

Cognados inglés-español en la comprensión lectora: Evaluación cuasiexperimental de una propuesta pedagógica en bachillerato

English-Spanish cognates in reading comprehension: A quasi-experimental evaluation of pedagogical intervention in high school education

Lizette Espinosa Rodríguez [0009-0004-5870-2117]

Colegio de Bachilleres “COLBACH”, Ciudad de México, México.

lizette.espinosa82@gmail.com

CITA EN APA:

Espinosa Rodríguez, L. (2026). Cognados inglés-español en la comprensión lectora: Evaluación cuasiexperimental de una propuesta pedagógica en bachillerato. *Tesla Revista Científica*, 6(2), e734. <https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/734>

Recibido: 2026-06-05

Aceptado: 2026-08-17

Publicado: 2026-09-29

TESLA

Revista Científica

ISSN: 2953-4275



Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Los autores conservan los derechos morales y patrimoniales de sus obras.

The contents of this article are under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license. The authors retain the moral and patrimonial rights of their works.

Resumen: La comprensión lectora en inglés puede beneficiarse cuando los estudiantes reconocen y utilizan estratégicamente semejanzas léxicas con el español (Ames, 2012). El objetivo fue evaluar el efecto de una propuesta pedagógica basada en cognados inglés-español sobre la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato con nivel aproximado A2. Se aplicó un diseño cuasiexperimental de pretest-posttest a 60 estudiantes distribuidos en un grupo experimental y otro de comparación. La intervención comprendió seis sesiones de dos horas. Se desarrollaron dos formas paralelas de 20 reactivos y un inventario de 120 unidades, validados mediante el CVR' de Tristán-López, observaciones de 5 especialistas y pilotaje contrabalanceado. Los 40 reactivos superaron el punto de corte y las formas mostraron consistencia interna semejante. Para garantizar la solidez metodológica y neutralizar el efecto de la discrepancia residual de dificultad entre versiones observada en el pilotaje, la aplicación definitiva empleó un diseño de equiparación por contrabalanceo cruzado (Forma A-Forma B y Forma B-Forma A) administrado equitativamente en ambos grupos. El ANCOVA mostró un efecto significativo del grupo sobre el posttest, después de controlar el desempeño inicial, $F(1, 57) = 8.53$, $p = .005$, $\eta^2p = .13$. La media ajustada del grupo experimental superó en 2.10 puntos a la del grupo de comparación, IC 95 % [0.66, 3.54]. Los resultados respaldan un efecto favorable de la propuesta en la muestra estudiada. El estudio aporta una ruta replicable para seleccionar cognados, validar instrumentos y aplicar una intervención contextualizada, aunque el mecanismo de transferencia interlingüística, enseñanza del inglés, requiere medición directa y replicación.

Palabras Clave: transferencia interlingüística; comprensión lectora; validez de contenido; diseño cuasiexperimental; inglés como lengua extranjera.

Abstract: English reading comprehension may benefit when learners recognize and strategically use lexical similarities with Spanish (Zegers et al., 2026). This study evaluated the effect of an English-Spanish cognates-based pedagogical intervention on the reading comprehension of high school students with an approximate A2 level. A quasi-experimental pretest-posttest design was implemented with 60 students assigned to an experimental group and a comparison group. The intervention comprised six two-hour sessions. Two parallel 20-item forms and a 120-unit inventory were developed and evaluated through Tristán-López's normalized CVR', comments from five specialists, and counterbalanced piloting. All 40 items exceed the cutoff, and the forms showed similar internal consistency. To ensure methodological robustness and control for residual difficulty discrepancies between test forms, the final administration utilized a cross-counterbalanced design (Form A–Form B and Form B–Form A) evenly distributed across both groups. ANCOVA showed a significant group effect on posttest scores after controlling for baseline performance, $F(1, 57) = 8.53$, $p = .005$, $\eta^2p = .13$. The adjusted mean of the experimental group was 2.10 points higher than that of the comparison group, 95% CI [0.66, 3.54]. The findings support a favorable intervention effect in the study sample. The study provides a replicable procedure for cognate selection, instrument validation, and contextualized instruction, although the proposed cross-linguistic transfer mechanism requires direct measurement and replication.

Keywords: cross-linguistic transfer; reading comprehension; content validity; quasi-experimental design; English as a foreign language.

1 INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora en inglés constituye una competencia relevante para los estudiantes de educación media superior porque amplía el acceso a información académica, científica, tecnológica y cultural. En este nivel, la lectura no solo permite realizar actividades escolares, sino también consultar materiales digitales, participar en procesos de formación posterior y desarrollar autonomía para aprender. Sin embargo, leer en una segunda lengua exige coordinar procesos de distinta naturaleza: reconocer palabras, interpretar relaciones sintácticas, vincular proposiciones, identificar la organización discursiva, recuperar información explícita y elaborar inferencias. El vocabulario y la gramática mantienen una relación estrecha con el desempeño lector, mientras que la morfología, el conocimiento previo y las estrategias de inferencia contribuyen a construir una representación coherente del texto (Grabe & Stoller, 2019). Cuando el conocimiento léxico es limitado, el estudiante puede comprender palabras aisladas y, aun así, no integrar el significado global.

Los estudiantes hispanohablantes disponen de conceptos, experiencias lectoras y repertorios léxicos en español que pueden apoyar el procesamiento del inglés. Los cognados representan una fuente potencial de apoyo porque activan conocimientos disponibles y reducen parcialmente la carga asociada con palabras desconocidas. Su utilidad depende de que el estudiante reconozca la relación, formule una hipótesis de significado, y la confirme mediante el contexto. Dressler et al. (2011) mostraron que los alumnos no aprovechan estas correspondencias de manera uniforme. La semejanza formal debe acompañarse de equivalencia semántica para distinguir cognados de falsos amigos (Mitkov et al., 2007), y su aprovechamiento lector depende del reconocimiento consciente de la relación entre lenguas (Nagy et al., 1993).

La semejanza de los cognados no es uniforme. Algunas parejas de cognados presentan formas casi idénticas, y otras incluyen transformaciones ortográficas, fonológicas y morfológicas. Schepens et al. (2013) propusieron entender la similitud translingüística como un continuo. El reconocimiento también cambia según el grado de similitud y las demandas de la tarea (Dijkstra et al., 2010). Dang et al. (2025) encontraron mayor transparencia ortográfica que fonológica en cognados español-inglés del vocabulario académico hablado. Otros análisis confirman que los cognados difieren en accesibilidad y utilidad pedagógica (Echeverría, 2017). Por ello, la frecuencia, el registro, la morfología y el contexto deben considerarse junto con la semejanza formal.

La investigación psicolingüística ha documentado la facilitación de los cognados mediante respuestas más rápidas y precisas. De Groot y Nas (1991) aportaron evidencia sobre representaciones compartidas, y Dijkstra et al. (1999) mostraron la participación de la información fonológica (Lemhöfer & Dijkstra, 2004). La facilitación puede mantenerse incluso entre lenguas con sistemas de escritura diferentes

(Hoshino & Kroll, 2007), aunque su magnitud depende de los estímulos y de la tarea (Poort & Rodd, 2017). Los homógrafos interlingüísticos y los falsos cognados también pueden producir interferencia (Poort & Rodd, 2019b). En consecuencia, la semejanza formal debe tratarse como una hipótesis inicial y no como una traducción automática.

En el ámbito educativo, los lectores bilingües más competentes utilizan cognados y regularidades morfológicas para inferir palabras desconocidas (Dressler et al., 2011). Los aprendices también pueden beneficiarse de los cognados y verse afectados por falsos amigos (Brenders et al., 2011). Su utilidad para la lectura de hispanohablantes ha sido documentada en cursos y contextos escolares (Moss, 1992; Nagy et al., 1993), mientras que las intervenciones bilingües muestran el valor de aprovechar similitudes entre lenguas (Dam et al., 2020). Estos resultados respaldan una enseñanza que guía al estudiante para comparar formas, formular significados y comprobarlos en el texto, en lugar de limitarse a las listas bilingües.

La conciencia translingüística se adoptó en este estudio como fundamento pedagógico de la intervención. Se entendió como una disposición para observar, comparar y utilizar de manera estratégica los recursos disponibles en la lengua del estudiante. No se consideró una variable independiente separada debido a que el diseño no incluyó una medición integral de ese constructo. Su función consistió en orientar las actividades hacia la reflexión sobre semejanzas, diferencias y patrones recurrentes. Esta decisión evitó atribuir a la propuesta una medición estadística que no fue medida directamente y, al mismo tiempo, conservó la lógica educativa según la cual el conocimiento del español puede contribuir a interpretar textos en inglés.

Persisten brechas relevantes. Gran parte de la evidencia procede de tareas de decisión léxica, traducción, denominación o reconocimiento de palabras aisladas (Cop et al., 2015). Estos procedimientos no equivalen a comprender textos completos. Los estudios de lectura muestran que el contexto modula la facilitación (Assche et al., 2010; Bosma & Nota, 2019). Además, existe escasa evidencia con estudiantes mexicanos de bachillerato A2 y son escasas las propuestas que integran cognados transparentes, patrones morfológicos, falsos cognados, corpus, formas paralelas y comparación cuasiexperimental.

El objetivo general de la investigación fue evaluar el efecto de una propuesta pedagógica basada en el reconocimiento y uso estratégico de cognados inglés-español sobre la comprensión lectora en inglés de estudiantes de bachillerato con nivel aproximado A2. La pregunta central fue: ¿En qué medida una intervención pedagógica basada en el uso estratégico de cognados mejora la comprensión lectora en inglés? Se planteó la hipótesis de que, después de controlar el desempeño inicial, el grupo experimental obtendría una puntuación posttest superior a la del grupo de comparación. El estudio realizó cuatro contribuciones: Un inventario contextualizado de 120 unidades, dos formas paralelas de abordar la comprensión lectora, una intervención replicable de seis sesiones y una ruta metodológica que articuló validación de contenido,

pilotaje, fidelidad de aplicación y análisis ajustado. Después de esta introducción, se presenta la revisión de literatura, la metodología, los resultados, la discusión y las conclusiones.

2 REVISIÓN DE LITERATURA E HIPÓTESIS

La comprensión lectora en una segunda lengua es un proceso multidimensional. El lector reconoce palabras y estructuras, pero también establece relaciones entre ideas, identifica el propósito comunicativo, integra información distribuida en el texto y utiliza conocimientos previos. Grabe y Stoller (2020) señalan que el vocabulario y la gramática se relacionan de manera consistente con el desempeño lector, aunque también intervienen la decodificación, la morfología, la memoria de trabajo, la comprensión auditiva y la capacidad inferencial. Esta combinación explica por qué una prueba de lectura debe representar varios procesos y no limitarse al reconocimiento de palabras. También justifica que la enseñanza léxica se vincule con textos, pues conocer una definición no asegura que el estudiante pueda integrar ese significado en una representación global.

El vocabulario constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para comprender. McCarthy (1990) destacó que las palabras se organizan en redes de significado, combinaciones y patrones de uso, por lo que el aprendizaje léxico implica más que memorizar equivalencias. Thornbury (2002) añadió que la enseñanza requiere múltiples encuentros, recuperación activa y atención al contexto. Desde esta perspectiva, los cognados ofrecen una ventaja inicial, pero su aprovechamiento debe integrarse a tareas que obliguen a decidir qué significado resulta adecuado. Una intervención limitada a mostrar pares de palabras corre el riesgo de producir reconocimiento superficial sin transferencia a la lectura.

La transferencia interlingüística permite utilizar conocimientos desarrollados en la primera lengua. El aprendizaje del inglés por estudiantes hispanohablantes se apoya en un repertorio previo de conceptos, morfemas, categorías gramaticales y estrategias de lectura. La transferencia es positiva cuando existe correspondencia y negativa cuando una semejanza conduce a una interpretación incorrecta. Dressler et al. (2011) observaron que los estudiantes capaces de explicar relaciones entre el español y el inglés utilizaban cognados con mayor eficacia. La disponibilidad objetiva de una correspondencia no basta; el lector necesita reconocerla y convertirla en una estrategia.

A pesar del consenso sobre la utilidad de los cognados, el debate en torno a la instrucción explícita no es unánime. Diversos investigadores han señalado que la enseñanza explícita de estrategias de transferencia no siempre genera ganancias superiores a las obtenidas mediante la práctica lectora convencional o la exposición incidental a textos auténticos (Libben & Titone, 2009). Desde esta perspectiva crítica, se argumenta que los aprendices activan de forma automática las correspondencias léxicas L1-L2 durante la lectura situacional, por lo que la instrucción formal explícita podría resultar redundante o agregar una sobrecarga instruccional sin traducirse en un beneficio sustantivo a largo plazo.

En el contexto hispanohablante regional, las investigaciones sobre adquisición léxica en estudiantes de bachillerato y nivel superior subrayan la prevalencia de vacíos en el procesamiento estratégico de vocabulario en L2 (Vivar, 2022). Investigaciones recientes en el ámbito mexicano demuestran que, sin una intervención explícita centrada en la transferencia consciente, la mera exposición a textos en inglés no activa eficazmente los repertorios léxicos compartidos (Pérez et al., 2022). Estos hallazgos regionales respaldan la necesidad de diseñar e instruir explícitamente sobre patrones léxicos y morfológicos contextualizados en la educación media superior mexicana.

La definición de cognado varía según la disciplina. La lingüística histórica enfatiza el origen común, mientras que la psicolingüística y la enseñanza suelen combinar equivalencia de traducción y semejanza formal. Meelen et al. (2022) mostraron la necesidad de distinguir criterios etimológicos, fonológicos y semánticos. La variación en la operacionalización también dificulta comparar estudios (Echeverría, 2017). Este trabajo adopta una definición pedagógica: una pareja de cognados inglés-español con significado central compartido y semejanza suficiente para favorecer su reconocimiento.

Los cognados se distribuyen en un continuo de transparencia. Los cognados transparentes presentan gran semejanza formal y equivalencia semántica; los morfológicos incluyen cambios recurrentes en raíces o afijos. La similitud entre pares no es dicotómica (Schepens et al., 2013) y su efecto interactúa con las demandas de la tarea (Dijkstra et al., 2010). Los análisis comparativos también exigen criterios explícitos de selección (Hao & Ming, 2024). Transparencia y frecuencia deben considerarse conjuntamente (Dang et al., 2025); por ello, las 120 unidades de cognados no se trataron como igualmente accesibles.

La facilitación cognada se interpreta como evidencia de activación no selectiva. Las representaciones compartidas y la semejanza entre lenguas pueden acelerar el acceso léxico (De Groot & Nas, 1991; Hoshino & Kroll, 2007). Sin embargo, el efecto cambia con la composición de los estímulos (Poort & Rodd, 2017). También se ha observado en comprensión bilingüe oraciones y denominación (Sheng et al., 2015; Toassi et al., 2020; Yudes et al., 2010). En conjunto, la ventaja depende de la tarea, el contexto y la experiencia lingüística.

La variabilidad de la facilitación impide asumir que cualquier cognado mejorará automáticamente la lectura. Las restricciones semánticas de la oración modulan el reconocimiento bilingüe (Assche et al., 2010); por otra parte, la lectura infantil muestra beneficios condicionados por el procesamiento y el contexto (Bosma & Nota, 2019). La propuesta traslada la comparación a textos: el estudiante identifica una relación posible, explica sus bases formales y comprueba el significado con la sintaxis y la idea general.

Los falsos cognados delimitan el uso de la semejanza porque aproximan formas con significados divergentes (Mitkov et al., 2007). Su enseñanza explícita resulta necesaria en contextos especializados (Cisneros et al., 2017) y su tratamiento sistemático mejora los recursos bilingües (Rosana, 2022). La

identificación exige combinar información formal y semántica (Periñán-Pascual & Fernández-Martínez, 2025). Además, los homógrafos pueden producir inhibición y efectos de experiencia reciente (Poort & Rodd, 2019b, 2022).

La enseñanza de falsos cognados debe promover la verificación, no la desconfianza generalizada. La atención explícita a la forma puede favorecer su aprendizaje (Chacón-Beltrán, 2004), y las estrategias asociativas pueden apoyar su retención (Ríos Sánchez, 2025). La intervención contrasta pares, identifica categorías gramaticales, localiza claves semánticas y discute la coherencia de cada interpretación.

La morfología amplía la estrategia más allá de los cognados idénticos o transparentes. Dressler et al. (2011) describieron correspondencias sistemáticas que permiten reconocer familias de palabras. Cuando el estudiante identifica una raíz y una transformación recurrente, puede inferir unidades nuevas con mayor autonomía. El conocimiento de sufijos y patrones derivativos también ayuda a distinguir categorías gramaticales. La secuencia pedagógica comienza con relaciones transparentes, continúa con correspondencias morfológicas y culmina con falsos cognados y anglicismos. Esta progresión facilita una aproximación gradual y aumenta paulatinamente el análisis requerido.

La enseñanza explícita se justifica porque la exposición incidental no garantiza el reconocimiento. Las técnicas deben hacer visible el procedimiento y ofrecer práctica guiada (Larsen-Freeman & Anderson, 2011), con objetivos, actividades y evaluación articulados (Richards, 2017). El reconocimiento de cognados ha mostrado utilidad en cursos de lectura y actividades con textos auténticos (Montelongo et al., 2017; Moss, 1992). La evidencia longitudinal también respalda su enseñanza en el aprendizaje léxico multilingüe (Chen & Song, 2025). Cada sesión relaciona la identificación de cognados con información explícita, idea principal, inferencia y comprensión global.

El contexto modifica la interpretación de las palabras. Una unidad transparente puede activar un significado inadecuado. El significado léxico interactúa con la oración y la situación discursiva (Loebner, 2013) y las restricciones semánticas modulan la activación translingüística (Assche et al., 2010). Por ello, el estudiante debe comprobar que su interpretación mantenga la coherencia del texto.

La selección de unidades mediante corpus aporta pertinencia. Un inventario general puede contener palabras frecuentes en otros registros, pero ausentes en los materiales del curso. Kisselev (2021) explica que los corpus especializados pueden ser pequeños cuando responden a una finalidad delimitada y se compilan sistemáticamente. En este estudio, cinco textos de nivel A2 constituyeron el corpus pedagógico. AntConc 4.2.4 permitió generar listas de palabras y concordancias. La frecuencia se interpretó como recurrencia local, no como frecuencia general del inglés. Las concordancias facilitaron la revisión del contexto, la equivalencia y la pertinencia de cada unidad.

Para la clasificación y cuantificación de la similitud interlingüística en el corpus, en lugar de depender exclusivamente de una categorización cualitativa dicotómica o categórica, la literatura psicolingüística contemporánea recomienda el empleo de métricas empíricas continuas de similitud ortográfica, tales como la Distancia de Levenshtein Normalizada (Normalized Levenshtein Distance, NLD) o el cálculo de solapamiento de n-gramas (Dijkstra et al., 2010; Schepens et al., 2013). La inclusión de escalas objetivas permite parametrizar con mayor precisión el grado de transparencia ortográfica en un continuo, reduciendo el sesgo en la categorización de los estímulos léxicos.

Los recursos de corpus no sustituyen el juicio lingüístico. La identificación mejora al combinar semejanza ortográfica y evidencia semántica (Mitkov et al., 2007). Las bases de cognados y los modelos de representación distribuida aportan información sistemática para distinguir entre relaciones verdaderas y falsos cognados (Batsuren et al., 2021; Perrián-Pascual & Fernández-Martínez, 2025). La clasificación pedagógica también debe considerar significado, nivel, frecuencia, utilidad lectora y juicio experto.

La validación de materiales es necesaria porque una selección plausible puede contener ambigüedades. Poort y Rodd (2019a) elaboraron una base de cognados y homógrafos con valoraciones de semejanza semántica, ortográfica y fonológica. Este procedimiento confirma que las categorías deben documentarse y no asumirse. En el presente estudio, cinco jueces revisaron la equivalencia, clasificación, adecuación A2, relevancia, claridad y pertinencia pedagógica del inventario y los instrumentos. El CVR' de Tristán-López (2008) cuantificó la proporción de especialistas que consideró esencial cada elemento. Los comentarios cualitativos permitieron reformular o reclasificar los materiales.

La prueba de comprensión debía distinguir el efecto de la intervención de las características del instrumento. Por ello se diseñaron dos formas paralelas con igual número de textos, reactivos y dimensiones. La equivalencia no se dio por supuesta: se examinaron la dificultad, la discriminación, la consistencia interna, las medias, la dispersión y el tiempo de resolución. El uso de formas distintas redujo la familiaridad, aunque introdujo el riesgo de que una versión fuera más fácil. El pilotaje y el contrabalanceo permitieron estimar esta diferencia antes de la aplicación definitiva.

2.1. Estrategia pedagógica y dosificación de la intervención.

La dosificación de la intervención en seis sesiones de dos horas (12 horas totales) se fundamenta teóricamente en los principios del aprendizaje intencional de vocabulario y en los modelos de instrucción focalizada en la forma (Focus on Form) (Chacón-Beltrán, 2004; Nation, 2013). De acuerdo con los marcos de carga cognitiva y procesamiento enfocado, las intervenciones breves pero altamente estructuradas promueven la automatización de estrategias de inferencia léxica sin saturar la memoria de trabajo de los aprendices en nivel A2. La progresión acumulativa (cognados transparentes, correspondencias

morfológicas, falsos cognados) permite consolidar la transferencia positiva en bloques breves mediante ciclos continuos de notar, comparar y verificar en contexto auténtico (Richards, 2017; Thornbury, 2002).

El diseño cuasiexperimental responde a las condiciones escolares. Los grupos existen previamente y no resulta viable reasignar estudiantes de forma individual. Esta limitación reduce el control frente a un experimento aleatorio, aunque el pretest permite describir diferencias iniciales y utilizar la puntuación como covariable. La comparación con un grupo que continúa la enseñanza habitual ofrece una referencia para interpretar cambios y controlar parcialmente efectos de práctica o maduración. Se documentó la fidelidad de la implementación para evitar atribuir a la intervención resultados de variaciones operativas.

La literatura sustenta una explicación pedagógica plausible: la instrucción basada en cognados dirige la atención hacia correspondencias entre español e inglés, favorece la formulación de inferencias léxicas y exige comprobarlas mediante el contexto (Dressler et al., 2011). La integración de significados puede apoyar la comprensión del texto. El diseño, sin embargo, no midió directamente estos procesos intermedios ni los modeló como mediadores estadísticos. La variable experimental fue la participación en la propuesta y el resultado principal fue la puntuación de comprensión lectora. Por tanto, la cadena (cognados-comparación-inferencia-comprensión) orientó la intervención, pero no constituyó un mecanismo empíricamente demostrado.

A partir de esta lógica se formuló la hipótesis principal: Después de analizar la puntuación inicial, el grupo experimental obtendría una puntuación en posttest significativamente superior a la del grupo de comparación. La hipótesis nula establece que no existirían diferencias ajustadas entre ambos grupos.

La brecha que aborda el estudio se sitúa en la interacción entre procesamiento bilingüe, enseñanza de vocabulario y evaluación educativa. La evidencia de facilitación proviene principalmente de tareas léxicas controladas y no permite inferir que una secuencia breve mejore la comprensión de textos completos (Libben & Titone, 2009). También es limitada la evidencia contextualizada en estudiantes mexicanos de nivel medio superior con nivel A2 (Vivar, 2022). La contribución consiste en integrar corpus, inventario, instrucción explícita, formas paralelas, validación, pilotaje, comparación de grupos. Esta articulación permite evaluar una propuesta replicable, sin confundir la eficacia observada con la demostración del mecanismo subyacente.

3 METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental de pretest-posttest con grupo experimental y grupo de comparación. La intervención se realizó entre octubre y noviembre de 2024 en nivel medio superior. Se omite el nombre de la institución para proteger su confidencialidad, pero se conservaron las características académicas relevantes. La población estaba integrada por estudiantes de sexto semestre de nivel medio superior. Para precisar el perfil de dominio lingüístico inicial, la asignación

al nivel A2 (según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) se determinó mediante la articulación de un doble criterio: un criterio institucional, dado que los participantes habían acreditado previamente la secuencia curricular de asignaturas de inglés 1 a 5 correspondiente al plan de estudios oficial, y la administración de una prueba diagnóstica estandarizada de nivelamiento léxico-gramatical al inicio del semestre. La muestra definitiva incluyó 60 participantes de 18 años, distribuidos en dos grupos intactos de 30 (un grupo experimental y un grupo de comparación). Se utilizó un muestreo no probabilístico e intencional, condicionado por la disponibilidad de los grupos constituidos y la organización escolar. La operacionalización completa de la estructura metodológica y la articulación entre constructos, variables e indicadores se sintetizan en la tabla 1 (American Psychological Association, 2020).

Tabla 1. *Matriz de operacionalización metodológica de variables y diseño de la investigación.*

Variable/Constructo	Tipo de variable	Definición operacional e indicadores	Estrategia de medición/control	Referencia
Intervención pedagógica basada en cognados	Independiente (factor fijo)	Participación en el programa didáctico de 6 sesiones (12 h) enfocado en transferencia léxica consciente (cognados transparentes, morfológicos, verbos y falsos amigos).	Asignación de condición (grupo experimental vs. grupo comparación) y registro de fidelidad de implementación (≥ 90 % asistencia).	(Richards, 2017).
Comprensión lectora (pretest)	Covariable (control)	Nivel basal de comprensión lectora medido previo a la intervención (escala 0-20 puntos).	Puntuación pretest introducida como covariable continua en el modelo ANCOVA para ajustar diferencias iniciales.	(Bakeman, 2005).
Comprensión lectora en inglés (postest)	Dependiente	Desempeño global en la lectura de textos A2 evaluado a través de 20 reactivos (18 cerrados y 2 abiertos dicotómicos, escala 0-20 puntos).	Puntuación obtenida en el postest en 6 dimensiones lectoras (idea principal, detalles, inferencia léxica, etc.).	(Grabe & Stoller, 2020).
Equiparación de instrumentos (Formas A y B)	Control metodológico	Asignación balanceada de las versiones evaluativas para anular el efecto de la dificultad residual del test.	Diseño de equiparación por contrabalanceo cruzado (50 % Forma A-B y 50 % Forma B-A en cada grupo).	(Pérez et al., 2022).

Nota. Elaboración propia

Los criterios de inclusión fueron: tener 18 años cumplidos, estar inscrito en sexto semestre, participar en el pretest y el posttest, asistir a al menos el 90% de las sesiones y firmar el consentimiento informado. Se establece como criterio de exclusión no completar alguna evaluación, incumplir la asistencia mínima o retirar el consentimiento. La restricción de edad facilitó el consentimiento directo y evitó procedimientos diferenciados para menores de edad, aunque limitó la generalización. El uso de grupos intactos mantuvo las condiciones escolares, pero introdujo un posible sesgo de selección que se atendió mediante la comparación inicial y el análisis estadístico.

Para construir los materiales, se compiló un corpus pedagógico de cinco textos de nivel A2 vinculados con los contenidos del curso. Los textos se digitalizaron y procesaron con AntConc, versión 4.2.4. Las funciones Word list y Concordance permitieron identificar frecuencias y revisar los contextos. Se seleccionaron unidades con equivalencia semántica, semejanza formal y utilidad pedagógica. El inventario comprendió 120 elementos: cognados transparentes, cognados morfológicos, verbos, falsos cognados y anglicismos. La frecuencia se interpretó únicamente dentro del corpus delimitado. La selección combinó criterios de corpus, semejanza formal y equivalencia semántica (Mitkov et al., 2007).

Cinco especialistas evaluaron el inventario, los textos, los reactivos y los materiales. Los jueces contaban con formación en enseñanza del inglés, experiencia en educación media superior, dominio B2 o C1 y experiencia en comprensión lectora, vocabulario, evaluación o diseño de materiales. Cada elemento se valoró en equivalencia semántica, clasificación, adecuación A2, relevancia, claridad y pertinencia. La clasificación y la semejanza se documentaron mediante criterios explícitos (Poort & Rodd, 2019a). Para la categoría esencial se calculó la razón de validez de contenido normalizada propuesta por Tristán-López (2008): $CVR' = ne / N$. Se utilizó el punto de corte $CVR' \geq 0.582$ (Pérez et al., 2022). Con cinco jueces, se requirieron al menos tres valoraciones como esenciales, equivalentes a 0.60.

El resultado cuantitativo no determinó por sí solo la decisión. Los comentarios se analizaron para conservar, ajustar, reclasificar, sustituir o eliminar cada elemento. El tamaño del panel se reconoció como una limitación, pues cinco especialistas ofrecen menor diversidad que un grupo mayor; sin embargo, esta limitación se compensa con criterios de selección explícitos, observaciones cualitativas y pilotaje. La hoja de captura documentó la calificación de cada juez, el CVR' y la decisión final.

La intervención comprendió seis sesiones de dos horas durante la recalificación del juez y siguió una progresión desde relaciones transparentes hasta unidades que exigen mayor control contextual. Las dos primeras sesiones abordaron cognados transparentes; la tercera y la cuarta, correspondencias morfológicas; la quinta, cognados y verbos; la sexta sesión incluyó falsos cognados y anglicismos. Cada sesión integró prelectura, lectura y poslectura. Las actividades incluyeron identificación, comparación, inferencia, explicación de patrones, comprobación contextual y síntesis del significado global.

Por su parte, el grupo de comparación trabajó los mismos textos de lectura A2 y temas curriculares durante una carga horaria idéntica de 6 sesiones de dos horas, pero mediante el enfoque pedagógico habitual del programa de estudios. Esta enseñanza convencional se caracterizó por la presentación tradicional de vocabulario literal de pasajes, resolución de ejercicios de opción múltiple, así como de preguntas directas sobre el texto. A diferencia del grupo experimental, en el grupo de comparación no se impartió instrucción explícita sobre los patrones de transferencia interlingüística, morfología derivativa contrastiva ni análisis sistemático de falsos cognados. Esta delimitación garantizó la equivalencia en el tiempo de exposición a los contenidos académicos, permitiendo aislar el efecto atribuible a la estrategia basada en cognados frente a la práctica comunicativa tradicional. La estructura instruccional comparativa y las actividades de ambas condiciones pedagógicas se resumen formalmente en la Tabla 2.

Tabla 2. Cuadro comparativo del diseño instruccional y contenidos entre el grupo experimental y el grupo de comparación.

Sesión/Fase	Grupo experimental (Propuesta cognados)	Grupo de comparación (enseñanza habitual)
Sesiones 1-2: Cognados transparentes	Instrucción explícita en reglas de correspondencia ortográfica directa L1-L2, notación activa de cognados transparentes y verificación de coherencia sintáctico-semántica en textos A2. (Dressler et al., 2011).	Presentación tradicional de glosario bilingüe predefinido por el docente, lectura guiada en voz alta y traducción literal (Nation, 2013).
Sesiones 3-4: Correspondencia morfológica	Análisis sistemático de sufijos y patrones derivativos recurrentes (ej., -tion/-ción: education-educación; -ty/-dad: liberty-libertad), descomposición morfológica de palabras complejas e inferencia estratégica. (Zegers et al., 2026).	Revisión gramatical convencional de categorías de palabra, memorización de listas de vocabulario de la unidad y ejercicios mecánicos de complementamiento de oraciones. (Thornbury, 2002).
Sesión 5: Integración y verbos	Identificación de verbos cognados: accept-aceptar; create-crear. Patrones verbales del texto, análisis de transitividad y función oracional.	Lectura individual del texto asignado, localización de palabras desconocidas en el diccionario y respuesta a cuestionario de opción múltiple.
Sesión 6: Falsos cognados y anglicismos	Tratamiento contrastivo explícito de falsos cognados, discusión de discrepancias semánticas e inhibición de sobregeneralización mediante monitoreo contextual. (Poort & Rodd, 2022; Ríos Sánchez, 2025).	Aclaración puntual y reactiva por parte del docente sobre el significado de palabras engañosas solo cuando surgieron dudas durante la lectura, sin análisis de transferencia.

Nota. Ambas condiciones compartieron los mismos 5 textos del corpus A2 y una intensidad horaria total de 12 horas divididas en 6 sesiones (Richards, 2017).

La comprensión lectora se evaluó mediante dos formas diseñadas para actuar como pretest y posttest (forma A y forma B), con dos textos y 20 reactivos cada una. Las dimensiones fueron información explícita, idea principal, inferencia léxica, relación entre ideas, inferencias locales y comprensión global. Cada forma incluyó 18 reactivos cerrados y dos respuestas breves. Las respuestas breves se calificaron de forma

dicotómica mediante una clave previamente definida: se otorgó un punto cuando la respuesta reflejaba la idea esperada y cero cuando fue incorrecta, insuficiente o ausente. Esta regla permite mantener una escala total de 0 a 20 y estimar la consistencia interna mediante la fórmula 20 de Kuder-Richardson (KR-20) para el conjunto de reactivos dicotómicos, métrica clásica ampliamente utilizada en la evaluación psicométrica de pruebas educativas de opción múltiple (Kuder & Richardson, 1937; Nunnally & Bernstein, 1994).

Las versiones mantuvieron extensión, estructura, número de reactivos y distribución dimensional semejantes. Durante la fase preliminar de pilotaje contrabalanceado con 20 estudiantes externos, se observó una pequeña discrepancia inicial de dificultad entre las versiones, $t(19)=2.21$, $p=.040$. Para reducir el riesgo de sesgo derivado de esta diferencia y fortalecer la comparabilidad de la medición, en la aplicación definitiva se implementó un diseño de equiparación por contrabalanceo cruzado. Tanto en el grupo experimental como en el grupo de comparación, el 50% de los participantes $n=15$, fue asignado aleatoriamente a la secuencia Forma A como pretest y Forma B como postest, mientras que el 50% restante $n=15$, realizó la secuencia inversa, con la Forma B como pretest y Forma A como postest. Este procedimiento permitió equilibrar la exposición a las formas en ambas condiciones y reducir la influencia de cualquier discrepancia residual de dificultad entre versiones.

El procedimiento comprendió la preparación del corpus, el diseño de materiales, el juicio de especialistas, el pilotaje, los ajustes instrumentales, la gestión del protocolo ético y consentimiento, el pretest, la intervención, el postest y la depuración de los datos. Durante el pilotaje se contrabalanceó el orden de las formas y se registraron los tiempos de resolución y las observaciones de los participantes. Las pruebas definitivas se aplicaron con instrucciones, tiempo, espacio y supervisión equivalentes. La fidelidad de la intervención se documentó mediante asistencia, contenidos, duración, incidencias y un formato de seguimiento por sesión. Un protocolo específico evitó la instrucción explícita sobre cognados en el grupo de comparación durante el periodo de estudio.

Los datos se analizaron con Jamovi; primero se verificó la codificación de los grupos, los rangos válidos, los valores perdidos y la correspondencia entre identificadores. Después se calcularon las medias, desviación estándar, medianas, rangos e intervalos de confianza. La consistencia interna de los reactivos dicotómicos se estimó mediante Kuder-Richardson 20 (KR20); la dificultad, mediante la proporción de respuestas correctas; y la discriminación, mediante la correlación corregida entre cada reactivo y la puntuación total. En el pilotaje, la diferencia entre formas se examinó mediante una prueba t para muestras relacionadas y se informó el intervalo de confianza del 95% y el tamaño del efecto d^2 .

El principal análisis fue un ANCOVA con el postest como variable dependiente, el grupo como factor fijo y el pretest como covariable. Se examinaron la linealidad, la interacción grupo x pretest, la homogeneidad de varianzas, los residuos y la distancia de Cook. Se reportaron medias ajustadas, diferencia entre grupos, intervalo de confianza del 95%, significación estadística y eta cuadrada parcial (η^2p). El nivel

de significación se fijó en $\alpha = 0.05$. Para justificar el tamaño de la muestra, se realizó un análisis de potencia estadística a priori para el diseño ANCOVA. El parámetro del tamaño del efecto estimado se estableció en $\eta^2p = 0.13$ (equivalente a un tamaño de efecto medio-grande $f \approx 0.38$), tomando como fundamentación empírica los hallazgos de metaanálisis previo en intervenciones léxicas y de inferencia en L2 (Dam et al., 2020; Dressler et al., 2011). Asumiendo $\alpha = 0.05$, una correlación covariable-postest $r \approx 0.55$ y $N = 60$ participantes (30 por grupo); el cálculo arrojó una potencia estadística $(1 - \beta) \approx 0.82$, superando el estándar mínimo del 80%. No obstante, la escala restringida de la muestra exige cautela en la generalización de los resultados hacia otras poblaciones de educación media superior.

Se documentaron los datos faltantes por participante y variable. El protocolo estableció que quienes carecieran de puntuaciones del pretest o posttest serían excluidos del análisis principal, porque el ANCOVA requiere ambas mediciones. Se registraron los casos incluidos, los excluidos y sus motivos. En la muestra definitiva no hubo datos faltantes ni pérdidas de seguimiento.

3.1 Distribución de la intervención

Tabla 3. *Distribución de contenidos de la intervención pedagógica*

Sesión	Contenido	Unidades
1	Cognados transparentes I	20
2	Cognados transparentes II	20
3	Cognados morfológicos I	20
4	Cognados morfológicos II	20
5	Integración de cognados y verbos	20
6	Falsos cognados y anglicismos	20

Nota: Elaboración propia

4 RESULTADOS

Los 40 reactivos alcanzaron un CVR' igual o superior a 0.58. 30 fueron considerados esenciales por los cinco jueces y obtuvieron 1.00; 10 recibieron valoraciones como esenciales y alcanzaron 0.60. Ningún reactivo quedó por debajo del punto de corte. El promedio del índice fue 0.90. Los 10 reactivos situados en el mínimo aceptable se marcaron para revisión cualitativa adicional.

Los criterios adicionales obtuvieron promedios de 3.50 en claridad, 3.80 en pertinencia, 3.70 en adecuación al nivel A2, 3.95 en correspondencia con la dimensión y 4.00 en relevancia para la comprensión lectora. La claridad presentó la media menor. Por ello, la revisión se concentró en la redacción, la longitud de las instrucciones y el funcionamiento de los distractores. Los cuatro textos recibieron valoraciones favorables en extensión, coherencia, naturalidad y disponibilidad de claves contextuales, con puntuaciones

principalmente entre 3,80 y 4,00. La matriz indicó una revisión localizada en palabras de baja frecuencia, oraciones subordinadas, densidad informativa y claridad de las pistas, sin requerir la sustitución completa del texto.

El pilotaje incluyó a 20 estudiantes externos a la muestra definitiva. Cada participante respondió ambas formas bajo un orden contrabalanceado. La forma utilizada como pretest produjo una media de 9,48 puntos ($DE = 4,17$) y la forma utilizada como posttest una media de 10,23 ($DE = 3,85$). La diferencia media de 0,75 puntos fue significativa en la prueba t de Student para muestras relacionadas, $t(19) = 2,21$, $p = 0,040$, $d^z = 0,49$, IC 95 % [0,04; 1,46]. La magnitud fue cercana a moderada y confirmó una diferencia inicial de dificultad entre las versiones. La Tabla 4 resume los indicadores psicométricos y operativos examinados antes de la aplicación definitiva.

Tabla 4. *Indicadores psicométricos y operativos de las formas durante el pilotaje*

Indicador	Pretest	Posttest
Media	9,48	10,23
Desviación estándar	4,17	3,85
KR-20	0,765	0,761
Tiempo medio	38,80 min	37,28 min
Reactivos difíciles	5	2
Discriminación adecuada	13	13

Nota: Elaboración propia

La consistencia interna estimada mediante KR-20 fue de 0,765 para el pretest y 0,761 para el posttest. La diferencia de 0,004 indicó un comportamiento semejante entre ambas formas. La decisión sobre cada reactivo también consideró su pertinencia conceptual; por ello, un aumento del coeficiente después de retirar un elemento no constituyó una razón suficiente para eliminar una pregunta que representara una dimensión necesaria.

La correlación entre las puntuaciones totales fue de 0,772. Las formas tendieron a ordenar a los participantes de manera semejante, aunque este coeficiente no demostró equivalencias de dificultad. La interpretación se realizó conjuntamente con las medias, las varianzas, los tiempos de resolución y el funcionamiento de los reactivos.

El tiempo medio de resolución fue de 38,80 minutos para el pretest y 37,28 minutos para el posttest. Ambos valores quedaron por debajo del límite de los 45 minutos. La diferencia de 1,52 minutos coincidió con la mayor dificultad de la forma inicial. Durante el pilotaje se registraron las horas de inicio y término, las observaciones sobre instrucciones o reactivos que demandaron tiempo desproporcionado.

El análisis de dificultad clasificó 15 reactivos del pretest en un rango adecuado y cinco como difíciles. Esta distribución evidenció una mayor concentración de dificultad en la forma inicial. La matriz permitió identificar la dimensión, el texto y el tipo de pregunta de los reactivos problemáticos. Cuando el patrón se concentró en un componente específico, se ajustó la formulación o la distribución del contenido; cuando los reactivos representaron procesos relevantes, se mejoró su redacción antes de considerar su eliminación.

En cada forma, 13 reactivos mostraron discriminación adecuada, cinco requirieron revisión y dos presentaron valores bajos. La revisión consideró la clave, los distractores, la dificultad y la correspondencia con el texto. Los elementos de baja discriminación se examinaron para identificar ambigüedad, dificultad extrema o escasa relación con la puntuación total.

El orden de aplicación se contrabalanceó para distribuir la posible influencia de la práctica, la fatiga y la familiaridad entre ambas formas. Los participantes se asignaron a las dos secuencias de administración y respondieron las dos pruebas bajo condiciones equivalentes. El análisis principal del pilotaje comparó las puntuaciones pareadas de cada participante. El contrabalanceo se utilizó como control del procedimiento, sin interpretar las diferencias descriptivas por secuencia como evidencia independiente de un efecto de orden.

La matriz final integró CVR', claridad, pertinencia, adecuación A2, dificultad, discriminación, correspondencia dimensional y comentarios. Dieciocho reactivos se conservaron sin cambios, 12 recibieron ajustes menores y 10 fueron modificados; ninguno se eliminó. Los ajustes incluyeron simplificación de instrucciones, precisión terminológica y mejora de distractores. Las modificaciones respondieron a la convergencia de varios indicadores problemáticos.

Después de los ajustes, las formas conservaron el mismo número de textos, reactivos y dimensiones. El pilotaje identificó diferencias de dificultad y orientó modificaciones destinadas a mejorar su comparabilidad. La implementación final del esquema de contrabalanceo cruzado (Forma A-B y Forma B-A) distribuyó de manera homogénea las dos versiones entre los grupos pretest y postest, anulando cualquier sesgo instrumental en la medición del cambio.

La totalidad de los 60 estudiantes incluidos completó el pretest, la intervención educativa y el postest; no se registraron pérdidas de seguimiento ni datos ausentes en las variables de análisis. Cada grupo aportó 30 casos. Los registros de asistencia mostraron que todos los participantes incluidos cumplieron el criterio mínimo de 90% de asistencia, siendo la asistencia media estimada de 97.5%. ($DE=3.1$). No se documentaron desviaciones sustanciales en la duración, los contenidos o el orden de las seis sesiones.

Antes del ajuste, el grupo experimental obtuvo una media de 9.56 en el pretest ($DE = 3.10$) y de 11.40 en el postest ($DE = 2.91$). El grupo de comparación registró 9.18 puntos en el pretest ($DE = 3.06$) y

9.06 en el posttest (DE = 3.08). La diferencia inicial entre grupos fue pequeña y no significativa, $t(58) = 0.48$, $p = .634$, $d = 0.12$. En términos descriptivos, el grupo experimental aumentó 1.84 puntos, mientras que el grupo de comparación disminuyó 0.12 puntos. Estos cambios sin ajustar se utilizaron únicamente como descripción porque la prueba de la hipótesis se basó en el ANCOVA.

La relación entre el pretest y el posttest fue lineal y los residuos no mostraron patrones sistemáticos. La interacción grupo por pretest no fue significativa, $F(1, 56) = 0.11$, $p = .741$, por lo que se sostuvo la homogeneidad de pendientes. La prueba de Levene tampoco mostró diferencias entre varianzas residuales, $F(1, 58) = 0.50$, $p = .484$. La distancia de Cook fue inferior a 1 en todos los casos. El pretest se relacionó significativamente con el posttest, $F(1, 57) = 30.75$, $p < .001$. El ANCOVA mostró un efecto significativo del grupo $F(1, 57) = 8.53$, $p = .005$, $\eta^2p = .13$. La media ajustada fue de 11.28 puntos para el grupo experimental (EE = 0.51) y 9.18 para el grupo de comparación (EE = 0.51). La diferencia ajustada fue de 2.10 puntos, IC 95% [0.66, 3.54]. El modelo explicó aproximadamente 43 % de la varianza del posttest, R^2 ajustada = .43.

4.1. Resultados del estudio cuasiexperimental

La tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos y las medidas posttest ajustadas. Después de controlar el desempeño inicial, el grupo experimental obtuvo una puntuación superior a la del grupo de comparación. La magnitud del efecto fue moderada y el intervalo de confianza excluyó el valor nulo.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos y medias posttest ajustadas por grupo

Grupo	n	Pretest M (DE)	Posttest M (DE)	Media ajustada (EE)	Cambio bruto
Experimental	30	9.56 (3.10)	11.40 (2.91)	11.28 (0.51)	+1.84
Comparación	30	9.18 (3.06)	9.06 (3.08)	9.18 (0.51)	-0.12

Nota. M=media; DE = desviación estándar; EE = error estándar. Las medidas posttest se ajustaron por la puntuación pretest.

5 DISCUSIÓN E IMPLICACIONES

El hallazgo principal fue la diferencia ajustada a favor del grupo experimental. Un η^2p de .13 representa una magnitud moderada para una intervención de seis sesiones. (Bakeman, 2005). El resultado extiende la evidencia desde tareas léxicas hacia la comprensión de textos en estudiantes de nivel A2. La instrucción explícita ayuda a reconocer correspondencias que muchos alumnos no utilizan espontáneamente (Dressler et al., 2011). El conocimiento de los cognados se ha vinculado con la lectura de hispanohablantes y con la lectura de oraciones bilingües (Bosma & Nota, 2019; Moss, 1992; Nagy et al., 1993). Estudios de denominación y acceso léxico también muestran que el beneficio depende de la tarea y el contexto (Poort & Rodd, 2017; Sheng et al., 2015; Toassi et al., 2020).

La interpretación requiere distinguir el hallazgo del mecanismo propuesto. El ANCOVA demuestra una diferencia posttest entre condiciones después del ajuste por pretest. No demuestra que la comparación interlingüística, la inferencia léxica y la comprobación contextual hayan mediado ese efecto. Esos procesos constituyen una explicación teóricamente plausible, coherente con la literatura, pero permanecen sin medición directa. Por ello, los resultados son consistentes con la hipótesis de que la instrucción basada en cognados apoya la comprensión lectora; futuras investigaciones deberán verificar el mecanismo mediante tareas de reconocimiento y modelos de mediación.

Un aspecto crítico en la aplicación pedagógica de estrategias de transferencia en aprendices de nivel A2 es el riesgo de la sobreaplicación o generalización excesiva de la regla de semejanza. Cuando los aprendices asumen la forma rígida de que toda palabra de apariencia similar en L2 comparte significado con la L1. Se genera un costo cognitivo derivado de la inhibición tardía de hipótesis incorrectas e incrementan las tasas de error ante falsos cognados e interrupciones del flujo lector (Poort & Rodd, 2019b, 2022). Un procesamiento estratégico eficiente exige que el lector no solo identifique la semejanza formal, sino que ejercite un monitoreo metacognitivo activo que valide la coherencia del significado inferido dentro del contexto oracional y discursivo.

En el procesamiento lector de los participantes, la interacción entre el conocimiento léxico y factores metacognitivos o de conciencia morfológica resulta determinante. Investigaciones recientes destacan que la conciencia morfológica y el monitoreo metacognitivo actúan como predictores clave que moderan cómo los aprendices identifican sufijos, descomponen unidades complejas y transfieren significados desde la L1 (Zegers et al., 2026). Aunque la propuesta instruyó explícitamente sobre los patrones derivativos, la ausencia de una prueba específica de conciencia morfológica o metacognición impide determinar en qué medida estas competencias mediaron individualmente el aprovechamiento de la estrategia.

La condición de comparación limita la especificidad de la inferencia. Ambos grupos trabajaron los mismos temas durante un tiempo equivalente, pero el grupo de comparación no recibió una intervención léxica explícita alternativa. Por ello, no puede descartarse que parte de la diferencia se deba a la atención sistemática al vocabulario. Las intervenciones bilingües y las estrategias explícitas de reconocimiento muestran beneficios, aunque el componente específico debe aislarse mediante controles activos equivalentes (Dam et al., 2020; Montelongo et al., 2017). El resultado debe atribuirse a la propuesta completa.

La calidad instrumental fue necesaria para interpretar el efecto principal. La validación de contenido, el pilotaje contrabalanceado y la matriz de decisión detectaron reactivos pertinentes. Pero problemáticos en claridad, dificultad o discriminación. La documentación de la semejanza y la clasificación de estímulos son exigencias reconocidas en la investigación sobre cognados (Dijkstra et al., 2010; Poort & Rodd, 2019a). Los valores de CVR' respaldaron la pertinencia y los coeficientes KR-20 mostraron

consistencia semejante. El panel de cinco especialistas permitió aplicar el procedimiento de Tristán-López (2008), aunque un panel mayor habría ampliado la diversidad del juicio. La solidez del diseño metodológico se vio respaldada por la incorporación del esquema de contrabalanceo cruzado en la aplicación definitiva. Aunque la disparidad inicial detectada durante el pilotaje confirmó que las versiones presentaban leves fluctuaciones de calibración, la distribución inversa y proporcional de las Formas A y B en el pretest y posttest en ambos grupos canceló formalmente el posible sesgo por dificultad del instrumento, permitiendo atribuir las diferencias posttest a la propuesta didáctica.

La fidelidad de implementación reforzó la interpretación de los resultados. Todos los participantes cumplieron la asistencia mínima, no hubo pérdidas de seguimiento y no se registraron desviaciones sustantivas en contenidos, duración u orden. El análisis de supuestos tampoco identificó heterogeneidad de pendientes, varianzas residuales diferentes o casos influyentes. El valor $p = .005$, el tamaño moderado del efecto y el intervalo de confianza respaldan la diferencia observada dentro de la muestra. Sin embargo, la amplitud del intervalo y el tamaño de la muestra de 60 participantes aconsejan replicar el hallazgo antes de extenderlo a otros niveles, instituciones o perfiles lingüísticos. No se aplicaron estimadores robustos ni remuestreo bootstrap adicionales, por lo que la precisión deberá reevaluarse en muestras mayores.

En términos prácticos, la propuesta ofrece una secuencia utilizable en el aula: seleccionar unidades relevantes, hacer visibles las correspondencias, comparar patrones morfológicos, formular hipótesis y verificar el significado. Las propuestas de atención a la forma, lexicografía pedagógica y asociación mnemónica respaldan el trabajo contrastivo con falsos cognados (Ariolfo, 2022; Chacón-Beltrán, 2004; Ríos Sánchez, 2025). El estudio no estimó los efectos separados por tipo de unidad; por lo tanto, no puede atribuirse una contribución diferencial a cognados transparentes, morfológicos o falsos.

El estudio aporta un inventario contextualizado, dos formas paralelas, un protocolo de seis sesiones y una ruta documentada de validación. La integración de corpus, bases sistemáticas y criterios semánticos fortalece la selección de materiales (Batsuren et al., 2021; Kisselev, 2021; Perrián-Pascual & Fernández-Martínez, 2025).

Estos productos pueden adaptarse a otros contextos, siempre que se revisen frecuencia, transparencia y pertinencia.

Las principales limitaciones son el muestreo intencional, el uso de dos grupos intactos de una sola institución, la ausencia de una asignación aleatoria. Tampoco se evaluó directamente la conciencia translingüística, los factores metacognitivos ni los procesos de inferencia contextual, por lo que se deja abierto a la posibilidad de trabajarlo en una futura investigación. Estas restricciones delimitan el alcance causal del estudio; investigaciones posteriores pueden incorporar muestras multicéntricas, seguimiento

longitudinal, condiciones activas de comparación y medidas de proceso que permiten explicar cómo y bajo qué condiciones una institución produce sus efectos.

La interpretación estadística también debe considerar la precisión de la estimación; el intervalo de confianza de la diferencia ajustada muestra un rango compatible con efectos pequeños y moderados. Por ello, la estimación puntual no debe tratarse como un valor definitivo. La ausencia de casos influyentes y el cumplimiento de los supuestos fortalecen la estabilidad interna del modelo, pero no eliminan la incertidumbre propia de una muestra pequeña. La replicación del estudio permitirá estimar con mayor precisión el tamaño del efecto y evaluar su variación entre instituciones y cohortes.

En el plano curricular, la propuesta puede integrarse como una secuencia breve en cursos iniciales o intermedios bajos. La enseñanza mediante textos auténticos, cursos de lectura y seguimiento longitudinal ofrece antecedentes para la integración (Chen & Song, 2025; Montelongo et al., 2017; Moss, 1992). La estrategia debe complementar, no sustituir, la enseñanza general del vocabulario, gramática y lectura. Su adaptación exige un corpus contextualizado y una nueva revisión especializada.

Las implicaciones teóricas deben formularse con precisión. El efecto observado no confirma un modelo de activación léxica ni una mediación de conciencia translingüística; sin embargo, aporta evidencia educativa compatible con el uso de semejanzas entre lenguas como apoyo de lectura. La activación paralela y la sensibilidad a la similitud formal están respaldadas por estudios de reconocimiento y denominación. (Dijkstra et al., 1999, 2010; Hoshino & Kroll, 2007). La utilidad pedagógica depende de la transparencia, la frecuencia, la morfología y el contexto (Dang et al., 2025).

En investigación aplicada, la combinación de evidencia instrumental y comparación de grupos constituye una fortaleza (Pescuma et al., 2023). Los estudios con estudiantes y las intervenciones bilingües muestran la conveniencia de documentar tanto los materiales como la condición de enseñanza (Brenders et al., 2011; Dam et al., 2020). Este trabajo registra cómo se seleccionaron, revisaron y administraron los materiales, lo que mejora la trazabilidad y reduce ajustes retrospectivos orientados por los resultados.

6 CONCLUSIONES

El estudio alcanzó su objetivo al evaluar una propuesta pedagógica basada en cognados inglés-español. Los resultados respaldan un efecto favorable de la intervención en la muestra evaluada: el grupo experimental obtuvo una puntuación posttest ajustada superior a la del grupo de comparación, observándose una mejora asociada con la propuesta con un tamaño de efecto moderado ($\eta^2_p = .13$) en un intervalo de confianza que excluyó el valor nulo. Estos hallazgos aportan evidencia preliminar a favor de la hipótesis principal dentro de la muestra analizada e indican que una secuencia breve de seis sesiones puede asociarse con ganancias inmediatas en la comprensión lectora.

La principal contribución consiste en la articulación de corpus, la validación de contenido mediante CVR', la elaboración y equiparación de formas paralelas de evaluación mediante contrabalanceo cruzado y la instrucción contextualizada. El estudio aporta un inventario de 120 unidades, un protocolo didáctico replicable y una matriz multidimensional de revisión instrumental. Estos productos favorecen la adaptación pedagógica, la transparencia en la evaluación de materiales y la replicación del procedimiento en otros contextos escolares.

Aunque los datos sugieren una tendencia favorable asociada con la propuesta completa, la investigación presenta limitaciones metodológicas que delimitan su alcance causal y de generalización. El estudio no midió directamente el mecanismo de transferencia interlingüística y la condición de comparación no constituyó un control activo de instrucción léxica alternativa. Por ello, futuros estudios deberán incorporar muestras multicéntricas, seguimiento longitudinal, controles activos y medidas de proceso para evaluar la estabilidad de los resultados y explorar sus mediaciones cognitivas.

7. ASPECTOS ÉTICOS

Todos los estudiantes tenían 18 años cumplidos y firmaron voluntariamente un consentimiento informado por escrito en el que se detallaron los objetivos, la naturaleza no punitiva de la intervención y la libertad de retirar su participación sin penalización académica. La privacidad y el manejo de datos personales se resguardaron codificando las identidades de los participantes en la matriz de análisis. La información recolectada se almacenó en dispositivos cifrados con acceso exclusivo del equipo investigador. Al finalizar la evaluación final, los materiales didácticos basados en cognados fueron proporcionados al grupo de comparación para garantizar equidad pedagógica.

FINANCIACIÓN

La autora no recibió financiación para el desarrollo de la presente investigación.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara que no existe conflicto de intereses con su investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

En concordancia con la taxonomía establecida internacionalmente para la asignación de créditos a autores de artículos científicos (<https://credit.niso.org/>). Los autores declaran sus contribuciones en la siguiente matriz:

8. REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Ames, J. L. (2012). *Spanish-English Root Cognates*. John Spoor Broome Library Institutional Repository (California State University). http://hdl.handle.net/10211.3/10211.8_129
- Ariolfo, R. (2022). El tratamiento de los falsos amigos en la lexicografía bilingüe italoespañola actual. *Artifara*, 22(1), 121–134. <https://doi.org/10.13135/1594-378X/6699>
- Assche, E. V., Drieghe, D., Duyck, W., Welvaert, M., & Hartsuiker, R. J. (2010). The influence of semantic constraints on <https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/article/view/734>

- bilingual word recognition during sentence reading. *Journal of Memory and Language*, 64(1), 88–107. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.08.006>
- Bakeman, R. (2005). Recommended effect size statistics for repeated measures designs. *Behavior Research Methods*, 37(3), 379–384. <https://doi.org/10.3758/bf03192707>
- Batsuren, K., Bella, G., & Giunchiglia, F. (2021). A large and evolving cognate database. *Language Resources and Evaluation*, 56(1), 165–189. <https://doi.org/10.1007/s10579-021-09544-6>
- Bosma, E., & Nota, N. (2019). Cognate facilitation in Frisian–Dutch bilingual children’s sentence reading: An eye-tracking study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189, Article 104699. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104699>
- Brenders, P., van Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2011). Word recognition in child second language learners: Evidence from cognates and false friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(4), 383–396. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.012>
- Chacón-Beltrán, R. (2004). The effects of focus on form in the teaching of Spanish-English false friends. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 17, 65–79.
- Chen, H., & Song, C. (2025). Learning Spanish (L3) and Forgetting English (L2)? Intervention of Cognates Teaching in Lexical Production in China: A Longitudinal Comparative Study. *México y La Cuenca Del Pacífico*, 14(42), 91–116. <https://doi.org/10.32870/mycp.v14i42.934>
- Cisneros, R. E. M., Pellón, R. T., & Reyna, C. H. C. (2017). Consideraciones sobre la enseñanza de las falsas cognadas en la disciplina Inglés en Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 16(5), 832–838.
- Cop, U., Drieghe, D., & Duyck, W. (2015). Eye Movement Patterns in Natural Reading: A Comparison of Monolingual and Bilingual Reading of a Novel. *PLoS ONE*, 10(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134008>
- Dam, Q., Pham, G., Pruitt-Lord, S., Limon-Hernandez, J., & Goodwiler, C. (2020). Capitalizing on cross-language similarities in intervention with bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 87, Article 106004. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106004>
- Dang, T. N. Y., Macis, M., & Aguilera-Munizaga, M. (2025). Spanish–English cognates and false cognates in academic spoken vocabulary: lexical coverage, orthographic and phonological transparency, and frequency. *Applied Linguistics*, amaf041. <https://doi.org/10.1093/applin/amaf041>
- De Groot, A. M. B., & Nas, G. L. J. (1991). Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 30(1), 90–123. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(91\)90012-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(91)90012-9)
- Dijkstra, T., Grainger, J., & van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41(4), 496–518. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2654>
- Dijkstra, T., Miwa, K., Brummelhuis, B., Sappelli, M., & Baayen, R. H. (2010). How cross-language similarity and task demands affect cognate recognition. *Journal of Memory and Language*, 62(3), 284–301. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.12.003>
- Dressler, C., Carlo, M. S., Snow, C. E., August, D., & White, C. E. (2011). Spanish-speaking students’ use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 243–255. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000519>
- Echeverría, S. A. (2017). All cognates are not created equal: Variation in cognate recognition and applications for second language acquisition. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 16(1), 23–42.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and Researching Reading* (3rd ed.). Routledge.
- Hao, C., & Ming, Y. (2024). Comparative Analysis of Cognates in Two Datasets in Spanish Teaching in China. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 43, Article e17531. <https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n43.2024.17531>
- Hoshino, N., & Kroll, J. F. (2007). Cognate effects in picture naming: Does cross-language activation survive a change of script? *Cognition*, 106(1), 501–511. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.02.001>
- Kisselev, O. (2021). Corpus-based methodologies in the study of heritage languages. In S. Montrul & M. Polinsky (Eds.), *The Cambridge handbook of heritage languages and linguistics* (pp. 520–544). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108766340.024>

- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151–160. <https://doi.org/10.1007/BF02288391>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lemhöfer, K., & Dijkstra, T. (2004). Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language-specific and generalized lexical decision. *Memory & Cognition*, 32(4), 533–550. <https://doi.org/10.3758/BF03195845>
- Libben, M., & Titone, D. (2009). Bilingual lexical access in context: Evidence from eye movements during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(2), 381–390. <https://doi.org/10.1037/a0014875>
- Löbner, S. (2013). *Understanding Semantics* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203528334>
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press.
- Meelen, M., Hill, N. W., & Fellner, H. (2022). What are cognates? *Papers in Historical Phonology*, 7, 44–80. <https://doi.org/10.2218/pihph.7.2022.7405>
- Mitkov, R., Pekar, V., Blagoev, D., & Mulloni, A. (2007). Methods for extracting and classifying pairs of cognates and false friends. *Machine Translation*, 21(1), 29–53. <https://doi.org/10.1007/s10590-008-9034-5>
- Montelongo, J. A., Hernández, A. C., Esquivel, J., Serrano-Wall, F., & Goenaga Ruiz de Zuazu, A. (2017). Teaching English-Spanish cognate-recognition strategies through the Américas Book Award-winners and honor picture books. *Journal of Latinos and Education*, 17(4), 300–313. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1348299>
- Moss, G. (1992). Cognate recognition: Its importance in the teaching of ESP reading courses to Spanish speakers. *English for Specific Purposes*, 11(2), 141–158. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(05\)80005-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(05)80005-5)
- Nagy, W. E., García, G. E., Durgunoğlu, A. Y., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English Bilingual Students' Use of Cognates in English Reading. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 241–259. <https://doi.org/10.1080/10862969009547816>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Pérez, I. T. S., Carmona, C. S. V., & Ronceros, C. (2022). *Técnicas e instrumentos de investigación. Diseño y validación desde la perspectiva cuantitativa*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Periñán-Pascual, C., & Fernández-Martínez, N. J. (2025). Detección de cognados verdaderos y falsos amigos con word embeddings. *Revista Signos*, 58(118), 315–339. <https://doi.org/10.4151/S0718-09342025011801252>
- Poort, E. D., & Rodd, J. M. (2017). The cognate facilitation effect in bilingual lexical decision is influenced by stimulus list composition. *Acta Psychologica*, 180, 52–63. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.08.008>
- Poort, E. D., & Rodd, J. M. (2019a). A Database of Dutch–English Cognates, Interlingual Homographs and Translation Equivalents. *Journal of Cognition*, 2(1), Article 15. <https://doi.org/10.5334/joc.67>
- Poort, E. D., & Rodd, J. M. (2019b). Towards a distributed connectionist account of cognates and interlingual homographs: evidence from semantic relatedness tasks. *PeerJ*, 7, Article e6725. <https://doi.org/10.7717/peerj.6725>
- Poort, E. D., & Rodd, J. M. (2022). Cross-lingual priming of cognates and interlingual homographs from L2 to L1. *Glossa Psycholinguistics*, 1(1), Article 11. <https://doi.org/10.5070/G601147>
- Richards, J. C. (2017). *Curriculum Development in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024556>
- Ríos Sánchez, M. F. (2025). Mnemônicos associativos para ensinar falsos cognatos entre espanhol e português. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 45, Article e17810. <https://doi.org/10.19053/uptc.0121053X.n45.2025.17810>
- Rosana, A. (2022). El tratamiento de los falsos amigos en la lexicografía bilingüe italoespañola actual. *Artifara*, 22(1), 121–134. <https://doi.org/10.13135/1594-378X/6699>
- Schepens, J., Dijkstra, T., Grootjen, F. A., & van Heuven, W. J. B. (2013). Cross-Language Distributions of High Frequency and Phonetically Similar Cognates. **PLoS ONE**, 8(5), Article e63006. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063006>
- Sheng, L., Lam, B. P. W., Cruz, D. F., & Fulton, A. (2015). A robust demonstration of the cognate facilitation effect in first-language and second-language naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 229–238. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.007>

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education.

Toassi, P. F. P., Mota, M. B., & Teixeira, E. N. (2020). O efeito de palavras cognatas no acesso lexical do inglês como terceira língua. *Cadernos de Tradução*, 40(Special Issue 2), 74–96. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40nesp2p74>

Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37–48.

Vivar, C. P. (2022). *Effects of Exposure to L1 Translation in Vocabulary Acquisition in English as a Foreign Language with College Students* [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/thesis/10251/183071>

Yudes, C., Macizo, P., & Bajo, M. T. (2010). Cognate effects in bilingual language comprehension tasks. *NeuroReport*, 21(7), 507–512. <https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e328338b9e1>

Zegers, M., Siebert, J. M., Durán, L., Sanabria, A., Juárez, R., Alfaro, J. O., Pei, F., & Gorno-Tempini, M. L. (2026). What makes an item difficult to read: insights on Spanish–English bilingual students' decoding of Spanish words and pseudowords. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-026-10818-0>