

Un estudio microanalítico de la lectura compartida de libros tradicionales y electrónicos en la infancia temprana

Ivana Noguera¹ y Analia Salsa^{2*}

¹ Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT)

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen: Este estudio describe una situación de lectura conjunta comparando el uso del soporte papel (libro tradicional) y digital (libro electrónico). Se empleó un diseño de caso único con una díada madre-hija (2 años y medio de edad) para realizar un microanálisis que ofreciera una visión detallada de las características estructurales y de contenido de la interacción comunicativo-lingüística y sus similitudes y variaciones según el tipo de libro. Los resultados muestran una estructura similar de las interacciones con ambos libros. Sin embargo, en cuanto al contenido, el soporte papel promovió intervenciones maternas más demandantes y una mayor variedad y complejidad en la participación verbal de la niña. El libro electrónico propició intercambios sobre aspectos conductuales de la interacción, como el uso del dispositivo y la regulación de acciones durante la lectura. Los resultados se discuten en función del uso de ambos tipos de libros para potenciar el impacto educativo de la lectura compartida.

Palabras clave: Lectura compartida, Libro tradicional, Libro electrónico, Microanálisis.

A Micro-Analytical Study of Shared Reading of Traditional and Electronic Books in Early Childhood

Abstract: This study describes a shared reading situation comparing the use of a printed book (traditional) and a digital one (an eBook). A single-case experimental design was used with a mother and her 2.5-year-old child in order to perform a microanalysis that offered a detailed view of the structure and content of the communicative-linguistic interaction and its similarities and variations as a function of the type of book. Results show a similar structure of the interactions for both books. However, regarding the content of the interaction, the printed book stimulated more demanding maternal interventions, while the child used wider and more complex verbal emissions than with the eBook. The eBook elicited more interventions about the behavioral aspects of the interaction, such as a proper use of the device and the regulation of actions. These results are discussed in terms of the use of both types of books to enhance the educational impact of shared reading.

Key words: Shared reading, Traditional book, eBook, Microanalysis.

Hoy en día los artefactos tecnológicos forman parte del entorno cotidiano de niños y niñas que crecen en contextos culturales y sociales muy diversos. Los eBooks o *libros electrónicos* comenzaron a desarrollarse a fines de los años 90, expandiéndose su uso

en las dos primeras décadas de este siglo. Actualmente, la variedad de material digital de lectura es amplia, así como los dispositivos que sirven de soporte. Entre el material de lectura, aquel destinado específicamente a la población infantil ha sido objeto de estudio en los últimos años.

Un número importante de investigaciones evolutivo-educativas (Munzer et al., 2019; Reich y Warschauer, 2016; Rvachew et al.,

Recibido: 06/05/2021 - Aceptado: 18/07/2021 - Avance online: 21/07/2021

*Correspondencia: Analia Salsa

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Dirección: Bv. 27 de Febrero 210 bis, 2000, Rosario, Argentina.

E-mail: salsa@irice-conicet.gov.ar

2017; Troseth et al., 2016; Troseth et al., 2020; Yuill y Martin, 2016) ha intentado establecer si los soportes digitales promueven interacciones similares a los soportes impresos en situaciones de lectura conjunta entre adultos y niños pequeños, así como las semejanzas y diferencias que pudiera haber respecto a los aspectos cognitivos y lingüísticos que se despliegan durante las lecturas compartidas.

En línea con estas investigaciones, el presente estudio tiene por objetivo la descripción de una situación de lectura conjunta comparando el uso del soporte papel (libro tradicional) y digital (libro electrónico en una Tablet). Se llevó a cabo un estudio de caso único, una díada madre-hija (2 años y medio de edad), con el objetivo específico de realizar un microanálisis que ofreciera una visión en detalle de las características estructurales y de contenido de la interacción comunicativo-lingüística y sus similitudes y variaciones según el tipo de soporte que media la situación de lectura.

EL SOPORTE DIGITAL Y LA LECTURA

Muchas de las preguntas que actualmente se formulan en torno al uso de artefactos digitales por parte de niños pequeños son semejantes a aquellas que se plantearon hace décadas respecto a los efectos de la televisión y el video en el aprendizaje y el desarrollo. No obstante, hay una diferencia crucial entre estos medios y el soporte digital: los primeros son pasivos, en el sentido que los niños observan y escuchan las imágenes televisivas. En sus inicios, el material digital se asemejaba a los libros tradicionales (cuando el texto y las imágenes se presentan de manera estática), o a la televisión (cuando la historia se narra a través de animaciones audiovisuales automáticas). Sin embargo, a partir de los avances en la tecnología de pantalla táctil, los libros electrónicos han incorporado elementos interactivos. Esta interactividad podría convertir a los libros electrónicos en un medio potencialmente más efectivo para el aprendizaje que los videos educativos y programas televisivos (Courage, 2019).

Ahora bien, los libros electrónicos implican tanto promesas como desafíos (Troseth y Strouse, 2016). Los libros basados en la tecnología de pantalla táctil resultan atractivos y por ende tienen la potencialidad de incrementar una exposición muy temprana a la lectura. La narración automática brinda la oportunidad a los niños pequeños de utilizar el material sin la ayuda y guía de un adulto y los efectos audiovisuales como el sonido y las animaciones pueden acompañar el desarrollo de la historia.

Esta última característica resulta de particular importancia, en tanto la mayoría de los libros electrónicos con pantalla táctil incluyen 'hotspots' o efectos interactivos (puntos donde los usuarios pueden tocar imágenes o palabras para producir animaciones, sonidos, la reproducción del significado de una palabra, entre otros) y otras actividades como juegos integrados. En este sentido, Takacs et al. (2015) propusieron una distinción entre dos tipos de elementos presentes en los libros electrónicos: multimedia e interactivos. Los elementos multimedia incluyen animaciones relacionadas con la historia, o sonidos (voces, música) que se presentan en simultáneo con el texto (por ejemplo, un sonido de salpicadura junto a la frase "la pelota cae en el charco de agua"). En cambio, los elementos interactivos son juegos o actividades integradas al libro que requieren que los niños desvíen su atención de la historia y la dirijan hacia esos elementos específicos. Los elementos multimedia que se encuentran en sintonía con la narración serían beneficiosos para la comprensión de la historia, mientras que los interactivos podrían distraer a los niños o generar una sobrecarga cognitiva si se encuentran presentes en exceso (Reich y Warschauer, 2016; Troseth y Strouse, 2016). Como se verá a continuación, si bien las cualidades propias de las pantallas táctiles pueden despertar el interés infantil, también pueden dificultar la puesta en juego de conocimientos específicos y el aprendizaje. Por este motivo, es preciso estudiar en detalle si y cómo los libros electrónicos, según sus características, presentan o no una ventaja respecto a la lectura de libros tradicionales.

ESTUDIOS EMPÍRICOS CON LIBROS ELECTRÓNICOS Y TRADICIONALES

Los primeros estudios que compararon situaciones de lectura con libros electrónicos y tradicionales fueron llevados a cabo empleando libros electrónicos simples, estáticos, sin funciones interactivas (Kim y Anderson, 2008; Maynard, 2010). En los últimos años, las investigaciones utilizaron libros electrónicos mejorados, con funciones como la narración automática y los elementos interactivos mencionados en el apartado anterior.

Chiong et al. (2012) realizaron un estudio transversal con niños de entre 3 y 6 años y sus madres o padres, comparando la lectura de un libro tradicional con un libro electrónico simple y otro interactivo. Los resultados muestran un número similar de intervenciones relacionadas con el contenido de la historia (señalar y nombrar objetos, elaborar información sobre personajes o aspectos de la trama) que se desplegaron durante la lectura del libro electrónico simple y el tradicional. En cambio, con el libro electrónico interactivo este tipo de intervenciones fueron significativamente menos frecuentes que con el soporte impreso. Además, la frecuencia de enunciados no relacionados con la historia (por ejemplo, intervenciones reguladoras de la conducta del niño) fue superior con ambos libros electrónicos en comparación con el libro tradicional. Krmar y Cingel (2014) hallaron resultados similares en un estudio con díadas madre/padre-niño (de 2 a 5 años). Los autores observaron que tanto adultos como niños realizaron menos comentarios relacionados con el contenido de la historia al leer un libro electrónico interactivo en comparación con un libro tradicional, lo cual se relacionó con un desempeño más bajo de los niños en una tarea de comprensión de la historia administrada posteriormente.

Con un diseño similar al empleado por Chiong et al. (2012), Munzer et al. (2019) trabajaron con un grupo de niños más pequeños, de entre 2 y 3 años, y sus madres o padres; cada díada compartió la lectura de un libro tradicional, un libro electrónico simple

y uno interactivo. A diferencia del estudio anterior, adultos y niños produjeron un número menor de verbalizaciones con el soporte digital en general (tanto en su versión simple como en la interactiva) en comparación con el libro tradicional. En particular, el número de intervenciones de los adultos destinadas a promover la participación de los niños fue más baja con ambos libros electrónicos, esto es, los adultos formularon menos preguntas y establecieron menos relaciones con la experiencia cotidiana de los niños. En suma, parecería que el soporte papel promovería una participación verbal más activa y que los adultos elaborarían y demandarían más información que durante la lectura con soportes digitales, al menos con libros electrónicos interactivos.

Strouse y Ganea (2017) usaron una aproximación metodológica diferente, administrando un cuestionario sobre hábitos de lectura a padres y madres de niños de entre 1 y 4 años. Este estudio mostró diferencias claras en las intervenciones parentales durante la lectura con soportes digitales e impresos: los cuidadores informaron usar menos intervenciones como nombrar objetos, elaborar información sobre la historia, pedir a los niños re-narraciones, o incitarlos a señalar y/o nombrar objetos o personajes durante la lectura de libros electrónicos. Las autoras sugieren que un modo de interacción comunicativo-lingüística menos complejo podría relacionarse con una creencia de los padres acerca de que los libros electrónicos estarían diseñados para ser usados de forma independiente por los niños y, por lo tanto, su lectura requeriría un apoyo parental menor.

En relación a las creencias y actitudes parentales, Yuill y Martin (2016) sostienen que muchos adultos expresan preferencia por el soporte impreso debido a la preocupación que hoy en día genera el tiempo que los niños pasan frente a las pantallas. De hecho, Courage (2019) destaca que la mayor parte del tiempo de lectura que padres y madres comparten junto a sus hijos está mediado por soportes impresos, a pesar de que los hogares cuenten con soportes digitales. Así, aunque el uso de pantallas táctiles se ha vuelto habitual para los niños, la lectura de libros electrónicos

es relativamente infrecuente, siendo el soporte digital empleado para ver videos o jugar (Strouse y Ganea, 2017). Una consecuencia posible de la escasa familiarización con la lectura digital sería la adopción por parte de los niños de una actitud curiosa o inquieta, que dificultaría la regulación de su conducta durante las interacciones (Rvachew et al., 2017). Esto podría explicar el número alto de emisiones de los adultos sin relación con la historia, dirigidas en cambio a regular el comportamiento infantil (Chiong et al., 2012; Neumann, 2020; Reich y Warschauer, 2016; Rvachew et al., 2017).

En síntesis, los estudios revisados sobre libros electrónicos y tradicionales encontraron una elaboración lingüística mayor de los adultos y los niños durante la lectura conjunta con soportes impresos. Esta diferencia ha sido adjudicada a la posible distracción que generan en los libros electrónicos los efectos interactivos no relevantes para la historia, la novedad del formato de lectura, y/o la creencia de que estos libros se diseñan para un uso relativamente autónomo por parte de los niños. Sin embargo, las investigaciones han centrado su análisis en indicadores globales de interacción, como la proporción de episodios de conversación iniciados por adultos o niños o el número de palabras emitidas por los participantes, identificando tendencias en función de la edad de los niños y el soporte de lectura. Por otro lado, estos estudios se han llevado a cabo principalmente en el contexto anglosajón (Estados Unidos y Canadá), echándose en falta investigaciones con díadas de habla castellana en tanto se han demostrado variaciones en los modos de interacción durante la lectura entre grupos culturales y sociales diferentes (Fletcher y Reese, 2005; Peralta, 1995; Peralta y Salsa, 2001).

El presente estudio tiene por objetivo la descripción de una situación de lectura conjunta entre una madre y una niña (2 años y medio de edad) argentinas, comparando el uso de un libro tradicional y un libro electrónico. Retomando la clasificación de Takacs et al. (2015), si bien el libro electrónico seleccionado contiene elementos interactivos,

la mayor parte de ellos están en relación directa con la historia. El primer objetivo específico del estudio es elaborar un sistema de categorías producto de un microanálisis de las sesiones de lectura (van Geert y van Dijk, 2003), atendiendo tanto a las características estructurales como de contenido de la interacción comunicativo-lingüística madre-niña. El segundo objetivo es comparar la frecuencia y el tipo de emisiones de la madre y de la niña en función del soporte, impreso y digital. A diferencia de los estudios previos, el diseño de caso único y el posterior microanálisis de las sesiones de lectura posibilita identificar y describir con mayor profundidad similitudes y variaciones en la interacción cuando una misma díada emplea los dos tipos de libro en la lectura conjunta.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La díada está integrada por una niña de 30 meses y 8 días al momento de la observación y su madre de 25 años oriundas de la ciudad de Rosario (Argentina). Se decidió seleccionar una niña entre los 2 y 3 años para poder establecer comparaciones con estudios previos (Krcmar y Cingel, 2014; Munzer et al., 2019; Strouse y Ganea, 2017). La familia, compuesta además por el padre (27 años), pertenece al nivel socioeconómico medio. Ambos padres informaron haber alcanzado un nivel de estudios terciario no universitario (15 años de escolarización formal, aproximadamente). La madre se desempeña en la docencia (de lengua extranjera) y el padre como empleado en relación de dependencia (en el sector industrial). La niña no asistía a un jardín maternal y su cuidado estaba principalmente a cargo de la madre en el hogar. Asimismo, no presentaba ninguna dificultad en su desarrollo cognitivo y/o lingüístico al momento de la observación.

PROCEDIMIENTO

La observación se realizó en el hogar y tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

La madre fue informada previamente que el propósito de la investigación consistía en el estudio de la interacción materno-infantil con libros ilustrados. La sesión de observación se inició con algunos minutos de juego libre con el fin que la díada se sintiera cómoda. Luego, la niña y su madre se ubicaron en una mesa. La investigadora entregó los dos libros a la díada, uno en soporte impreso y el otro en soporte digital (en una tablet), con la única consigna que “los miren juntas, como lo hacen habitualmente, comenzando con el libro que prefieran” (la pareja eligió el libro electrónico). Cuando terminaron con ese libro, la investigadora les pidió que miren el segundo (libro tradicional).

Para el libro electrónico se seleccionó la aplicación *Zuly: Jugando en el jardín* (Carrossine y Camargo, 2013). Este libro cuenta con elementos interactivos, tales como efectos de sonido y animaciones, la mayor parte (85%) relacionados directamente con el contenido de la historia. La aplicación posee también una opción que permite la narración automática de la historia, pero ésta no fue habilitada espontáneamente ni por la madre ni por la niña. El texto, ubicado en la parte superior de la pantalla, está compuesto por oraciones simples que describen la rutina de la protagonista, Zuly, durante un día en particular, acompañada por su amigo Kiko. Las ilustraciones utilizan colores y abarcan la totalidad de la pantalla.

Para el libro tradicional se seleccionó *¡Espera un momento!* (Kranendonk, 1997). De manera similar al libro electrónico, este libro presenta ilustraciones con colores que ocupan la totalidad de las páginas y el texto, compuesto por oraciones simples, se encuentra en la parte superior de cada una. La historia se centra en un cerdo llamado Pipo y su madre. Pipo intenta a lo largo del día llamar la atención de su madre, quien se encuentra constantemente ocupada por quehaceres domésticos. Ambos libros poseen una extensión similar (12 y 14 páginas, respectivamente).

La sesión de lectura fue video grabada, con consentimiento previo de la madre. La investigadora se ubicó detrás y a la derecha de la díada, para filmar la interacción sin

interferir en la situación de lectura. Luego, se transcribió textualmente las sesiones con ambos libros en protocolos para su codificación posterior. En cuanto a la conducta no verbal, se registró quién señalaba las imágenes, ya sea espontáneamente o a petición de la interlocutora, qué imágenes se señalaban y todo gesto que acompañara una emisión verbal. El propósito de este registro fue apoyar la comprensión de los intercambios verbales durante las sesiones de lectura.

Al terminar la observación se formuló una serie de preguntas a la madre respecto a la composición familiar y las experiencias previas de la niña con distintos materiales de lectura. Se constató que la niña tenía acceso a dispositivos electrónicos, incluyendo celulares y una tablet, pero éstos eran utilizados mayormente para la reproducción de videos o aplicaciones de juegos. En el hogar había también libros infantiles impresos, aunque la niña no mostraba un gran interés por su lectura según el reporte de su madre.

CODIFICACIÓN

Uno de los objetivos del presente estudio es elaborar un sistema de categorías producto de un microanálisis (van Geert y van Dijk, 2003) de las sesiones de lectura que atiende tanto a las características estructurales como de contenido de la interacción comunicativo-lingüística madre-niña. Siguiendo el método comparativo constante (Corbin, 2009; Strauss y Corbin, 2002) se efectuó una codificación preliminar ajustando categorías disponibles en estudios previos, en relación con los aspectos estructurales y de contenido de la interacción y los tipos de apoyo materno (Cavalcante et al., 2019; Salsa y Peralta, 2009; van de Pol et al., 2010), y desarrollando categorías nuevas, en un proceso iterativo que continuó hasta que la lectura de los protocolos y la observación del video no sugirieron la necesidad de modificaciones. Las categorías nuevas responden a la especificidad de la lectura digital: intervenciones relativas al soporte e intervenciones dirigidas a regular la conducta durante la lectura. Para la codificación definitiva, una de las investigadoras (primera

autora del artículo) codificó las dos sesiones de lectura en su totalidad y luego la segunda investigadora revisó el 75% de los episodios, resolviendo entre ambas las discrepancias hasta alcanzar un acuerdo total para el conjunto de las categorías (% de acuerdo inicial = 93, Cohen's $\kappa = .86$). Finalmente, un tercer codificador aplicó los sistemas construidos al 50% de los episodios para realizar ajustes adicionales en la definición de las categorías.

Las *características estructurales* describen la forma de las sesiones de lectura, en términos del número de temas de conversación y de intervenciones de la madre y de la niña. Para ello se identificaron episodios y unidades. Un *episodio* se define como un enunciado (una palabra aislada o un conjunto de palabras) o una serie de enunciados, con o sin acompañamiento no verbal (por ejemplo, señalar, asentir o negar con la cabeza) referidos a un mismo tema (por ejemplo, N: "¡Manzanas!" (toca un árbol en la pantalla y caen manzanas); M: "¡Mmm! ¡Qué rico, manzanas! ¿Te gustan las manzanas?"; N: "Sí"). Una *unidad* es un enunciado dentro

de un episodio que sirve a una función única en el diálogo (brindar o solicitar información, proveer feedback) y se registra con un único código de contenido (en el ejemplo anterior, "¿Te gustan las manzanas?").

Las categorías para las *características de contenido* de la interacción se organizan en dos subsistemas: conducta verbal de la madre y conducta verbal de la niña. Las categorías de cada subsistema se definieron de modo que fueran exhaustivas y mutuamente excluyentes. A continuación, se presentan los dos subsistemas, con ejemplos para cada categoría.

Conducta verbal de la madre. En primer lugar, las intervenciones maternas se clasificaron en función de su intencionalidad en la interacción (cognitiva, afectiva o metacognitiva), siguiendo el modelo propuesto por van de Pol et al. (2010). En segundo lugar, se identificaron y definieron categorías que reflejan las diversas estrategias que la madre puso en juego para guiar a la niña de acuerdo a las distintas intenciones comunicativo-educativas (ver Tabla 1).

Tabla 1
Sistema de categorías para la conducta verbal de la madre

Categoría	Código	Definición	Ejemplo
Apoyo cognitivo			
Nombres	N	La madre nombra una imagen espontáneamente o a pedido de la niña	M: "Mira, un conejito"
Elaboraciones	ELA	La madre brinda información adicional relevante sobre algún personaje, evento o establece relaciones con experiencias de la niña	M: "La mamá está cocinando"
Preguntas	PA?	Preguntas abiertas. La madre demanda a la niña información, ya sea nombres o elaboraciones	M: "¿Qué animales hay?"
	PC?	Preguntas cerradas. La madre demanda la elección entre dos o más opciones de respuesta	M: "Yo no lo veo a Pipo, ¿vos lo ves?"
	P-R	La madre responde a una pregunta propia sin mediar emisión verbal de la niña para brindar información en forma indirecta	M: "¿A dónde van? A la pileta me parece que están yendo todos"
Lectura textual	LT	Lectura del texto propuesto en cada libro	M: "Zuly y Kiko viven en una casa de muchos colores que está detrás de las colinas"
Intervenciones relativas al soporte	IRS	Intervenciones de la madre relacionadas con el funcionamiento y/o las características del soporte (impreso o digital)	M: "Mira, toca la mariquita" (señalando un elemento en la pantalla)

Tabla 1 (Continuación)
Sistema de categorías para la conducta verbal de la madre

Apoyo afectivo			
Feedback positivo	FP	Feedback Positivo. La madre acepta un enunciado de la niña repitiendo en forma exacta el enunciado o confirmándolo de manera directa, sin repetirlo	N: "¡Mira, Kiko!" M: "Kiko, ¿Viste?" M: "¿Cuál es la mariquita?" N: "La mariquita... Ahí [es]tá!" (señalando) M: "¡Bien!"
Feedback negativo	FN	Feedback Negativo. La madre corrige un enunciado de la niña de manera explícita o implícita (dando la respuesta correcta)	N: "Es verde, es azul" M: "Es gris" N: "¡Azul!" M: "Mmm...No."
Apoyo metacognitivo			
Regulación	REG	Intervenciones de la madre destinadas a regular las acciones de la niña y guiar los tiempos de la lectura.	M: "¿Seguimos?" (esperando para pasar de página)

Tabla 2
Sistema de categorías para la conducta verbal de la niña

Categoría	Código	Definición	Ejemplo
Nombres	N	La niña utiliza espontáneamente un nombre para identificar una imagen	N: "¡El pajarito!" (señalando)
Elaboraciones	ELA	La niña brinda espontáneamente información adicional relevante sobre algún personaje, evento o establece relaciones con experiencias previas	N: (ante la ausencia de un personaje en la página) "¡Se escondió!" M: "¡Se escondió!" N: "Sí, ahí está, con miedo"
Preguntas	P?	La niña demanda información a su madre, formulando preguntas abiertas o cerradas	N: "¿Y los vasitos?"
Respuestas	R	Enunciados de la niña que dan respuesta a una pregunta de la madre. Pueden ser nombres, afirmaciones, negaciones, indicaciones (acompañadas o no por un gesto de señalar o tocando un elemento en la pantalla)	M: "¿Te gusta la pileta?" N: "No" M: "¿Dónde están las colinas?" N: "Las colinas... ¡Ahí, ahí, ahí! ¡Acá!" (señalando una montaña)
Imitaciones	IM	Enunciado o acción que repite parcial o exactamente una emisión previa de la madre, en el caso del libro electrónico, un movimiento de la imagen, de modo inmediato o diferido dentro de un mismo episodio	M: "Como el abuelo" N: "El abuelo" M: "¡Mira cómo bailan!" N: "¡Sí!" (imitando los movimientos que observa en la pantalla)
Intervenciones relativas al soporte	IRS	Intervenciones de la niña relacionadas con el funcionamiento y/o las características del soporte (impreso o digital)	N: "Voy a tocar el timbre" (tocando la puerta de la casa que aparece en la pantalla)
Regulación	REG	Intervenciones de la niña destinadas a regular las acciones conjuntas y guiar los tiempos de la lectura	N: "Basta mamá, yo quiero ésta" (volviendo a la página previa cuando la madre intenta continuar la lectura)

Como *apoyo cognitivo* funcionan las emisiones destinadas a proveer una estructura cognitiva a la interacción, fundamentalmente brindar y solicitar información. En función de su contenido, estas emisiones pueden ser nombres, elaboraciones, preguntas, lectura textual e intervenciones sobre el soporte de lectura (tradicional o electrónico). El *apoyo afectivo* abarca las estrategias dirigidas a dar retroalimentación a la niña acerca de su participación en el intercambio y a controlar su frustración ante el error; se incluyen las emisiones de tipo feedback, tanto de carácter positivo como negativo. Finalmente, el *apoyo metacognitivo* tiene por objetivo mantener la fluidez y dirección de la interacción, con intervenciones destinadas a regular las acciones de la niña y los tiempos de la lectura.

Conducta verbal de la niña. El conjunto de categorías que se presenta en la Tabla 2 refleja el contenido de la producción verbal infantil y su intencionalidad en relación con el lenguaje materno: enunciados emitidos por la niña en forma espontánea, respuestas a preguntas y repeticiones de enunciados previos de la madre.

En cuanto a la dimensión lexical, se registró el número de palabras diferentes empleadas por la niña contando una sola vez cada palabra utilizada (en forma exacta o no) que remitiera a un mismo concepto. Se consideraron únicamente los sustantivos, adjetivos y verbos; las conjugaciones de un

mismo verbo se contaron una vez. Finalmente, aquellas emisiones tanto de la madre como de la niña que no mantenían relación con la situación de lectura se codificaron como 'sin relación' y se excluyeron de los análisis.

ANÁLISIS DE DATOS

En los análisis estadísticos, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado para la comparación de frecuencias y la prueba Z para el contraste entre proporciones. Los análisis se realizaron utilizando el software estadístico IBM SPSS 25.0.

RESULTADOS

El análisis de los datos estuvo orientado a la comparación de las características estructurales y de contenido de la interacción comunicativo-lingüística en función del soporte de lectura, libro tradicional y libro electrónico.

CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES

Como se observa en la Tabla 3, además del total de episodios y unidades se calculó también el número de iniciaciones y de unidades por participante. No se encontraron diferencias en la frecuencia total de episodios (prueba Binomial: proporción de episodios en el formato tradicional = .60 vs formato electrónico = .40; $p = ,222$) ni de episodios

Tabla 3

Características estructurales de la interacción: frecuencia (y porcentajes) de episodios y unidades en función del tipo de libro

	Libro tradicional	Libro electrónico
<i>Total episodios</i>	26	17
Iniciados por la madre	17 (65%)	10 (59%)
Iniciados por la niña	9 (35%)	7 (41%)
<i>Total unidades</i>	147	131
Unidades de la madre	80 (54%)	69 (53%)
Unidades de la niña	67 (46%)	62 (47%)

iniciados por la madre y la niña durante la lectura al comparar el libro tradicional con el electrónico ($\chi^2(1) = 0,18, p = ,663$). Tampoco se registraron diferencias en el número total de unidades (proporción de unidades en el formato tradicional = .53 vs formato electrónico = .47; $p = ,368$) ni de unidades por participante en función del tipo de libro ($\chi^2(1) = 0,08, p = ,770$). En consecuencia, en esta díada, las diferencias entre el soporte impreso y digital no impactaron en el número de temas de conversación y de intervenciones verbales que se desplegaron durante la lectura.

Sin embargo, la extensión de los episodios fue mayor durante la lectura del libro electrónico. Teniendo en cuenta el total de intervenciones maternas e infantiles, con este soporte el promedio de unidades por episodios fue 7,7, mientras que con el soporte impreso 5,6. Entonces, aunque no hubo diferencias en el número de episodios, durante la lectura del libro electrónico la madre y la niña elaboraron y compartieron más información sobre cada tema de conversación.

CARACTERÍSTICAS DE CONTENIDO

Con respecto al contenido de las emisiones verbales maternas, las categorías se agruparon en los tres tipos de apoyos brindados durante la lectura: cognitivo, afectivo y metacognitivo (ver Tabla 1). Al interior de cada uno, la comparación de frecuencias mostró diferencias en función del soporte solamente en el apoyo afectivo, esto es entre las emisiones de feedback o retroalimentación ($\chi^2(1) = 6,20, p = ,013$) (apoyo cognitivo: $\chi^2(6) = 5,04, p = ,538$) (no se aplicó para el apoyo metacognitivo ya que se construyó una única categoría, regulación). El feedback positivo (FP) representó un 55% sobre el total de emisiones de tipo feedback para el libro tradicional, y un 100% para el libro digital ($Z_{Calculada} = 2,53, p < .05$). Por su parte, el feedback negativo (FN) representó un 45% y 0%, respectivamente. Estas diferencias se deben, entonces, a que la madre corrigió las intervenciones de su hija únicamente durante la lectura del libro tradicional, ya sea

de modo directo (ver Tabla 1) como indirecto, a la manera del siguiente ejemplo:

M: "¿Qué es éste?" (señalando un ratón de peluche, pág. 1).

N: "Equito".

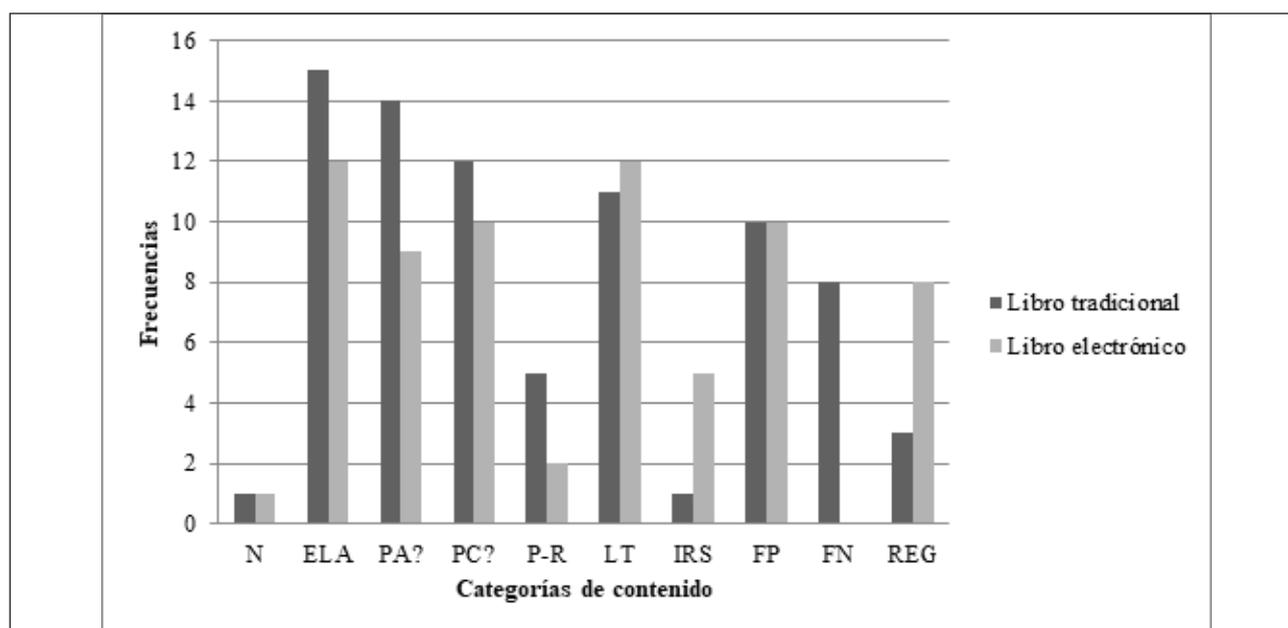
M: "¿Un muñequito?"

N: "Sí!"

M: "¿Vos decís? ¿O es un ratón?"

Ahora bien, como muestra la Figura 1, las emisiones verbales usadas con una mayor frecuencia por la madre fueron las preguntas, al considerar todos los subtipos (apoyo cognitivo). Con el libro tradicional, sobre un total de 80 unidades, 31 fueron preguntas (39%); con el electrónico, 21 sobre un total de 69 unidades (30%), sin diferencias entre los soportes en la proporción de preguntas formuladas por la madre ($Z_{Calculada} = 1,08, p > ,10$). No obstante, al interior de las preguntas, se observaron distintos patrones de resultados por tipo de libro. Durante la lectura del libro tradicional, el 45% de las preguntas de la madre fueron abiertas (PA?), demandando así a la niña la puesta en juego de elaboraciones sobre las imágenes del libro y el uso de un vocabulario diversificado; por el contrario, con el libro electrónico predominaron las preguntas cerradas (PC?) (48% del total de preguntas), demandando la elección entre dos opciones de respuesta. Las proporciones de pregunta-respuesta (P-R) sí fueron similares con los dos libros (16% y 10% con los soportes impreso y digital, respectivamente). Sin embargo, este tipo de intervención es una forma indirecta de brindar información (más que de demandarla) y promueve la familiarización de los niños con la dinámica de toma de turnos en la comunicación.

Las elaboraciones (ELA) se presentaron con una frecuencia similar en ambos soportes, constituyendo el 19% de las emisiones de la madre con el libro tradicional y el 17% con el libro electrónico ($Z_{Calculada} = 0,21, p > ,10$). Tampoco se registraron diferencias entre las proporciones de emisiones de lectura textual (LT) (14% y 17% con el soporte impreso y digital, respectivamente) ($Z_{Calculada} = -0,63, p > ,10$), aunque estas emisiones se usaron



Nota. N= nombre; ELA= elaboración; LT= lectura textual; PA?= pregunta abierta; PC?= pregunta cerrada; P-R= pregunta-respuesta; IRS= intervención relativa al soporte; FP= feedback positivo; FN= feedback negativo; REG= regulación.

Figura 1: Frecuencias de las categorías de contenido para la conducta verbal materna en función del tipo de libro

de distinto modo en las sesiones de lectura. Con el libro electrónico, la lectura textual fue empleada por la madre exclusivamente como una estrategia para iniciar los episodios de conversación (el 100% de estas emisiones se pusieron en juego como iniciaciones). Con el libro tradicional, la madre no solo inició los episodios con lecturas textuales (53%), sino también con preguntas-respuestas (29%) y otros tipos de emisiones (preguntas abiertas, nombres y regulación, 18%), evidenciando así un apoyo cognitivo demandante, con intervenciones menos explícitas y más elaboradas durante la lectura de este libro.

En cuanto a las intervenciones relativas al soporte (IRS), se encontraron cinco intervenciones de este tipo con el libro electrónico (7%) y sólo una (1%) con el libro tradicional. Aún con una frecuencia baja, esta diferencia resultó significativa ($Z_{\text{Calculada}} = 5,95$, $p < ,05$) y se relacionaría con las propiedades del libro electrónico, que estimulan un despliegue por parte del adulto de emisiones orientadas a informar a los niños sobre su funcionamiento y/o las características específicas del soporte, como se refleja en el ejemplo a continuación:

M: "¿Cuál quieres comer?" (observando una imagen de un picnic con varios platos con comida, pág. 5).

N: "Ese" (señalando un plato con una porción de torta).

M: "¿La torta?"

N: "¡Sí!"

M: "Tócala".

N: (La toca y se escucha la palabra 'pastel') "¡Este!".

N: (Empieza a tocar una a una todas las comidas).

Finalmente, también como parte del apoyo cognitivo, no se observó una tendencia en la madre a nombrar personajes, animales u objetos; los nombres (N) se codificaron sólo en un 1% de las intervenciones con ambos libros. Sería posible pensar que esta estrategia refleja un estilo particular de la díada, caracterizado por una preferencia en la madre a brindar información a través de elaboraciones y demandar información a su hija.

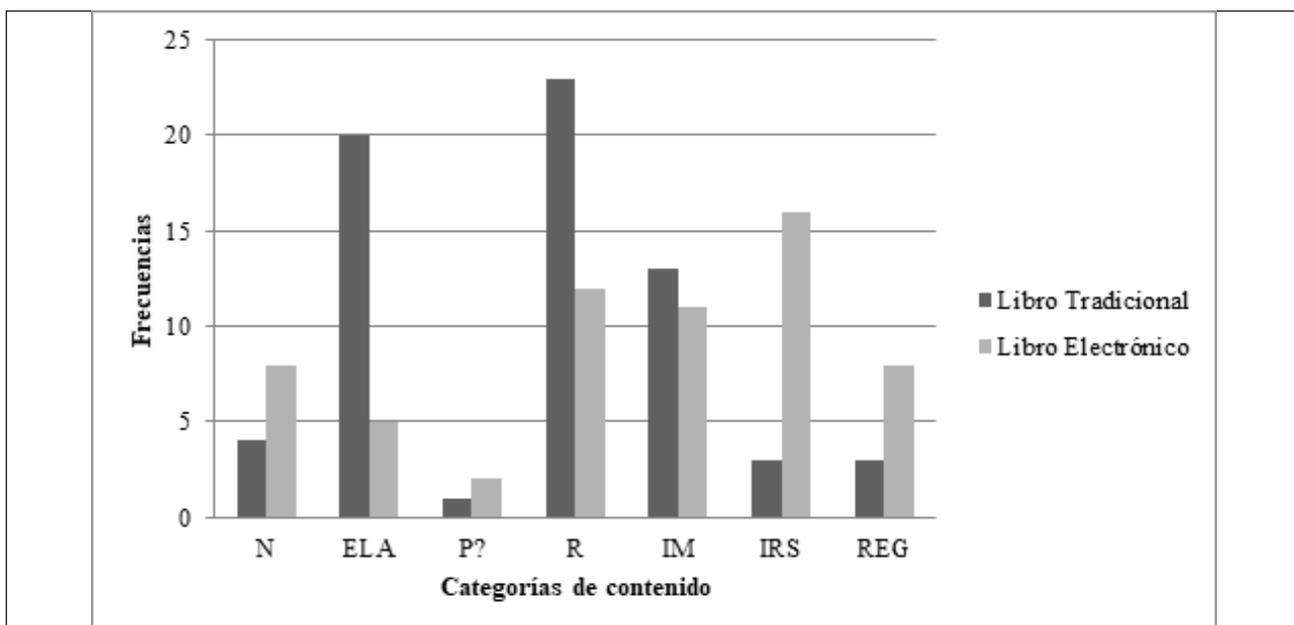
Por último, en relación con el apoyo metacognitivo, las emisiones que funcionaron como reguladoras de la dinámica de la interacción se usaron por la madre en mayor proporción durante la lectura del libro

electrónico (12%) que del libro tradicional (4%), aunque la diferencia no arrojó valores estadísticamente significativos ($Z_{\text{Calculada}} = 1,38$, $p > ,10$). En sintonía con las intervenciones relativas al soporte, la lectura del libro electrónico precisaría una focalización mayor de la atención de la niña en el contenido de la historia y de regulación de sus acciones con los elementos interactivos del soporte.

La participación de la niña mostró diferencias en las frecuencias de las distintas categorías de contenido en función del tipo de libro ($\chi^2(6) = 23,79$, $p = ,001$). En relación directa con las intervenciones maternas, con predominio de las preguntas, la categoría de mayor frecuencia de uso en la niña fue las respuestas (R) (Figura 2). Sobre un total de 67 unidades en la lectura del libro tradicional, 23 fueron respuestas (34%); con el libro electrónico, 12 de las 62 unidades (19%). Esta diferencia entre proporciones muestra una tendencia a la significación ($Z_{\text{Calculada}} = 1,94$, $p < ,10$). Además, las respuestas difirieron en su contenido en sintonía con el tipo de preguntas formuladas por la madre. Con el soporte digital, al prevalecer las preguntas cerradas, las respuestas fueron indicaciones y/o afirmaciones, acompañadas por gestos

de señalar o acciones en la pantalla. Con el soporte impreso, en cambio, las respuestas a las preguntas maternas abiertas fueron diversas, dando lugar a nombres y elaboraciones (M: "¿Qué está haciendo?"; N: "Se está bañando"), además de afirmaciones o negaciones.

Luego de las respuestas, en la niña se observó un uso frecuente y espontáneo de elaboraciones (ELA) sobre las imágenes de los libros, principalmente del libro tradicional (30%) y no del electrónico (8%) ($Z_{\text{Calculada}} = 3,10$, $p < ,05$). Con este último libro, predominó claramente la puesta en juego de intervenciones relativas al soporte (IRS) (26% del total de unidades) en comparación a un 5% de estas emisiones con el libro tradicional ($Z_{\text{Calculada}} = -3,38$, $p < ,05$). Las intervenciones relativas al soporte consistieron en activaciones de los elementos interactivos relacionados con el contenido de la historia, acompañadas o no por verbalizaciones; llamativamente, estas emisiones infantiles triplicaron su frecuencia en comparación a las intervenciones relativas al soporte de la madre (16 vs. 5), evidenciando así independencia por parte de la niña en el dominio de los elementos interactivos del libro electrónico. En este sentido, las emisiones



Nota. N= nombre; ELA= elaboración; P?= pregunta; R= respuesta; IM= imitación; IRS= intervención relativa al soporte; REG= regulación.

Figura 2: Frecuencias de las categorías de contenido para la conducta verbal de la niña en función del tipo de libro

de regulación (REG) de la dinámica de la interacción también se presentaron con una frecuencia mayor con el libro electrónico (13%) que con el tradicional (5%), pero no alcanzaron valores estadísticamente significativos ($Z_{\text{Calculada}} = 1,33, p > ,10$).

Con respecto a los nombres, la niña los usó espontáneamente durante la lectura de ambos libros, electrónico (13%) e impreso (6%) ($Z_{\text{Calculada}} = -1,35, p > ,10$). Del mismo modo, las preguntas (P?) fueron pocas y se distribuyeron en proporciones similares en los dos libros, registrándose en una sola ocasión durante la lectura del libro tradicional (1.5%) y en dos con el libro electrónico (3%).

En los dos tipos de libro se encontró también un despliegue similar de imitaciones (IM) (19% en el soporte impreso y 18% en el digital) ($Z_{\text{Calculada}} = 0,24, p > ,10$). Sin embargo, durante la lectura del libro electrónico surgieron imitaciones de acciones, no verbales, a diferencia del libro tradicional:

M: "¡Y bailaban!"

N: (*Reproduce los movimientos que observa en la pantalla, sentada en su silla*).

M: "¡Cómo bailan!" (*imitando los movimientos de la niña*).

Finalmente, la lectura del libro tradicional propició el despliegue de una mayor variedad lexical en la niña. Sobre un total de 77 palabras diferentes (sustantivos, adjetivos y verbos) empleadas en las sesiones de lectura, 44 (57%) fueron usadas por la niña durante la interacción con el libro tradicional y 33 (43%) con el libro electrónico; la diferencia entre proporciones en función del soporte mostró una tendencia a la significación ($Z_{\text{Calculada}} = 1,78, p < ,10$).

DISCUSIÓN

A nivel metodológico, el presente estudio aporta una perspectiva novedosa en las investigaciones evolutivo-educativas sobre lectura compartida al proponer un enfoque microanalítico en el contexto de un estudio de caso único, a diferencia de estudios previos centrados en comparaciones entre grupos

etarios (Chiong et al., 2012; Munzer et al., 2019). Este enfoque permitió la construcción de dos sistemas de categorías que captaron en detalle las características de la interacción comunicativo-lingüística, las similitudes y discrepancias entre la lectura de un libro tradicional y uno electrónico, y los aportes de ambas integrantes de la díada, una madre y su hija de 2 años y medio. El estudio puede ser así el punto de partida de nuevas investigaciones que apliquen los sistemas elaborados en diseños intersujeto para examinar, a mayor escala, situaciones de lectura con distintos soportes en díadas hablantes de castellano.

La participación en situaciones de lectura compartida posee consecuencias relevantes en el desarrollo cognitivo y lingüístico (Piasta et al., 2012; Yuill y Martin, 2016). Por este motivo, es preciso describir con la mayor precisión posible las diferencias observables en las interacciones propiciadas por las características específicas de los distintos formatos para identificar de qué manera podrían incidir, positiva o negativamente, en el intercambio y la elaboración conjunta de información.

En este caso, las variaciones en el material de lectura se reflejaron en el contenido de la interacción, más que en su aspecto estructural. Este último presentó características similares para ambos soportes, a excepción de la extensión de los episodios de conversación, que tendieron a ser más largos durante la lectura del libro electrónico. Esta característica podría estar impulsada por las intervenciones relacionadas con el funcionamiento del soporte (IRS) y de regulación (REG), que madre y niña desplegaron con una frecuencia mayor con el libro electrónico debido, en parte, a la presencia de elementos interactivos.

En cuanto al contenido de las emisiones verbales, se encontraron diferencias en el aspecto afectivo (van de Pol et al., 2010), particularmente en el feedback negativo (FN), recurso que no fue utilizado por la madre durante la lectura del libro electrónico. El feedback o retroalimentación es empleado espontáneamente por los adultos en situaciones informales de aprendizaje del lenguaje oral otorgando un carácter educativo

a los intercambios comunicativos (Bruner, 1983; Peralta y Salsa, 2001). La diferencia en el uso de estas intervenciones en función del soporte podría indicar una creencia por parte de la madre sobre el formato digital ligado al entretenimiento y la diversión y el libro en papel al aprendizaje. Esta creencia se vincularía además con una actitud más demandante durante la lectura del libro tradicional: si bien, con ambos soportes, las emisiones maternas más frecuentes fueron las preguntas, con el libro electrónico predominaron las preguntas cerradas (PC?) y con el tradicional las preguntas abiertas (PA?).

Este estilo de andamiaje menos explícito y más demandante durante la lectura del libro tradicional estimuló la participación de la niña, quien correspondió a esta demanda tanto con una proporción mayor de respuestas (R) como con un número más alto de elaboraciones (ELA). Asimismo, con el libro tradicional la niña desplegó una diversidad mayor de vocabulario (total de palabras de clase abierta diferentes). Investigaciones previas hallaron también una disminución en la frecuencia y variedad de las emisiones verbales durante el uso de soportes digitales, en comparación con los soportes impresos, aunque considerando solo las intervenciones de los adultos durante la lectura (Munzer et al., 2019; Strousse y Ganea, 2017).

En sintonía con las intervenciones maternas, la niña produjo un número mayor de intervenciones relativas al soporte (IRS) durante la lectura del libro electrónico. En el caso de la niña, sin embargo, estas intervenciones mostraron claramente cómo el soporte digital, al contener elementos interactivos y animaciones en la pantalla, estimularía un despliegue de acciones y gestos ligados a la historia, también registrados en las imitaciones no verbales (IM). En este sentido, la oralidad, los gestos y los movimientos corporales son vías complementarias de aprendizaje, cada una de las cuales habilita particulares matices de significado (Kress, 2010). Este último aspecto podría ser un aporte novedoso de los dispositivos digitales como mediadores en la construcción de conocimientos y, en este sentido, la utilización de dispositivos digitales

que incluyan elementos interactivos podría suponer una ventaja en términos educativos frente a sus contrapartes no interactivas, es decir, los libros digitales simples o la televisión. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que estos beneficios se asociarían con la presencia de elementos interactivos que se ajusten a la trama narrativa, poniendo en primer plano esta propiedad del material de lectura más allá de sus cualidades multimedia o interactivas (Takacs et al., 2015).

En la misma línea, también se registraron diferencias en el apoyo metacognitivo destinado a regular los tiempos y conductas durante la interacción (REG). Esta focalización en conductas de regulación durante la lectura de libros electrónicos con niños pequeños ha sido descrita por otros autores (Chiong et al., 2012; Neumann, 2020; Reich y Warschauer, 2016; Rvachew et al., 2017). No obstante, la presente investigación documentó en detalle las intervenciones reguladoras de la niña, con una frecuencia y diferencia entre soportes más marcadas que en la madre. Las limitaciones de un diseño de caso único no permiten inferir si se está frente a un estilo de lectura propiciado por los libros electrónicos o a una forma particular de participación de la niña observada, quien por su parte se encontraba familiarizada con el uso de soportes digitales. Para resolver este interrogante, serán necesarios nuevos estudios que focalicen explícitamente la atención en la contribución de los niños en las situaciones de lectura, empleando un tamaño muestral mayor y diseños transversales.

Hasta el momento, no es posible establecer que la utilización de soportes digitales durante la lectura compartida sea intrínsecamente menos eficaz que el uso de soportes impresos. En este caso, el soporte digital ofreció posibilidades novedosas en cuanto al despliegue gestual, dando cuenta de un proceso ligado a la construcción y comprensión de significados, y promovió intercambios más prologados al considerar los episodios, brindando una ocasión para explorar ciertas áreas temáticas con mayor profundidad. Sin embargo, este formato puede presentar dificultades específicas que deberían ser atendidas tanto como sus potencialidades.

Estos efectos negativos, como el predominio de intervenciones sobre la conducta o relacionadas con el uso del soporte, podrían mitigarse mediante la selección de material adecuado y el énfasis en la mediación adulta (Furenes et al., 2021).

En este sentido, una línea posible para investigaciones futuras es indagar diversas maneras de potenciar la lectura de soportes digitales, minimizando los efectos distractores de los libros electrónicos para promover un despliegue rico de emisiones verbales, como sucede durante la lectura de los libros tradicionales. Algunos estudios incorporaron guías y sugerencias en el texto, destinadas a ayudar a los padres a centrar la lectura en la trama y/o en el vocabulario, obteniendo un impacto positivo en cuanto al grado de participación parental y a la complejidad de los intercambios verbales (Rvachew et al., 2017; Troseth et al., 2020). Por lo tanto, los libros diseñados intencionalmente para facilitar y/o guiar la lectura por parte de los adultos contribuirían a superar los estilos directos y menos demandantes encontrados con los soportes digitales. Del mismo modo, sería recomendable la selección de material cuyos elementos multimedia se encuentren en línea con la historia y no contengan actividades que desvíen el propósito de la lectura (como juegos integrados). De esta manera, se incrementaría el potencial educativo de la lectura compartida independientemente del soporte utilizado, realzando el papel mediador de esta práctica en los procesos socio-cognitivos que subyacen al desarrollo del lenguaje en la infancia temprana.

Para finalizar, si bien los estudios de caso único cuentan con ventajas en relación a la comprensión de los procesos de cambio en el aprendizaje y desarrollo, no permiten generalizar sus hallazgos a la población en su conjunto. Ahora bien, si desde la Psicología Evolutiva se concibe al desarrollo como un proceso dinámico (Brizuela y Scheuer, 2016), las generalidades pueden surgir al integrar distintos enfoques: transversales y longitudinales, estudios basados en grupos y en casos únicos y los casos únicos entre sí, buscando descubrir así lo que es común

entre estos enfoques. En este sentido, el presente estudio es una aproximación a una problemática profundamente compleja y actual, y como tal propone un aporte desde su especificidad temporal, cultural y metodológica.

• **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

REFERENCIAS

- Brizuela, B. M., & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 627-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Cavalcante, S., Rodríguez, C., & Martí, E. (2019). Early understanding of cardinal number value: Semiotic, social, and pragmatic dimensions in a case study with a child from 2 to 3 years old. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(3), 397-417. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9464-4>
- Carrossine, C., & Camargo, A. (2013). *Zuly: Jugando en el jardín*. Livo Books.
- Chiong, C., Ree J., Takeuchi L., & Erickson, I. (2012). Print books vs. E-books: comparing parent-child co-reading on print, basic, and enhanced e-book platforms. Advancing children's learning in a digital age. Joan Ganz Cooney Center. Recuperado de https://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2012/07/jgcc_ebooks_quickreport.pdf
- Corbin, J. (2009). Taking an analytical journey. En J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (pp 35-54). Left Coast Press.
- Courage, M. (2019). From print to digital: The medium is only part of the message. En J. Kim, & B. Hassinger-Das (Eds.), *Reading in the digital age: Young children's experiences with E-books. International studies with E-books in diverse contexts* (pp. 23-43). Springer.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture

- book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Furenes, M., Kucirkova, N., & Bus, A. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Kim, J. E., & Anderson, J. (2008). Mother-child shared reading with print and digital texts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2), 213–245. <https://doi.org/10.1177/1468798408091855>
- Kranendonk, A. (1997). *Espera un momento*. Fondo de Cultura Económica.
- Krcmar, M., & Cingel, D. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17, 262-281. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.840243>
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Maynard, S. (2010). The impact of e-books on young children's reading habits. *Publishing Research Quarterly*, 26, 236-248. <https://doi.org/10.1007/s12109-010-9180-5>
- Munzer, T., Miller, A., Weeks, H., Kaciroti, N., & Radesky, J. (2019). Differences in parent-toddler interactions with electronic versus print books. *Pediatrics*, 143(4), 1-10. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2012>
- Neumann, M. (2020). Teacher scaffolding of preschoolers' shared reading with a storybook app and a printed book. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705447>
- Peralta, O. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother infant picture book reading. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 261-272. <https://doi.org/10.1007/BF03172920>
- Peralta, O. A., & Salsa, A. M. (2001). Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 325-339. <https://doi.org/10.1174/021037001316949257>
- Piasta, S., Justice, L., McGinty, A., & Kaderavek, J. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Reich, S., & Warschauer, M. (2016). Tablet-based eBooks for young children: What does the research say? *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 37(7), 585-591. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000335>
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E., & Nadig, A. (2017). Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus eBooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 24-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.01.002>
- Salsa, A. M., & Peralta, O. A. (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 3-16. <https://doi.org/10.1174/021037009787138202>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Strouse, G., & Ganea, P. (2017). A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult-child interactions when reading print than electronic books. *International Journal of Child Computer Interaction*, 12, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.02.001>
- Takacs, Z., Swart, E., & Bus, A. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739. <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>
- Troseth, G., Russo, C., & Strouse, G. (2016). What's next for research on young children's interactive media? *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1123166>
- Troseth, G., & Strouse, G. (2016). Designing and using digital books for learning: The

- informative case of young children and video. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 3–7. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.12.002>
- Troseth, G., Strouse, G., Flores, I., Stuckelman, Z., & Russo, C. (2020). An enhanced eBook facilitates parent–child talk during sharedreading by families of low socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.009>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- van Geert, P., & van Dijk, M. (2003). Focus on variability: now tools to study intraindividual variability. *Infant Behavior & Development*, 25, 340–374. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(02\)00140-6](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(02)00140-6)
- Yuill, N., & Martin, A. (2016). Curling up with a good e-Book: Mother-child shared story reading on screen or paper affects embodied interaction and warmth. *Frontiers in Psychology*, 7, 19–51. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01951>