación como la emisión y la recepción del mensaje (González & López, 2018). Cuando la transferencia de elementos o reglas lingüísticas interfiere causando distorsiones en el mensaje, se denomina interferencia o transferencia negativa (Cabezas et al., 2025; González & López, 2018). Cuando la

interferencia favorece la comprensión del mensaje por parte del receptor, la transferencia es positiva (Albán et al., 2024).

En el aprendizaje del inglés por parte de personas que solo dominan la LM, la interferencia se evidencia a partir de distintas reglas lingüísticas. La interferencia fonológica, se relaciona con “la entonación, el acento extranjero, la rima y los fonemas” (Albán et al., 2024, p. 86), propios de la pronunciación de palabras en inglés. La interferencia gramatical se relaciona con el “orden de las palabras, uso de pronombres, tiempos y determinantes” (p. 86), de la lengua materna, los cuales interfieren en el uso incorrecto de la L2. La interferencia lexical se relaciona con el uso de palabras de la lengua materna en contextos comunicativos en los que se deben usar palabras de la L2.

Cuando los elementos o las reglas lingüísticas de la LM son similares en la L2 y, por tanto, son usados por el estudiantado de manera exitosa durante la interiorización de las reglas de la lengua que quieren aprender, la transferencia es positiva, siendo el caso de algunos sonidos y palabras (Purizaga, 2022). En el caso de los sonidos, la transferencia puede ser inconsciente, sea porque la habilidad de la escucha le permite al estudiantado pronunciar de manera correcta o, porque durante la apropiación de la LM, fue entrenado en conciencia fonémica y conciencia fonética (Guerrero & Moreno, 2017), entendidas estas como niveles de la conciencia fonológica, en adelante (CF).

La CF permite la realización de un análisis de la palabra escrita y facilita la construcción de ésta, a partir de la apropiación del principio alfabético. Existe un consenso respecto a su definición en el cual el habla, el sonido y la palabra cobran relevancia. Para Flores et al. (2022), la CF es la capacidad que tienen las personas para segmentar, identificar y manipular los sonidos de una lengua, es decir, las unidades pequeñas como los fonemas y otras que van aumentando en tamaño como las sílabas, las rimas y las palabras. Cada unidad se inscribe en un nivel de la CF: Conciencia léxica, donde la palabra es la unidad, la conciencia silábica, donde las unidades pueden ser sílabas directas, inversas o consonánticas, la conciencia intrasilábica, donde la rima es importante y, la conciencia fonémica, es decir, la manipulación de fonemas (Rivadeneira et al., 2024).

En el mismo sentido, Rivadeneira et al. (2024), plantea que el entrenamiento en CF le permite al estudiantado el reconocimiento, identificación y manipulación de los sonidos que conforman la palabra escrita, además de considerar esta habilidad como una base importante para la construcción del vocabulario y la pronunciación del estudiantado. Estos autores la definen como “la toma de conciencia de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden realizar conscientemente sobre el lenguaje oral” (p.140), procesos como la descomposición de la palabra en segmentos sonoros y afianzar la correspondencia entre sonidos y grafías. Gutiérrez (2025), plantea que la CF es una habilidad que permite la comprensión de las relaciones existentes entre el habla, la escritura y, por tanto, la lectura. En este sentido, la CF se relaciona con elementos como el sonido que se le adjudica a cada letra en un lenguaje transparente como es el español, que para este estudio es considerado la LM.

Cuando el estudiantado hispano hablante intenta aprender inglés, la CF puede ser un elemento que potencia la transferencia de reglas lingüísticas del componente morfológico que aseguran la operatividad del componente semántico tanto en la LM como en la L2 (Albán et al., 2024; Purizaga, 2022). En el español, la correspondencia grafema – fonema interviene en el componente ortográfico de una palabra y, por tanto, en el significado de la misma (Ehri, 2022). Las palabras “FOCA” y POCA”, por ejemplo, mantienen un significado diferente definido por la letra inicial. Si el emisor pronuncia o escribe la letra inicial de manera incorrecta, el receptor le otorga un significado que se aleja de la intención comunicativa de quien lee, dice o escribe el mensaje (Purizaga, 2022; González & López, 2018).

Otro ejemplo se puede ilustrar con las palabras “ELLA” y “ELLAS”, donde la omisión de la última letra cambia el significado tanto en la escritura como en la lectura o en la producción oral.

En un idioma opaco como el inglés, las mismas reglas intervienen en los mismos componentes (Albán et al., 2024), aunque en la escritura, la lectura y la producción oral las grafías y los sonidos no siempre se corresponden. Esto, debido a que a una letra o, a un conjunto de letras se les pueda adjudicar sonidos diferentes de acuerdo al contexto (Gómez, 2022). Sin embargo, el arranque o entrada, que en este estudio se entiende como el sonido inicial que hace una persona cuando pronuncia una palabra (input) y, la finalización, también llamada salida (output), es decir, el sonido que hace una persona para finalizar la pronunciación de una palabra (Pomata, 2017), conservan un tipo de transparencia similar a la transparencia del español. Un ejemplo de palabras que cambian de significado de acuerdo a su finalización es “PAN” (sartén) y “PANT” (pantalón). La omisión de una letra al final, tanto en la escritura como en la lectura o la producción oral, cambia el significado de la palabra (Purizaga, 2022).

Las comprensiones que pueda lograr el estudiantado respecto a estas reglas de la LM, se pueden reflejar de manera positiva durante el aprendizaje de elementos propios del inglés, visto como L2. Los ejemplos que se presentan aluden directamente a la conciencia fonética (articulación y pronunciación de sonidos) y a la conciencia fonémica (identificación de fonemas) porque el significado cambia cuando el fonema final se omite o se pronuncia de forma incorrecta.

La conciencia fonética, entonces, tiene que ver con el análisis de los sonidos que el estudiantado puede producir con su aparato fonador y que están relacionados con el español como lengua materna o con el inglés como segunda lengua (Purizaga, 2022). En palabras de Del Olmo (2019), la conciencia fonética es “la habilidad de un aprendiz para identificar las consonantes por su modo y punto de articulación y las vocales de acuerdo a la altura y la posición de la lengua y la colocación de los labios” (p.63). De acuerdo a su definición, la fonética está relacionada con la pronunciación porque la primera es usada para la enseñanza de la segunda.

La incorrecta pronunciación de las primeras letras de la palabra es otra situación que puede distorsionar el significado de una palabra cuando se lee o produce oralmente en inglés (Pomata, 2017). En este caso, la dificultad es presentada por el estudiantado hispano hablante cuando hallan que la estructura inicial de algunas palabras en inglés que inician con “SP – ST – SC – SM – SL – SK- SP- SCH- SPH”, denominadas “Clusters”, nunca se aplica en palabras propias del idioma español (Navarrete, 2012).

Es por esta razón que el estudiantado usa

estructuras de la LM para hacer más fácil la pronunciación, aunque no son conscientes de que esto genera un error en la pronunciación. De acuerdo a algunas investigaciones, es común que los aprendices agreguen vocales antes de la primera letra (Speaking – Espeaking), es decir, apliquen prótesis en la pronunciación (Purizaga, 2022; Tapias, 2020; Canale, 2011), porque no pueden pronunciar el sonido de la primera letra sin una vocal que le precede, es decir, tienen conciencia de la existencia de sílabas directas e inversas, pero no han desarrollado conciencia fonémica, es decir, la existencia de sonidos individuales adjudicados a cada letra del alfabeto.

Por el contrario, el estudiantado que ha sido entrenado en conciencia fonémica y fonética, puede pronunciar correctamente el sonido de la consonante inicial de una palabra en inglés, aunque no tenga una vocal antes o después (Del Olmo, 2019). La experiencia con la manipulación de sonidos aislados, desde ejercicios de aislamiento del primer o el último fonema de la palabra, produce transferencia positiva durante el aprendizaje del inglés por parte del estudiantado hispanohablante (Albán et al., 2024; Del Olmo, 2019).

Sin embargo, en Colombia existen instituciones educativas que no aplican métodos fonológicos o fonéticos para la enseñanza de la lectura y la escritura y, por tanto, es posible que el estudiantado evidencie transferencias negativas durante el aprendizaje de la lectura y la producción oral de la L2. No obstante, el objetivo de este estudio fue determinar el efecto de la conciencia fonológica sobre la interferencia lingüística aplicada por estudiantes de sexto grado durante la pronunciación de palabras que inician con dos o tres consonantes juntas y de palabras que terminan con una consonante coda.

Se espera que la intervención con los dos primeros recursos de la estrategia para la enseñanza de la lectura “Leamos ligero sin tragar entero” (Rodríguez, 2023), en los cuales se entrena al estudiantado en los conceptos de principio alfabético y conciencia fonémica, el estudiantado adquiera conciencia sobre la pronunciación de los fonemas y, por tanto, se genere transferencia lingüística tanto en la lectura de palabras que inician con dos o tres consonantes juntas y, la lectura de palabras que terminan con una consonante coda.

Materiales y Métodos

Diseño

El estudio es cuasi experimental pretest–posttest con grupos no equivalentes, apropiado

para procesos investigativos donde “los grupos forman conjuntos naturales, como un salón de clases o una escuela, a los cuales se les asigna la condición de grupo experimental o de control” (Chavez et al. 2020, p.170). Se adopta este diseño porque no fue posible aleatorizar debido a la rigidez de los horarios del docente investigador y la disponibilidad del estudiantado perteneciente a otros grados, quienes se resistieron a ser investigados. Por esta razón, la muestra se dividió en dos grupos de estudiantes pertenecientes al sexto grado: un grupo experimental (sexto A), sobre el cual se aplicó un programa constituido por los dos primeros recursos de la estrategia para la enseñanza de la lectura “Leamos ligero sin tragar entero”, en los cuales se entrena al estudiantado en los conceptos de principio alfabético y la conciencia fonémica como uno de los niveles de la conciencia fonológica. La intervención se realizó durante 3 meses en 24 sesiones de 30 minutos de práctica cada una, como complemento de la planificación curricular del área de inglés. El grupo de control (sexto B), no recibió intervención complementaria a la planificación curricular. A todos los participantes se les aplicó una prueba inicial y una prueba final estructuradas con 20 palabras en inglés: 10 palabras que inician con grupos consonánticos y 10 palabras que terminan en una consonante coda. En la Tabla 1 se muestra el número de sesiones para cada grupo.

Tabla 1

Número de sesiones de intervención aplicada a los dos grupos

Curso	Grupo	N° participantes	Sesiones principio alfabético	Sesiones conciencia fonémica	Total de sesiones
6°	Experimental	20	12	12	24
6°	Control	20	Planificación curricular	Planificación curricular	-

Nota: elaboración propia

Participantes

En la investigación participó un total de 40 estudiantes (20 niños y 20 niñas) ubicados en un rango de edad entre los 11 y 14 años, distribuidos según se presenta en la Tabla 2. El estudiantado pertenecía a una Institución Educativa Urbana del municipio de La Unión – Antioquia – Colombia, a la que asisten aproximadamente 800 estudiantes de educación básica secundaria, divididos en dos jornadas. El modelo pedagógico planteado en el Proyecto Educativo Institucional es Enseñanza Para la Comprensión (EPC), con el objetivo de valorar las inteligencias múltiples y

generar inclusión en el aula con el apoyo de docentes orientadoras, quienes acompañan a los docentes en el proceso de construcción de ajustes razonables y el Diseño Universal para el Aprendizaje. Las docentes orientadoras también apoyan a las familias que hacen parte de la institución educativa, las cuales obtienen recursos desde labores de agricultura y ganadería, lo que las ubica en un nivel socioeconómico bajo.

Los conocimientos del estudiantado sobre la L2 no logran satisfacer los requerimientos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para ingresar a la categoría A1 (Figueras, 2005). Se usó la asignación no aleatoria para seleccionar los grupos de participantes sin ningún tipo de emparejamiento, es decir, los participantes se seleccionaron de acuerdo a la asignación académica del docente. Por esta razón se eligieron dos grupos del grado sexto que asisten en la jornada de la mañana, uno que aportaría los estudiantes del grupo experimental y el otro aportaría los participantes del grupo control.

De cada grupo se seleccionaron 20 estudiantes, considerando, para el grupo experimental, la frecuencia de asistencia a clases y, por tanto, la posible participación en el mayor número de sesiones. Aunque esta forma de seleccionar el grupo experimental se considera un sesgo de exclusión, la intención real del docente fue lograr que el proceso de intervención se diera con el tiempo y la frecuencia que propone la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero” (Rodríguez, 2023).

En la selección no se consideraron el sexo ni la edad. Aunque es improbable que 20 participantes reflejen fielmente la diversidad de una población más grande, es preciso que se entienda que este trabajo investigativo es la iniciativa de un docente que labora en un contexto donde el tiempo para investigar es el mismo tiempo en el que los estudiantes reciben las clases y, por tanto, solo se puede investigar con los grupos y la cantidad de estudiantes con las que se cuenta en el aula. Sin embargo, el diseño cuasiexperimental es una opción para realizar investigaciones con grupos naturales cuando no es posible aleatorizar. En consecuencia, esta investigación puede ser un ensayo que sirva de base para que otros docentes puedan realizar el mismo trabajo en contextos más amplios, donde se brinden mejores condiciones y más investigadores, esto con el fin de aumentar la cantidad de participantes y, por tanto, la potencia objetivo.

Tabla 2

Distribución del estudiantado según el curso y el sexo

Curso	Grupo	Numero de niñas	Número de niños	Total, de participantes
6°	Experimental	11	9	20
6°	Control	9	11	20

Nota: elaboración propia

Instrumentos y materiales

Para la evaluación

Se construyó una prueba para la evaluación inicial y final con palabras que hacen parte del vocabulario propuesto en la planificación curricular para el grado sexto. La prueba contenía 10 palabras que inician con grupos consonánticos (Study, Speak, Scroll, Strawberry, Small, Snake, Sleep, Skate, Sphere, Schlep) y diez palabras que terminan en consonante coda (Dub, Basic, Scotch, Dead, Beef, Book, Mom, Stop, Cat, Club).

En las palabras que inician con grupos consonánticos se evaluó el input o arranque, es decir, la pronunciación del sonido que en el inglés se le adjudica a la letra “S”. La valoración se distribuyó en dos parámetros. Cero (0) cuando el input era incorrecto, es decir si los participantes agregaban prótesis antes de pronunciar la “S”, o la pronunciaban con un sonido similar a la letra “CH”, por dar ejemplos. La valoración fue uno (1) cuando el input era correcto, es decir, si el primer sonido que pronunciaban correspondía a la letra “S”. En las palabras que terminan con una consonante coda, se evaluó el output o finalización, es decir, la pronunciación del sonido que, en inglés, se les adjudica a las letras con las que termina la palabra. Para la valoración se usó la misma distribución de cero (0), en el caso de que los participantes omitieran el sonido final (paragoge) o lo remplazaran por otro sonido (apócope) (Navarrete, 2012), y uno (1), si pronunciaban el sonido final en correspondencia con la letra con la que termina la palabra.

Las palabras se seleccionaron de acuerdo a la similitud que presentan los sonidos iniciales o finales, tanto en español como en inglés, es decir, el nivel de transferencia que se evidencia en la fonética de las palabras en los dos idiomas.

La construcción y la validación de las palabras fueron procesos desarrollados con el apoyo de la docente que orientaba las clases de inglés en los dos grupos, quien realizó un proceso de licenciatura en idiomas y en ese momento desarrollaba estudios de maestría en el área. Se realizó un pilotaje donde se le presentó al

estudiantado el listado de palabras desde la estructura que responde a la escritura de las mismas en inglés. El pilotaje reveló que los estudiantes leían la palabra como estaba escrita, es decir, no lograban convertir la palabra escrita en palabra oral. Por esta razón, la docente propuso presentar las palabras con la estructura que responde a la escritura, seguida de la pronunciación. Aunque en la investigación no era relevante si el estudiantado leía las palabras de una u otra forma, se adoptó la sugerencia de la docente con fines formativos.

El pretest y el postest se aplicaron de manera individual. Cada estudiante fue conducido a un aula donde solo se hallaba el investigador. A cada estudiante se le solicitaba leer en voz alta las palabras que aparecían en una hoja de papel en forma de listado. Teniendo en cuenta el proceso de evaluación realizado en Navarrete (2012), la lectura de las palabras fue grabada en un dispositivo móvil y, antes de iniciar, se exponía el nombre, el grado del estudiante y el grupo al que pertenecía (control o experimental). Cada grabación duró entre 2 y tres minutos. Los audios fueron organizados en carpetas, para luego reproducirlos y analizarlos usando los audífonos “circumaurales” Sony WH-1000XM6, con el objetivo de aislar sonidos externos y valorar la pronunciación del input y el output de las palabras que leyó el estudiantado.

Para la intervención

“Leamos ligero sin tragar entero” (Rodríguez, 2023), es una estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial que surge de la práctica del docente investigador, desde su rol como docente del nivel preescolar y los grados primero y segundo, tanto en el sector urbano como en el sector rural del departamento de Antioquia. Desde un proceso de investigación cualitativo realizado por el docente (Rodríguez, 2023), se evidencia el impacto de la estrategia cuando se aplica para la enseñanza desde el nivel preescolar. Con la estrategia, el docente logra que el estudiantado aprenda en tiempos muy cortos, dominando los distintos niveles de conciencia fonológica y pronunciando palabras en español de manera correcta.

La evidencia hallada le otorga pertinencia a dicha estrategia como elemento del proceso de investigación, cuando el objeto de estudio es la interferencia que el estudiantado puede demostrar al pronunciar palabras en inglés que requieren conciencia fonémica para que algunos fonemas, ubicados en el inicio o al final de la palabra, sean pronunciados y, por tanto, percibidos de manera correcta según las reglas de la L2. En este sentido,

la estrategia es una herramienta pertinente para realizar el proceso de intervención aplicado al grupo experimental.

En la intervención, se aplicaron los dos primeros recursos de la estrategia con los cuales se entrena al estudiantado en los conceptos de principio alfabético y conciencia fonémica. Solo se aplican los dos primeros recursos porque tienen que ver con fonemas aislados, mientras que los demás recursos se relacionan con la conciencia intra silábica y lexical.

En la investigación, los recursos se aplicaron en el orden que propone la estrategia, como ya se dijo, durante 30 minutos, una intervención por semana, desde un computador y un televisor donde se reprodujeron los videos del recurso de principio alfabético y la cartilla de conciencia fonémica, en la cual se debe aislar el primer sonido de palabras y relacionarlo con imágenes de objetos que inician con las diferentes letras del alfabeto.

En cada sesión de aplicación del recurso de principio alfabético, el docente presentó cada video explicando la metodología de observación, práctica y evaluación tal como lo propone la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero”. Este recurso cuenta con un video por cada letra del alfabeto, incluidos los dígrafos (CH, LL, RR). En cada video se presenta la forma correcta de elaborar la grafía, el nombre de la letra, palabras que inician con dicha letra, el sonido de la letra y la representación fonética de la letra. La evaluación del recurso es de corte formativo y se realiza al finalizar cada sesión, preguntando los sonidos de las letras vistas en los videos. Se inicia siempre desde la letra “A” y se reproducen nuevamente los videos en los que se evidencian errores, antes de ver y practicar con nuevos videos.

El recurso de conciencia fonémica se presenta en una cartilla que contiene una letra en dos o tres fuentes diferentes y frente a cada letra una imagen cuyo contenido inicia con la letra de la misma página. Frente a la letra “A” por ejemplo, se expone la imagen de un “Avión” y, así, ocurre con las demás letras del alfabeto. Para iniciar la intervención, el docente pregunta: ¿Qué ven en la imagen? A lo que el estudiantado responde: ¡un avión! En ese instante, el docente reafirma el nombre del objeto, pero aislando el primer sonido, que se refiere a la letra “A”, diciendo: ¿un “vión”? a lo que los estudiantes responden: ¡no! En este contexto, el docente por la parte de la palabra que omitió, para que los estudiantes sean conscientes que, lo que le falta al docente es decir la letra “A”. La evaluación de este recurso se aplica desde la misma metodología del primer recurso.

El objetivo de la intervención fue desarrollar habilidades en los estudiantes para relacionar los grafemas con sus fonemas y pronunciar cada sonido del alfabeto de manera correcta. Los estudiantes del grupo

control nunca conocieron los videos ni la cartilla de conciencia fonémica porque pertenecían a otro grupo de sexto grado diferente al grupo de sexto donde se hallaban los estudiantes del grupo experimental y el proceso de intervención se realizó en el segundo trimestre del año escolar.

Procedimiento

La intervención se llevó a cabo con el consentimiento del rector encargado de la institución y de los acudientes del estudiantado, los cuales fueron informados antes de realizar la investigación. El docente investigador es el creador de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero” y, por tanto, se ha especializado en la enseñanza de la lectura y la escritura alfabética inicial, a partir del concepto de conciencia fonológica desde los niveles fonémico y fonético. Estas credenciales determinaron la idoneidad para la aplicación de las pruebas inicial y final durante las clases de inglés. La intervención se ejecutó durante horas de clase cedidas por algunos y algunas docentes de la institución educativa y la valoración de las pruebas se realizó en tiempo extra curricular.

Aspectos éticos de la investigación

El proceso investigativo fue presentado ante el rector de la institución educativa con el objetivo de obtener autorización para el trabajo con los estudiantes y usar algunos momentos pedagógicos y aplicar los test y el proceso de intervención. Se diligenciaron consentimientos informados dirigidos a las familias, explicando el objetivo de la investigación y explicando las dinámicas que se desarrollarían para el resguardo de la confidencialidad. En los consentimientos informados se incluyó el asentimiento del estudiantado, considerando que este asentimiento debía darse en común acuerdo con los familiares. También se dejó claro que el estudiante podría dejar de participar en el proceso investigativo en el momento en que así lo deseara.

Resultados y Discusión

Con el objetivo de analizar la eficacia de la intervención respecto a la transferencia lingüística en el input y el output de palabras en inglés se realizó el siguiente proceso: a la variable input del grupo experimental se le aplicó una prueba no paramétrica denominada prueba de Wilcoxon (Hernández & González, 2024), debido a que al aplicar la prueba de Shapiro Wilk, se descubrió que no se distribuye normalmente ($p < .017$). Por el contrario, a la variable output del grupo experimental se le aplicó una prueba paramétrica denominada T de Student (Hernández & González, 2024), debido a que la prueba de Shapiro Wilk indicó que su distribución era normal ($p > .516$).

Tanto a las variables input y, output del grupo control, se aplicó la prueba de Wilcoxon. Con las pruebas estadísticas se establecen las diferencias entre la prueba inicial y la prueba final, donde la variable determinante es el cambio que ocurre en la segunda en comparación con la primera.

En la Tabla 3 se muestran los resultados del análisis desde la media obtenida por cada grupo en las pruebas inicial y final, respecto al input y el output.

Tabla 3
Resultados generales por grupo y prueba

	Pretest input		Pretest output		Postest input		Postest output	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Válido	20	20	20	20	20	20	20	20
Media	2.600	1.450	4.250	4.400	8.150	1.600	8.600	4.650
Nota: GE: grupo experimental GC: grupo de control								

Nota: GE: grupo experimental GC: grupo de control

Como se puede ver, en el input de palabras que inician con grupos consonánticos, el grupo experimental presenta una diferencia entre el puntaje obtenido en el pretest (2.600) y en el posttest (8.150). Inicialmente, los puntajes demuestran un cambio significativo en el grupo experimental a favor de la intervención en conciencia fonológica desde el input de palabras en inglés que inician con grupos de consonantes. En la tabla también se evidencia una diferencia en las medias obtenidas en el pretest (4.250) y el posttest (8.600), relacionadas con el output de palabras que terminan con una consonante coda.

Esta diferencia también se muestra a favor de la intervención en conciencia fonológica. Los resultados dejan ver un nivel mayor de interferencia lingüística en el input del grupo experimental cuando en el pretest la media es de (2.600) y, en el posttest, la media es de (8.150). Es decir que, el estudiantado presenta mayor transferencia desde la LM hacia la L2 cuando pronuncia palabras en inglés que terminan en una consonante coda y, más dificultades en la pronunciación de palabras que inician con grupos de consonantes.

Por otra parte, el grupo de control presenta medias que inicialmente dejan ver pequeños cambios entre el pretest del input, donde la media es (1.450) y el posttest de la misma variable (1.600). En la media del pretest del output, el grupo de control obtuvo un puntaje de (4.400), mientras que en el posttest obtuvo (4.650). Estos resultados reafirman que el estudiantado presentó mayor transferencia desde la LM hacia la L2 cuando

pronuncia palabras en inglés que terminan en una consonante coda.

La prueba de Wilcoxon, respecto al input de palabras que inician con grupos de consonantes, muestra que la diferencia entre las medias de la prueba inicial y la prueba final del grupo experimental es significativa ($p < .001$). Es decir que la interferencia aplicada por el estudiantado y evidenciada en la prueba inicial se convirtió en transferencia positiva después de que el docente aplicara los dos primeros recursos de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero”, en los que se ejercitan los conceptos de principio alfabético y conciencia fonémica.

La prueba T de Student muestra que la diferencia entre las medias de la prueba inicial y la prueba final del grupo experimental, respecto al output de palabras que terminan en una consonante coda, también es significativa ($p < .001$). Es decir que la interferencia aplicada por el estudiantado y evidenciada en la prueba inicial se convirtió en transferencia positiva.

El análisis de los resultados de la variable input del grupo de control, a través de la prueba de Wilcoxon muestra que la diferencia entre la prueba inicial y la prueba final no es significativa ($p > .346$). La diferencia entre las medias de la prueba inicial y la prueba final de la variable output del grupo de control tampoco es significativa ($p > .497$).

Los resultados, entonces, dejan ver que la aplicación de los dos recursos de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero”, con los cuales se fomenta la apropiación de los conceptos de principio alfabético y conciencia fonémica, potencia el mejoramiento de la pronunciación de palabras en inglés que inician con grupos de consonantes y de palabras que finalizan con una consonante coda. Estos resultados coinciden con las afirmaciones de Del Olmo (2019), Pomata (2017) y Navarrete (2012), cuando dicen que el aumento de la conciencia fonológica en el estudiantado a partir de la instrucción favorece los desempeños en la L2. Los resultados del estudio realizado por Del Olmo (2019), también exponen mejorías en la pronunciación del estudiantado a partir de un curso de intervención con conciencia fonológica.

La evidencia de que el estudiantado, tanto en el grupo de intervención como en el grupo de control, obtuvo mejor puntaje en el pretest de la variable output que en el pretest de la variable input, coincide con la investigación de Navarrete (2012), cuando expone que entre las reglas fonológicas del español, existen palabras que terminan en consonantes codas, tales como (S- L- N- D- D), lo que indica que el estudiantado domina

esta regla que también se cumple en el inglés y que, por tanto, aplican, logrando transferencia positiva en este aspecto.

Por otra parte, la evidencia de puntajes bajos obtenidos por el estudiantado perteneciente a los dos grupos en el pretest de la variable input coincide con autores como Del Olmo (2019), Pomata (2017), Navarrete (2012) y Mayordomo (2013), cuando exponen la diferencia entre las reglas lingüísticas del español y el inglés, al plantear que en el inglés existen palabras que inician con grupos de dos o más consonantes sin una vocal intermedia (SP – ST – SC – SM – SL – SK- SP- SCH- SPH), mientras que en el español no existe un número considerable de palabras que inicien o terminen con estos grupos consonánticos. En el estudio de Navarrete (2012), los participantes también cometieron errores al pronunciar este tipo de palabras porque aplicaron prótesis en palabras como “walk”, la cual fue pronunciada como “gwalk”.

El nivel bajo en los puntajes en el input y el output se dio por la aplicación de prótesis en la parte inicial de los grupos consonánticos y la omisión de la consonante final de la palabra. Estas son evidencias que coinciden con los planteamientos de autores como Purizaga (2022), cuando expone la omisión de la última letra como error común y autores como Tapias (2020) y Canale (2011), cuando dicen que las prótesis son comunes en el proceso de aprendizaje de la L2 por parte de estudiantes hispano hablantes. En el estudio de Navarrete (2012), también se evidencia aplicación de figuras como “paragoge” y “apócope” en la finalización de las palabras pronunciadas por los participantes. En el primer caso se halló la palabra “Cat”, la cual fue repetida como “Caps” y, en segundo lugar, la misma palabra, pero repetida como “Ca”.

Los puntajes bajos del estudiantado en las pruebas iniciales de las dos variables responden a prácticas educativas que no consideran la enseñanza de la lectura y la escritura desde la CF y, por tanto, nunca exponen a los niños y niñas a situaciones de lectura de palabras sin significado, también llamadas Pseudopalabras, donde el profesorado puede generar ejercicios de lectura de segmentos donde dos consonantes (SP – ST – SC – SM – SL – SK- SP- SCH- SPH) se presenten juntas y, por tanto, el estudiantado entienda que leer sonidos individuales puede ser una opción válida.

Esta problemática se expone en Del Olmo (2019), cuando dice que el aprendizaje de la L2 es complejo debido a que el nivel fónico de la LM se adquiere antes de iniciar la interacción con la L2 y, por tanto, las estructuras fónicas de la LM son muy sólidas y difíciles de reestructurar por parte de los y las aprendices. Al respecto, Tapias (2020) proponen darle un tratamiento consecutivo y sistemático a la enseñanza de la pronunciación y, enfatizan, en la importancia de proponer al estudiantado la interacción con los sonidos

de la LM desde edades iniciales en busca de mejores desempeños cuando inicien procesos de aprendizaje de la L2.

El efecto positivo que generó el proceso de intervención sobre la interferencia negativa evidenciada en los test iniciales por parte del grupo experimental en las dos variables está sustentado por los hallazgos de Ruiz (2014), cuando expone que el dominio de la conciencia fonológica en el estudiantado genera mejores aprendizajes que se interrelacionan con elementos del lenguaje como la expresión oral y escrita.

Desde los resultados obtenidos se adoptan los aportes de Albán et al. (2024), respecto al valor que representa el descubrimiento, estudio y tratamiento de la interferencia negativa en la pronunciación de palabras que inician con grupos consonánticos o que terminan con letras consonantes en posición de coda. Desde la investigación en el aula es posible descubrir problemáticas relacionadas con interferencia negativa, pero, tal como lo plantean los autores, también es posible descubrir transferencias lingüísticas que se pueden utilizar como estrategia para el mejoramiento de los procesos de enseñanza de la L2 en estudiantes hispano hablantes.

Se recomienda al profesorado que orienta el área de inglés en la básica secundaria la aplicación de algún tipo de entrenamiento en conciencia fonémica desde el aislamiento del primer y el último fonema con el objetivo de mejorar la pronunciación de palabras en inglés. El entrenamiento de la conciencia fonémica mediante las TIC permite mejoras en la comprensión del estudiantado debido a la posibilidad de usar sonidos y videos que ejemplifiquen el abordaje fonético de los fonemas, lo que facilita la enseñanza. Con los aprendizajes logrados por el estudiantado respecto a la conciencia fonémica, el profesorado puede mejorar los desempeños en la pronunciación de las palabras en inglés.

Conclusiones

Los datos analizados evidenciaron mayor nivel de transferencia lingüística en la pronunciación de palabras en inglés que terminan en una consonante coda. Esta transferencia es explicada desde la similitud en las reglas lingüísticas que configuran los idiomas español e inglés. Aunque son pocas las consonantes usadas al final de las palabras en español, esta regla puede permitir transferencia lingüística cuando a una persona hispanohablante se le presenta una palabra en inglés con esta estructura.

Respecto a la pronunciación de palabras en inglés con grupos consonánticos al inicio de la palabra (SP – ST – SC – SM – SL – SK- SP- SCH- SPH), se evidenció un nivel alto de interferencia negativa caracterizada por el uso de prótesis por parte del estudiantado en busca de facilidad a la hora de pronunciar las palabras. Este hallazgo se explica al comparar las reglas lingüísticas que configuran los idiomas español e inglés. En el inglés existen este tipo de palabras, mientras que, en el español, los grupos consonánticos al inicio de la palabra son escasos y, además, en la mayoría de las instituciones educativas colombianas la enseñanza de la lectura en el español no se da desde métodos fonológicos que permitan al estudiantado identificar sonidos de letras en ausencia de consonantes.

El entrenamiento del estudiantado mediante los recursos de la estrategia “Leamos ligero sin tragar entero”, los cuales desarrollan los conceptos de principio alfabético y conciencia fonémica, permite al estudiantado pasar de cometer errores caracterizados por el uso de prótesis en grupos consonánticos y omitir la última consonante de la palabra, a eliminar las primeras y pronunciar el último sonido de la palabra de manera individual. Esto quiere decir que el entrenamiento en conciencia fonológica sirve como plan de choque para el tratamiento de posibles dificultades presentadas por el estudiantado a la hora de aprender a decir palabras en inglés y, el posterior mejoramiento de su desempeño.

Desde el marco teórico y los resultados de este estudio, se recomienda la exploración de la transferencia lingüística como elemento potenciador de los procesos de enseñanza de la L2. También se recomienda al profesorado encargado de orientar el área de inglés, que, antes de iniciar procesos de orientación respecto a la pronunciación de palabras en inglés, se integren, en el micro currículo, ejercicios para el entrenamiento de la conciencia fonológica que se desarrollen mediante las TIC. Por otra parte, es pertinente que las instituciones educativas promuevan la aplicación de estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura del español, desde métodos fonológicos que generen transferencia lingüística en la enseñanza del idioma inglés.

En el área de inglés se pueden explorar otras partes de las palabras que puedan potenciarse a partir del entrenamiento en distintos niveles de conciencia fonológica, en busca de nuevas líneas de investigación que aporten al mejoramiento de los desempeños en la pronunciación de palabras en inglés por parte del estudiantado.

Referencias Bibliográficas

- Albán, S., Ramos, I. & Chango, N. (2024). Interferencia lingüística de la L1 en la producción oral de la lengua extranjera: Revisión bibliográfica. *Kronos–The Language Teaching Journal*, 5(1), 84-92. <https://doi.org/10.29166/kronos.v5i1.4333>
- Álvarez, G., Vega, A., & Álvarez, G. (2011). Apropiación de las TIC en comunidades vulnerables: el caso de Medellín Digital. *Apertura*, 3(1), 1- 26. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68822701015.pdf>
- Cabezas, L., Montoya, P., Escobar, M. & Cazar, S. (2025). Interferencia lingüística en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Cubana de Reumatología*, 27, 1429-1429. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10558680>
- Canale, G. (2011). Epéntesis vocálica en grupos consonánticos iniciales/sC: un análisis de Inter fonología español-inglés. *Moderna språk*, 105(1), 113-139. <https://doi.org/10.58221/mosp.v105i1.8299>
- Chávez, S., Esparza Del Villar, O. & Riosvelazco, L. (2020). Diseños preexperimentales y cuasiexperimentales aplicados a las ciencias sociales y la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 2(2), 167 – 178. <https://doi.org/10.62364/4fx57130>
- Del Olmo, F. (2019). Desarrollo de la conciencia fonológica, reducción del acento y mejora de la pronunciación del inglés. Estudio con alumnos de magisterio. Universidad Pontificia de Salamanca. Tesis doctoral. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=108364&page=12>
- Flores, R., Huayta-Franco, Y., Galindo-Quispe, A., López-Ruiz, C. & Gutiérrez-Rojas, J. (2022). Conciencia fonológica en la lectura inicial: una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 61-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838309>
- Ehri, L. (2022). What teachers need to know and do to teach letter–sounds, phonemic awareness, word reading, and phonics. *The Reading Teacher*, 76(1), 53-61. https://www.wsra.org/assets/Conference/Conference_2024/Handouts/A11_Jeffery%20Williams%202022%20Ehri%20PA%20marked.pdf
- Figueras, N. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica. Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_005.pdf
- Guerrero, R. & Moreno, K. (2017). La interferencia lingüística y sus diferentes manifestaciones en el proceso de adquisición del idioma inglés como segunda lengua. Publicado en las memorias de “La Investigación Científica desde la Universidad en Ecuador” (1), 1-12. https://www.academia.edu/34283795/LA_INTERFERENCIA_LING%C3%9C%C3%8DSTICA_Y_SUS_DIFERENTES_MANIFESTACIONES_EN_EL_PROCESO_DE_ADQUISICI%C3%93N_DEL_IDIOMA_INGL%C3%89S_COMO_SEGUNDA LENGUA
- Gómez, N. (2022). Elaboración de un folleto didáctico sobre las vocales en inglés representadas por la letra A en palabras monosilábicas para estudiantes de cuarto grado del II ciclo de la educación general básica. Universidad de San Marcos. Trabajo de licenciatura. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/bitstream/handle/11506/2434/TFG%20LIC%20DOC%200022%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, N. & Díaz, P. (2025). La interferencia de la lengua materna en la adquisición del inglés como segunda lengua. *REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente*, 4(1), 106-119. <https://doi.org/10.48204/rea.v4n1.7299>
- González, V. & López, J. (2018). Influencia de la lengua materna (L1) en la producción en lengua inglesa (L2). Universidad Cooperativa de Colombia. Trabajo de especialización. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/d3c44220-ec4c-4ada-b43a-bf478e8ff50a>
- Gutiérrez, R. (2025). Habilidades predictoras de la conciencia fonológica en las primeras fases del aprendizaje lector. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),

285-294. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2025.n1.v1.2828>

Hernández, N. & González, A. (2024). Prueba de hipótesis en R: Prueba t de Student y prueba de Wilcoxon. *Opuntia brava*, 16(3), 407-416. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1952>

Mayordomo, R. (2013). Interferencias lingüísticas entre el español y el inglés desde una perspectiva práctica. Universidad de Valladolid. Trabajo de maestría. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3539/TFM-F-60.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Navarrete, Y. (2012). La transferencia de la fonología de la lengua materna en la adquisición del inglés como lengua extranjera. *Entornos*, (25), 91-103. <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/429>

Pomata, A. (2017). La pronunciación de los grupos consonánticos del inglés: errores fonético-fonológicos en el habla de los estudiantes españoles. Universidad de Alicante. Tesis doctoral. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/0824b42e-db15-4bbd-9745-6454b3712616/content>

Purizaga, M. (2022). Interferencia de la lengua materna en la pronunciación de las consonantes inglesas de los estudiantes del Nivel Intermedio II del Centro de Idiomas de la Universidad de Piura. Universidad de Piura. Trabajo de licenciatura. <https://pirhua.udep.edu.pe/item/4722de16-accd-49da-8ce1-2e9293aa31f4>

Rivadeneira, E., Reyes, C. & León, B. (2024). Desarrollo temprano del lenguaje: conexiones significativas entre conciencia fonológica, vocabulario y pronunciación. *Revista Conrado*, 20(96), 139-147. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442024000100139&script=sci_arttext&tlng=pt

Rodríguez, L. (2023). Experimentación de elementos teórico prácticos en la enseñanza de la lectura y la escritura con conciencia fonológica. En Ávila A., & Osorio, L. (EDS). *Investigaciones sobre educación infantil: transiciones armónicas, procesos de lectoescritura y prácticas pedagógicas*. 95 – 124. https://repositorio.itm.edu.co/bitstream/handle/20.500.12622/6116/Investigaciones_sobre_educacion_infantil.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Ruiz, R. (2014). La enseñanza del inglés en la Educación Infantil: el desarrollo de la Conciencia Fonológica aplicando la Fonética Sintética y el método Jolly Phonics. Universidad de La Rioja. Trabajo de maestría. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2313>

Tapias, E. (2020). Estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés y disminuir la transferencia fonética negativa del español hablado en el municipio de La paz, Cesar. Universidad Pedagógica Y Tecnológica de Colombia. Trabajo de maestría. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/c0d760b2-9420-4010-aca5-bf80e344928a/content>