

## CAPÍTULO 11

### PERFIL DE COMPRENSIÓN LECTORA CON EYE TRACKING: NIÑOS MONOLINGÜES VS NIÑOS PLURILINGÜES

CRISTINA DE-LA-PEÑA Y GLADYS VILLEGAS PAREDES

*Universidad Internacional de La Rioja*

#### INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una competencia transversal y básica cuya estimulación es necesaria desde el ámbito educativo para conseguir una educación de calidad (OECD, 2021) en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. En todos los informes PISA (OCDE, 2024) se evidencia la necesidad de mejora de esta competencia desde etapas de Educación Primaria.

La comprensión lectora implica la sinergia de distintos procesos cognitivos que permite la construcción de una representación mental del texto escrito. En esta línea, el modelo de construcción-integración de Kintsch (1998) plantea que el lector construye su propio modelo situacional del texto incorporando conocimientos previos y experienciales que le llevarán a una comprensión crítica. Esta comprensión está vinculada al rendimiento académico por lo que es necesaria para un exitoso desempeño académico (Viramonte et al., 2019).

Los investigadores han estudiado la comprensión lectora desde diferentes técnicas neurofisiológicas (de-la-Peña et al., 2024; Inhoff et al., 2018) siendo el seguimiento de movimientos oculares o eye-tracking una de ellas. Este estudio se centra en el eye tracking como indicador de los procesos cognitivos durante la lectura y comprensión lectora. Esta técnica no invasiva proporciona información del procesamiento lexical mientras los estudiantes leen, reconocen palabras y comprenden el significado global del texto. Según Reichle (2003) en su modelo E-Z reader cuando una persona inicia el proceso lector se va fijando en palabras asignando recursos atencionales para el reconocimiento lexical y acceso post-lexical, configurándose un modelo serial de procesamiento de palabras. En este modelo se evidencia cómo el tiempo de reconocimiento y acceso al significado de palabras familiares es menor que en palabras no familiares, con fijaciones menos largas, menos sacadas y regresiones (Rau et al., 2015). A esto se le conoce como efecto de familiaridad.

Estudios empleando eye-tracking en comprensión lectora en distintas etapas educativas indican características concretas en determinadas medidas. Por ejemplo, de-la-Peña (2024) halla que el tiempo a la primera fijación, la duración de la primera fijación y la duración total predicen casi el 50% del rendimiento en comprensión

lectora. D'Mello et al. (2020) hallan que parámetros como mayor número de fijaciones y más cortas predicen el rendimiento en comprensión lectora. Inhoff et al. (2018) encuentran que una menor tasa de regresiones correlaciona con mejor rendimiento en comprensión lectora. Kaakinen et al. (2015) encuentran diferente patrón de movimientos sacádicos entre lectores más hábiles o con dificultades disléxicas con tiempos que tienen fijaciones más largas.

Por otro lado, desde hace años el Consejo de Europa (2002) está indicando la necesidad de desarrollar competencia exitosa en otras lenguas bajo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esto evidencia el cambio de paradigma hacia el plurilingüismo y la pluriculturalidad lo que conlleva un giro en las metas de aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras en el sistema educativo a nivel europeo (Villegas-Paredes, 2018; 2020). De manera concreta, se especifica en el Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia (MCER-VC) (Consejo de Europa, 2021, p.39) “las personas plurilingües presentan un único repertorio, interrelacionado, que combinan con sus competencias generales y diversas estrategias para realizar tareas”; entendiéndose, por ejemplo, cómo este repertorio posibilita al hablante recurrir al conocimiento de diversas lenguas para comprender un texto. En esta dirección y desde hace décadas, se plantea la hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1993) que indica que las habilidades adquiridas en una determinada lengua (L1) pueden ser transferidas a otra lengua (L2/L3). Por tanto, las personas pueden transferir sus habilidades de la primera lengua a la segunda y tercera lengua, lo que implica beneficios cognitivos y académicos para los estudiantes plurilingües en habilidades de lenguaje oral y escrito. Estudios más actuales (Okal, 2014) evidencian el impacto positivo de plurilingüismo en el rendimiento académico, creatividad y vida de este grupo de niños.

Por tanto, en base a la literatura científica sobre comprensión lectora y seguimiento ocular se plantea la pregunta ¿existen diferencias en medidas de seguimiento ocular (eye-tracking) entre estudiantes monolingües y plurilingües?, ¿se confirma el efecto de frecuencia tanto en estudiantes monolingües y plurilingües?. Los resultados de este estudio inicial evidenciarán conocimientos científicos a esta temática e implicaciones educativas para la mejora de la comprensión lectora.

El objetivo general de la investigación es conocer el perfil de comprensión lectora mediante medidas de seguimiento ocular (eye-tracking) entre niños monolingües y niños plurilingües. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la existencia de diferencias en medidas de eye-tracking en comprensión lectora entre niños monolingües y niños plurilingües.

- Examinar el efecto de frecuencia en niños monolingües y niños plurilingües.

La hipótesis de la investigación es:

Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en medidas de eye-tracking en comprensión lectora entre niños monolingües y niños plurilingües.

Hipótesis 2: Existe efecto de frecuencia en niños monolingües y niños plurilingües.

Los objetivos e hipótesis propuestos son comprobados mediante un enfoque cuantitativo y diseño no experimental, comparativo, con recogida de datos transversal de rendimiento en comprensión lectora, y seguimiento de movimientos oculares (eye-tracking). Esta investigación es un estudio inicial, dentro del proyecto de investigación “Alfabetización temprana: variables interviniéntes en contextos educativos plurilingües”, por lo que parte con un tamaño muestral reducido para valorar los hallazgos. A partir de aquí, se desarrolla un trabajo más amplio que permite consolidar los resultados y realizar una contribución a la literatura científica en comprensión lectora en niños monolingües y niños plurilingües.

## MÉTODO

### Participantes

La selección de la muestra es no probabilística, por accesibilidad. De esta manera, la muestra está conformada por dieciséis niños de segundo curso de Educación Primaria, de los que, ocho niños ( $M=7.1$ ;  $DE=2.17$ ; 75% niñas y 25% niños) son monolingües pertenecientes a un centro educativo concertado monolingüe y ocho niños ( $M=7.3$ ;  $DE=1.98$ ; 75% niñas y 25% niños) son plurilingües de un centro educativo concertado bilingüe con incorporación del tercer idioma desde primer curso de Educación Primaria. Los dos centros educativos son concertados situados en un entorno de clase social medio y, se ha intentado que los niños fueran similares en edad y género en los dos grupos. El grupo de niños monolingües tiene el 100% como lengua el español. El grupo de niños plurilingües, tiene de primera lengua el inglés, segunda lengua el español y tercera lengua el alemán.

Los criterios establecidos para ser incluidos en la muestra son: cursar segundo curso, que los padres firmen el consentimiento, que anteriormente no hayan realizado las pruebas y ausencia de dificultad neurológica, sensorial y de aprendizaje.

### Instrumentos

Para el estudio se administran las pruebas siguientes:

- Rendimiento académico en comprensión lectora: se emplea un texto expositivo del PROLEC-R (Cuetos et al., 2014) y se realizan dos preguntas. Los aciertos se puntúan con un punto y los errores con cero puntos. La suma de los aciertos es la calificación final en rendimiento académico.

- Medidas de seguimiento ocular (eye-tracking): se utiliza un dispositivo Tobii spark (Tobii Technology, 2024) con 60 Hz de frecuencia conectado a un ordenador

con una resolución de pantalla de 1920 x 1080 píxeles. Todos los estudiantes se sientan aproximadamente a 58 cm de la pantalla y se realiza la calibración de siete puntos. Después, se presenta en la pantalla el texto negro en fondo blanco para la lectura; a continuación, se realizan las dos preguntas de comprensión lectora.

### **Procedimiento**

En primer lugar, se solicitan los permisos adecuados a los centros educativos y a los tutores legales de los estudiantes. Después, se organiza con los centros fecha en la que se realizará la administración de las medidas del eye-tracking a los estudiantes durante el tercer trimestre del curso académico 2023-2024. Para terminar, se aplica el eye-tracker en un aula con óptimas condiciones de iluminación y sonoridad y siendo la misma investigadora para todos los estudiantes. Durante todo el estudio se garantiza la confidencialidad de los datos y la posibilidad de libremente no realizar la prueba, siguiendo los principios de la Declaración de Helsinki.

### **Análisis de datos**

En primer lugar, se realizan los análisis descriptivos de todas las variables analizadas en el estudio, con media y desviación estándar. En segundo lugar, se comprueba la normalidad de las variables con Shapiro-Wilk encontrando que solo duración de la 1<sup>a</sup> fijación es normal ( $p=0.212$ ) y el resto de variables no cumplen la normalidad (rendimiento  $p=0.000$ ; duración total  $p=0.006$ ; re-lectura  $p=0.004$ ; duración ruta de regresión  $p=0.000$ ; duración 1<sup>a</sup> fijación familiar  $p=0.000$ ; duración 1<sup>a</sup> fijación no familiar  $p=0.000$ ; duración total familiar  $p=0.002$ ; duración total no familiar  $p=0.003$ ).

En tercer lugar, se aplican los estadísticos inferenciales para la comparativa entre los grupos de niños monolingües y plurilingües en primera y segunda lengua. La t de Student para duración de la 1<sup>a</sup> fijación y U de Mann-Whitney para el resto de variables. En el análisis inferencial para el efecto de familiaridad (palabra no familiar versus palabra familiar) se emplea W de Wilcoxon en los tres grupos de estudiantes.

Los análisis se realizan con SPSS y un nivel de significación  $p=0.05$ .

## **RESULTADOS**

En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos e inferenciales referidos al primer objetivo e hipótesis y, en segundo lugar, los resultados descriptivos e inferenciales del segundo objetivo e hipótesis.

En la tabla 1, se exponen los resultados descriptivos del rendimiento y medidas del seguimiento ocular de ojos (eye-tracking). El rendimiento en comprensión lectora es superior en el grupo plurilingüe en su primera lengua frente al grupo monolingüe y al grupo plurilingüe en su segunda lengua. El tiempo a la 1<sup>a</sup> fijación es mayor en el

grupo plurilingüe en su segunda lengua, seguido del grupo monolingüe y grupo plurilingüe en su primera lengua. El tiempo de duración total de fijaciones es mayor en el grupo plurilingüe en su segunda lengua, seguido del grupo monolingüe y grupo plurilingüe en su primera lengua. El tiempo empleado en la re-lectura y en la ruta de regresión es mayor en el grupo plurilingüe en su segunda lengua, seguido del grupo monolingüe y grupo plurilingüe en su primera lengua.

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos de rendimiento y medidas de eye tracking*

Variables	Monolingüe		Plurilingüe 1 <sup>a</sup> lengua		Plurilingüe 2 <sup>a</sup> lengua	
	Media	Desviación	Media	Desviación	Media	Desviación
Rendimiento comprensión lectora	1.75	0.46	2	0.00	1.75	0.46
Duración 1 <sup>a</sup> fijación	285.62	47.17	242.00	71.06	374.80	142.80
Duración total	474.00	101.93	839.97	65.20	381.50	58.93
Re-lectura	237.56	125.62	624.37	121.90	229.25	19.91
Duración ruta de regresión	0.37	0.29	0.55	0.28	0.27	0.00

Para conocer si las diferencias existentes entre los tres grupos son significativas se realiza un análisis inferencial. En rendimiento académico en comprensión lectora entre monolingües y plurilingüe en su primera lengua ( $U=24.000$ ,  $p=0.14$ ) no es significativa, entre monolingües y plurilingüe en su segunda lengua ( $U=32.000$ ,  $p=1.00$ ) no es significativa y entre plurilingüe en su primera y segunda lengua ( $U=24.000$ ,  $p=0.14$ ) es significativa

La duración de la 1<sup>a</sup> fijación entre monolingües y plurilingüe en su primera lengua ( $t=1.44$ ,  $p=0.17$ ) no es significativa, entre monolingües y plurilingüe en su segunda lengua ( $t=1.67$ ,  $p=0.11$ ) no es significativa y entre plurilingüe en su primera y segunda lengua ( $t=2.35$ ,  $p=0.03$ ) sí es significativa. La duración total de fijaciones entre monolingües y plurilingüe en su primera lengua ( $U=10.000$ ,  $p=0.02$ ) es significativa, entre monolingües y plurilingüe en su segunda lengua ( $U=3.371$ ,  $p=0.00$ ) es significativa y entre plurilingüe en su primera y segunda lengua ( $U=3.381$ ,  $p=0.00$ ) es significativa. La duración de re-lectura entre monolingües y plurilingüe en su primera lengua ( $U=32.000$ ,  $p=1.00$ ) no es significativa, entre monolingües y plurilingüe en su segunda lengua ( $U=3.373$ ,  $p=0.00$ ) es significativa y entre plurilingüe en su primera y segunda lengua ( $U=3.381$ ,  $p=0.00$ ) es significativa. El tiempo en la ruta de regresión entre monolingües y plurilingüe en su primera lengua ( $U=24.000$ ,  $p=0.39$ ) no es significativa, entre monolingües y plurilingüe en su segunda lengua ( $U=20.000$ ,  $p=0.20$ ) no es significativa y entre plurilingüe en su primera y segunda lengua ( $U=8.000$ ,  $p=0.01$ ) es significativa. Estos hallazgos permiten responder al primer objetivo y verificar parcialmente la hipótesis primera, por lo que los niños

plurilingües en su primera lengua reconocen y acceden al significado de las palabras más rápido que los niños monolingües y ellos mismos en su segunda lengua. En rendimiento académico en comprensión lectora, el grupo de niños plurilingüe en su primera lengua obtiene mayor calificación, pero las diferencias no son significativas.

En la tabla 2 se exponen los resultados descriptivos de las medidas del seguimiento ocular de ojos (eye-tracking) para comprobar el efecto de familiaridad por los tres grupos de estudiantes. La duración a la 1<sup>a</sup> fijación en palabra no familiar es mayor en el grupo plurilingüe en su segunda lengua, seguido del grupo plurilingüe en su primera lengua y grupo monolingüe. La duración a la 1<sup>a</sup> fijación en palabra familiar es mayor en el grupo plurilingüe en su segunda lengua, seguido del grupo plurilingüe en su primera lengua y grupo monolingüe. El tiempo de duración total en palabra no familiar es mayor en el grupo plurilingüe en su segunda lengua, seguido grupo monolingüe y grupo plurilingüe en su primera lengua. El tiempo de duración total en palabra familiar es mayor en el grupo plurilingüe en su segunda lengua, seguido grupo monolingüe y grupo plurilingüe en su primera lengua.

Tabla 2. Resultados efecto de familiaridad

Variables	Monolingüe		Plurilingüe 1 <sup>a</sup> lengua		Plurilingüe 2 <sup>a</sup> lengua	
	Media	Desviación	Media	Desviación	Media	Desviación
Duración 1 <sup>a</sup> fijación no familiar	293.25	159.00	299.00	87.23	1185.75	1223.89
Duración 1 <sup>a</sup> fijación Familiar	202.37	65.78	267.75	86.55	421.75	370.33
Duración total no familiar	1837.87	933.38	1124.50	227.56	2784.75	933.35
Duración total familiar	299.62	139.17	258.25	97.59	667.75	201.65

Para conocer si las diferencias existentes entre palabra no familiar y familiar en los tres grupos son significativas entre se realiza un análisis inferencial. En el grupo monolingüe, la duración a la 1<sup>a</sup> fijación entre palabra no familiar y familiar ( $W=2.521$ ,  $p=0.01$ ) es significativa. En el grupo plurilingüe en su primera lengua, la duración a la 1<sup>a</sup> fijación entre palabra no familiar y familiar ( $W=2.533$ ,  $p=0.01$ ) es significativa. En el grupo plurilingüe en su segunda lengua, la duración a la 1<sup>a</sup> fijación entre palabra no familiar y familiar ( $W=2.533$ ,  $p=0.01$ ) es significativa. Estos hallazgos permiten verificar el segundo objetivo e hipótesis, es decir, el efecto de frecuencia en los tres grupos. Los niños plurilingües en su primera y segunda lengua y niños monolingües reconocen y acceden al significado de las palabras familiares más rápido que de las palabras no familiares.

## **DISCUSIÓN/CONCLUSIONES**

Los hallazgos de esta investigación inicial sobre seguimiento de movimientos oculares en comprensión lectora entre niños monolingües y plurilingües permite conseguir el objetivo general aportando datos empíricos sobre el perfil de comprensión lectora en estos colectivos empleando medidas de eye-tracking.

Los resultados obtenidos verifican parcialmente la hipótesis 1 y el primer objetivo hallando existencia de diferencias significativas en medidas de eye-tracking en comprensión lectora entre niños monolingües y niños plurilingües. Concretamente, hay diferencias entre plurilingüe y monolingüe en el acceso al significado siendo más rápidos los plurilingües en su primera lengua. En reconocimiento y regresión la diferencia significativa está entre la primera y segunda lengua de los estudiantes plurilingües. En re-lectura también hay diferencia significativa a favor de monolingües y en plurilingües a favor de primera lengua. En la revisión realizada no se encuentran estudios con colectivo plurilingüe para poder comparar, siendo mayoritariamente en bilingüismo. Según el modelo E-Z raider (Reichle, 2003) se explica la lentitud en reconocimiento y acceso al significado, así como las regresiones en la segunda lengua de los estudiantes plurilingües frente a la primera lengua. Por esta razón, se estima la posibilidad de crear en las aulas condiciones para que las lenguas del repertorio lingüístico del alumnado se refuerzen entre sí (Cenoz, 2022).

Los datos de la investigación verifican la hipótesis 2 y el segundo objetivo encontrando efecto de frecuencia en niños monolingües y niños plurilingües. Estos datos están en consonancia con los hallados por Tiffin-Richards y Schroeder (2015) pues las palabras menos frecuentes reciben fijaciones más largas que palabras familiares y Gerth y Festman (2021) que encuentran efecto de familiaridad en niños lectores rápidos y lentos. En este sentido, para Liversedge et al. (2016) las representaciones de las palabras son básicas para procesar el lenguaje y dependen de la frecuencia de las palabras, entre otros aspectos.

En síntesis, los hallazgos señalan que, (i) los estudiantes plurilingües en su lengua materna son los que reconocen y acceden al significado de manera más rápida, seguido de monolingües y plurilingües en segunda lengua; (ii) el rendimiento en comprensión lectora es mayor en plurilingües en lengua materna, seguido de monolingües y plurilingües en segunda lengua, aunque las diferencias no son significativas; (iii) existe efecto de frecuencia tanto en estudiantes plurilingües como monolingües.

Esta investigación tiene implicaciones de carácter educativo dirigido a la estimulación de idiomas diferentes a la primera lengua en niños. El empleo de eye-tracking en el aula avanza la aplicación recursos neurotecnológicos a la enseñanza brindando un espectro de posibilidades al proceso educativo, desde tareas de

valoración y diagnóstico hasta tareas de adaptación individualizada e intervención psicoeducativa. El potencial de las métricas que ofrece el eye-tracking es grande pero todavía queda pendiente la implementación en contextos naturales.

Esta investigación es inicial y, por tanto, la limitación esencial es el tamaño muestral por lo que hay que tomar con precaución los hallazgos encontrados y comprenderlos en el contexto. También, hay limitaciones referidas a no haber recogido datos en la tercera lengua de niños plurilingües y posibles variables contaminadoras que no han sido controladas como, por ejemplo, el nivel intelectual de los estudiantes, su atención, etc.

Esta investigación abre camino a futuras investigaciones usando el seguimiento ocular (eye-tracking) para el diagnóstico e intervención en comprensión lectora de estudiantes monolingües y plurilingües.

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación (PP-2023-05) “Alfabetización temprana: variables intervinientes en contextos educativos plurilingües” concedido en la convocatoria Proyectos Propios de Investigación UNIR 2023 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

## REFERENCIAS

- Cenoz, J. (2022). Hacia una perspectiva holística en el aprendizaje del inglés en contextos educativos: el enfoque plurilingüe y “translanguaging”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 191-205.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). *Prolec-r. Batería de evaluación de los procesos lectores*. TEA ediciones.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- D'Mello, S.K., Southwell, R., y Gregg, J. (2020). Machine-learned computational models can enhance the study of text and discourse: A case study using eye tracking to model Reading comprehension. *Discourse Processes*, 57(5-6), 420-440. doi:10.1080/0163853X.2020.1739600
- de-la-Peña, C. (2024). Eye-tracking contribution on processing of (implicit) reading comprehension. *New Approaches in Educational Research*. doi:10.1007/s44322-024-00013-w
- de-la-Peña, C., Alvarez Alonso, M.J., Scott, R., y Ortega Llorente, Z. (2024). Perfiles de conectividad funcional en comprensión lectora. En R.M. Esteban Moreno, I. Martínez Sánchez, S. López Rodríguez, y M. Cuevas López (Coords.), *Perspectivas de la Neuropedagogía* (pp.627-639). Octaedro.

Gerth, S. y Festman, J. (2021). Reading development, word lenght and frecuency effects: An eye-tracking study with slow and fast readers. *Frontiers in Communication*, 6. doi:10.3389/fcomm.2021.743113

Inhoff, A., Gregg, J., y Radach, R. (2018). Eye movement programming and reading accuracy. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(1), 3-10. doi:10.1080/17470218.2016.1226907

Kaakinen, J. y Hyönä, J. (2007). Perspective effects in repeated Reading: An eye movement study. *Memory & Cognition*, 35, 1323-1336. doi:10.3758/BF03193604

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Liversedge, S., Denis D.X., Xueju B., y Jukka H. (2016) Universality in eye movements and reading: A tilingual investigation. *Cognition*, (147). doi:10.1016/j.cognition.2015.10.013

Okal, B. (2014). Benefits of multilingualism in education. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 223-229. doi:10.13189/ujer.2014.020304

Organization for the Economic Cooperation and Development (2021). *OECD skills outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing. doi:10.1787/0ae365b4-en

Organization for the Economic Cooperation and Development (2024). *PISA 2022 Technical report*. OECD Publishing. doi:10.1787/01820d6d-en

Rau, A.K., Moll, K., Snowling, M., y Landerl, K. (2015). Effects of orthographic consistency on eye movement behavior: German and English children and adults process the same words differently. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 92-105. doi:10.1016/j.jecp.2014.09.012

Reichle, E., Rayner, K., y Pollatsek, A. (2003). The E-Z reader model of eye-movement control inreading: Comparisons to other models. *Behavioral and Brain Sciences*, 26, 445-526. doi:10.1017/s0140525x03000104

Tiffin-Richards, S. y Schroeder, S. (2015). Word Length and Frequency Effects on Children's Eye Movements during Silent reading. *Vision Research*, 113(PA), 33-43. doi:10.1016/j.visres.2015.05.008

Tobii Technology AB (2024). *Tobii Pro Lab*. Recuperado de: <https://connect.tobii.com/>

Villegas-Paredes, G. (2018). El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2. Ocnos: *Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(1), 78-89.

Villegas-Paredes, G. (2020). El articuento y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo*, 32, 299-330.

Viramonte, M., Amparán, A., y Núñez, L. D. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 65-82. doi:10.37132/isl.v0i12.264