

UNR

Facultad de Psicología



Trabajo Integrador Final

“Lectura compartida temprana: una aproximación al uso de soportes tradicionales y digitales a partir de un estudio de caso”

Autora: Ivana Noguera

Legajo: N-5005/9

Docente responsable: Analía Salsa

Modalidad: Estudio de caso

Año: 2017

Agradecimientos

Expreso ante todo mi agradecimiento a todos aquellos docentes que me han acompañado en el paso por esta carrera, así como a los actuales y futuros colegas que estuvieron presentes durante este recorrido. Agradezco en especial a Analía Salsa, quien aceptó la responsabilidad de guiarme en este último tramo, dándome la posibilidad de ampliar perspectivas y acercarme a un modo diferente pero sumamente interesante de trabajar.

Doy gracias también a los docentes que llevan adelante el espacio TIF por brindarnos justamente eso, un espacio abierto donde elaborar y expresar, según nuestra preferencia y afinidad, lo que hemos logrado aprender pero sobre todo aprehender en estos años de formación.

Índice

<i>Resumen</i>	4
<i>Introducción</i>	5
<i>Objetivos</i>	5
<i>Cuerpo teórico y antecedentes</i>	6
<i>Metodología</i>	9
Descripción del caso abordado.....	9
Categorías de análisis.....	10
<i>Resultados</i>	13
Características estructurales.....	13
Análisis de contenido.....	14
<i>Conclusión y discusión</i>	17
<i>Referencias bibliográficas</i>	19

Resumen

A partir de la proliferación de dispositivos tecnológicos en los últimos años y su inserción en la vida cotidiana de adultos y niños, resulta relevante realizar una aproximación al uso que se hace de los mismos en la infancia temprana. Este trabajo se centró en situaciones de lectura compartida, entendiendo a las mismas como claves para el proceso de alfabetización emergente e inserción en la cultura de los niños. La presente investigación tiene por objetivo el análisis comparativo de una situación de lectura compartida temprana, a partir del uso de soportes tradicionales (libro impreso) y digitales (e-Book). Con este fin se realizó un estudio de caso único, de carácter exploratorio, a través de la observación semi-naturalística de una díada madre-hija. El foco de análisis fueron las características estructurales y de contenido de la interacción. Los resultados sugieren que el formato tradicional promueve una participación más activa de parte del adulto y favorece un intercambio verbal, mientras que el formato digital propicia una “lectura” autónoma por parte del niño, basada en intercambios intuitivos y gestuales.

Palabras clave: Lectura compartida; infancia temprana; soporte digital; libro impreso;

Introducción

Hoy en día los dispositivos tecnológicos forman parte del ambiente cotidiano de los niños, y numerosas aplicaciones son creadas constantemente para su uso. Entre ellas se encuentran los denominados e-Books o libros electrónicos, que han estado desarrollándose desde fines de los '90 y primeras décadas de este siglo. Actualmente hay una amplia variedad de material de lectura digital, así como dispositivos que sirven para su soporte. Entre los primeros se encuentran aquellos destinados específicamente a la población infantil, los cuales han sido objeto de investigación en los últimos años.

Un número importante de investigaciones evolutivo-educativas (por ej., Troseth, Russo y Strousse, 2016; Yuill y Martin, 2016; Reich y Warschauer, 2016) han intentado establecer si el formato digital promueve una calidad similar de interacción que el libro tradicional en situaciones de lectura compartida con niños pequeños, así como las posibles diferencias que pudiera haber respecto a los aspectos cognitivos y afectivos propios de esta actividad.

Siguiendo la línea de estas investigaciones, que abordan precisamente este aspecto novedoso de la interacción entre padres y niños, la presente investigación tiene por finalidad el análisis comparativo de una situación de lectura compartida temprana, teniendo en cuenta el uso de soportes tradicionales (libro impreso) y digitales (Tablet). Para ello se aborda un caso único conformado por una díada madre-hija (2 años y medio de edad), con el fin de describir las características de la interacción materno-infantil y sus posibles variaciones según el tipo de soporte que medie en las situaciones de lectura.

Objetivos

General:

-Describir y analizar la interacción cognitivo-lingüística entre una madre y su niña de 2 años y medio durante la lectura compartida con dos soportes: libro tradicional y e-Book.

Específicos:

1. Describir las características estructurales de la interacción (duración, iniciación de episodios) en función de la situación de lectura (libro tradicional y ebook).
2. Describir las estrategias comunicativo-educativas que la madre despliega durante la lectura compartida.
3. Describir la participación verbal y no verbal de la niña durante la lectura.
4. Comparar las estrategias maternas y la participación de la niña en función de la situación de lectura (libro tradicional y e-Book).

Cuerpo teórico y antecedentes

Respecto a las situaciones de lectura compartida, numerosas investigaciones demostraron que la alfabetización comienza tempranamente, antes del ingreso de los niños a la escolaridad formal, en actividades en las que los niños tienen la oportunidad de participar junto a adultos de situaciones de lectura y escritura. La lectura compartida tiene consecuencias relevantes en el desarrollo simbólico y lingüístico del niño, e impacta así en su desarrollo cognitivo (Ball, 2012; Salsa y Peralta, 2005; Yuill y Martin, 2016).

Autores como Yuill y Martin (2016) resaltan el hecho de que la forma en que los padres se involucran en la lectura compartida tiene influencia en el posterior desarrollo del lenguaje y la alfabetización de los niños, y está en relación con la cercanía afectiva en la relación de padres e hijos. Por lo tanto, la lectura compartida es un ambiente potencial para el despliegue de un tipo de relaciones positivas entre padres e hijos que contribuya también al desarrollo emocional de los últimos, así como a su alfabetización.

Esta situación de interacción implica fundamentalmente la construcción compartida de sentido entre el adulto y el niño, teniendo en cuenta las diferentes oportunidades y restricciones propias de los libros o las pantallas, tanto en términos de sus propiedades físicas como de su significación social. Yuill y Martin (2016) subrayan la importancia de investigar no solo los resultados cognitivos de la interacción, sino también los factores afectivos y emocionales que son centrales en la experiencia de lectura compartida temprana: el compromiso del niño con la historia, la calidez de la interacción y la sincronía postural, evidenciada por la forma en la que los lectores se posicionan físicamente en relación el uno al otro y al material. Esta orientación más amplia es importante porque la lectura temprana típica implica una interacción triádica en el marco de una relación cercana, en un contexto cultural dado, más que un hecho ahistórico, un encuentro individual entre el cerebro y las palabras.

Las situaciones de lectura compartida que abren el camino a la alfabetización de los niños pueden pensarse comprendidas dentro de la categoría de *formato* propuesta por Bruner (1983), quien lo define como una “pauta de interacción estandarizada e inicialmente microcósmica entre un adulto y un infante, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles” (p. 118). Podemos decir entonces que los formatos son una construcción cultural, un espacio determinado por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro, y entre sí. Al ser una estructura fácilmente predecible que admite la alternancia de papeles, permite al niño la entrada al diálogo como sujeto activo, conduce a la convencionalización, tanto de las formas lingüísticas como de los usos y formas sociales; es, en definitiva, un instrumento importante de acceso a los significados culturales (Ball, 2012).

Las investigaciones realizadas hasta la fecha han estudiado mayormente el uso de material de lectura presentado en formato impreso, físico (libros, revistas, etc). Sin embargo, hoy en día resulta relevante la fuerte presencia de los soportes digitales, junto con su posible incidencia en las características del formato que la díada construye y despliega, llevando a una potencial facilitación u obstaculización del proceso de aprendizaje y desarrollo del niño.

Según Troseth y Strouse (2016), los libros digitales (e-Books) implican tanto promesas como retos si se los piensa como herramientas para el aprendizaje temprano. Los libros en formato electrónico basados en la tecnología de pantalla táctil resultan atractivos para los niños pequeños, y tienen la potencialidad de incrementar su exposición temprana a la lectura. La narración automática prolonga el interés de los niños al permitirles “leer” por sí mismos, y los agregados audiovisuales como efectos de sonido y animaciones pueden promover la

comprensión de la historia. La mayoría de los eBooks con pantalla táctil incluyen también elementos interactivos tales como 'hotspots' (puntos en los cuales los usuarios pueden tocar distintas imágenes o palabras para producir definiciones, animaciones, sonidos) o juegos que los hacen similares a otras aplicaciones. Sin embargo, estas autoras indican que ciertas características atractivas de las pantallas táctiles pueden tener su costo, dificultando de hecho el aprendizaje. Los libros digitales necesitan ser diseñados y usados con cuidado para que sus beneficios sean óptimos.

Cuando se agrega la posibilidad de interacción en los e-Books, es vital prestar atención al tipo de interacción de la que se trata. El tipo de mejoras incluidas en estos libros digitales pueden determinar hasta qué punto éstos promueven o distraen el proceso de aprendizaje. Cuando las opciones multimedia están ubicadas estratégicamente (animaciones o sonidos para resaltar elementos de la historia) pueden orientar la atención de los niños, ayudando a la comprensión. No obstante, alentar a los niños a que toquen la pantalla puede tener un resultado diferente, distrayéndolos del contenido educacional. Por ello, los elementos a incorporar en un e-Book precisan ser seleccionados y probados para evitar los problemas comunes de los medios interactivos y resaltar sus beneficios (Troseth y Strouse, 2016).

Los primeros estudios comparativos entre la lectura de e-Books y libros impresos fueron llevados a cabo empleando e-Books simples, estáticos, como aquellos disponibles para Kindle. Sólo en los últimos años los estudios han explorado e-Books mejorados, los cuales incluyen funciones como narración automática y 'hot-spots' (Reich y Warschauer, 2016).

Siguiendo a Reich y Warschauer (2016), investigaciones basadas mayoritariamente en el uso de imágenes de televisión y DVD para el aprendizaje de los niños, han encontrado consistentemente que los niños muy pequeños aprenden mucho más de las interacciones en la vida real que de las pantallas. Ahora bien, algunos estudios señalan que pese a que los infantes aprenden más de las interacciones en persona, pueden aprender mejor a través de la tecnología cuando ésta es interactiva que cuando se encuentran mirando una pantalla pasivamente.

Por ejemplo, estos autores plantean que los niños pequeños reciben la información de modo diferente al observar una acción en persona o en una pantalla y, como resultado, la observación del video no se transfiere fácilmente al contexto de la vida real, a menos que se cuente con la asistencia de un adulto para hacer tal conexión. El mismo patrón de resultados aplica al aprendizaje mediado por tablets. Por otro lado, coinciden con Strouse (2016) al sugerir que mediante la presentación de la información en modalidades visuales y auditivas, junto con animaciones o sonidos que resulten congruentes a la narración, la comprensión puede ser facilitada. Sin embargo, la animación, música o juegos que solo cumplen un propósito decorativo o cuyo volumen opaca la narración pueden distraer a los niños pequeños y llevar a una sobrecarga cognitiva. Los 'hot-spots' suelen atraer la atención de los niños, pero si son demasiados pueden distraerlos del texto (Reich y Warschauer, 2016).

Por lo antes mencionado, Yuill y Martin (2016) sostienen que muchos adultos expresan preferencia por el papel. En lo que respecta a los niños, ha habido una gran preocupación por la cantidad de 'screen time' (tiempo frente a una pantalla), temiendo que la lectura a través de una pantalla no dé lugar a los mismos beneficios que la lectura en papel, y que los dispositivos digitales desalienten a los niños a leer por placer.

Retomando los planteos de Troseth (2016), no todos los elementos interactivos son beneficiosos, algunos pueden resultar en distracciones. Por ejemplo, las investigaciones con libros impresos tradicionales cuyos elementos manipulables (por ejemplo, solapas para levantar) no están bien diseñados, obstaculizan el proceso de aprendizaje. Esta consecuencia

no prevista fue también documentada en el uso de e-Books: los elementos interactivos usualmente provocan la desviación de las conversaciones beneficiosas entre padres e hijos. Los intercambios se centran más en la mecánica del e-Book (por ejemplo, dónde tocar) que en el contenido de la historia, dificultando potencialmente el aprendizaje de los niños. En otros casos, las reacciones de los padres y sus intentos de transmisión de información, así como la producción verbal de los niños, son menores durante el uso de libros electrónicos que durante la lectura de libros tradicionales.

Según Reich y Warschauer (2016) padres e hijos interactúan de modo diferente con cada medio. Por ejemplo, los niños inician más conversaciones y los adultos tienden a nombrar más elementos cuando se lee un libro impreso que un e-Book. En una comparación realizada por los autores entre e-Books básicos, mejorados (aquellos que incluyen 'hot-spots' o elementos interactivos) y libros impresos, no fueron encontradas diferencias en el número de acciones relacionadas al contenido de la historia (léase nombrar objetos, señalar, profundizar en aspectos de la historia) que se suscitaron a partir del uso de e-Books básicos y de material impreso. En cambio, el e-Book mejorado obtuvo un menor número de estas acciones. De hecho, el número de acciones no relacionadas con el contenido (como conversaciones respecto al dispositivo, apartar las manos del niño de la pantalla) fue más alto durante el uso del e-Book mejorado, triplicando su cantidad respecto de los otros dispositivos.

El impacto de las conversaciones no relacionadas con el contenido de la historia en la comprensión de la misma fue comprobado por Krcmar y Cingel (2014) en un estudio que abordaba la lectura compartida por díadas padre-niño (con niños de 2 a 5 años), comparando el uso de material impreso con un e-Book mejorado. Los autores observaron que tanto padres como niños hicieron menos comentarios relacionados con el contenido del libro al leer el e-Book. Además, los padres (no los niños) hicieron más preguntas relativas al formato del libro o el entorno en esta situación. Esta diferencia respecto a las conversaciones acerca de contenidos no relacionados explicaría la menor comprensión de la historia por parte de los niños registrada en el grupo que leyó junto a sus padres el e-Book. Estos datos sugieren que el efecto en la comprensión infantil del soporte utilizado durante la lectura podría estar relacionado con el tipo de interacciones que se despliegan entre los padres y sus hijos.

Strouse y Ganea (2017) encontraron también que los padres no despliegan el mismo tipo de interacciones de alta calidad durante el uso de e-Books y de libros impresos. Durante este estudio, los padres reportaron un menor número de interacciones adulto-niño durante la lectura de e-Books que en el caso de los libros tradicionales. Esto incluyó diferencias significativas en los comportamientos individuales que evaluaron: las indicaciones por parte de los padres, así como el nombrar objetos, detenerse a discutir la historia, pedir al niño que volviera a narrar partes de la historia, o incitarlos a nombrar y señalar elementos de la misma.

Las autoras sugieren que esta disminución en la calidad de la interacción podría deberse a que los adultos pueden considerar que los e-Books están diseñados para ser usados de forma independiente por los niños, y por lo tanto no requerirían sostén parental. Como resultado, podrían recurrir a una menor predisposición a "interrumpir" el libro con preguntas o elaboraciones, tal como lo harían si se tratara de un video que tuvieran que pausar (Strouse y Ganea, 2017).

En suma, si bien se han realizado investigaciones previas acerca de los potenciales beneficios o desventajas del uso de soportes digitales en situaciones de lectura compartida entre padres y niños, éstos no presentan resultados concluyentes hasta el momento. Por otro lado se han llevado a cabo en contextos socio-culturales diferentes al nuestro (Estados Unidos y Canadá), motivo por el cual los resultados podrían variar. Es por esto que este estudio se

propone la profundización de esta problemática de relevancia actual, a través de la observación de una situación de lectura compartida entre una madre y su hija de 2 años y 6 meses de edad.

Metodología

Descripción del caso abordado

La díada que participó en este trabajo está compuesta por Gisela (26 años) y su hija Luz (30 meses). La niña, nacida el 23 de Septiembre del 2014 luego de un embarazo sin complicaciones, no presenta hasta el momento de la observación ningún trastorno en su desarrollo, de acuerdo a lo informado por su madre. Es hija única de una pareja joven, su madre es estudiante del Traductorado de Inglés y su padre, Damián (28), es empleado en una fábrica¹.

La díada fue seleccionada sin pretensión de representatividad, como un acercamiento exploratorio a la problemática a partir de un caso único. El estudio de caso único se podría definir como una investigación en la que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto se analiza profundamente y de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008). Creswell et al. (2007) agregan que se trata no solo del análisis profundo de un caso sino también de su contexto, con fines de entender su evolución o desarrollo e ilustrar una teoría.

La observación, de tipo semi-naturalística, fue realizada el día 31 de marzo a las 16hs, en la sala de estar del departamento de Gisela, con una duración de aproximadamente una hora. En la misma se presentó a las participantes un libro en formato impreso y uno en formato digital y se pidió a continuación que seleccionaran el que más les llamara la atención para leerlo. Una vez completado el primer libro (en este caso el de formato digital), se les pidió que leyeran el segundo. La consigna fue dada de la siguiente manera: *“Les voy a mostrar dos libros para que miren juntas. Como pueden ver son un poco distintos, éste está impreso (mostrando el libro tradicional), y éste otro está en una Tablet (mostrando el e-Book). Pueden elegir el que más les guste y empezar por ese, y después seguimos con el otro. ¿Con cuál quieren empezar?”*

Se seleccionó como modelo de libro digital la aplicación “Zuly: Jugando en el jardín” (Camila Crrossina y Ale Camargo, Livo Books, 2013) presentada en una Tablet. La misma cuenta con funciones interactivas tales como audio y movimiento al tocar la pantalla (‘hot-spots’) y la opción de narración automática (que en este caso no fue utilizada) para el texto, el cual está conformado por oraciones simples que describen la rutina de la protagonista durante un día en particular, acompañada por su amigo “Kiko”.

Por otro lado, en cuanto al libro impreso se utilizó “¡Espera un momento!” (Anke Kranendonk, Fondo de Cultura Económica, 1997). Este libro consiste mayormente en ilustraciones, con fragmentos cortos de texto a modo de diálogo. 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,

¹ Los nombres utilizados son ficticios para preservar la identidad de los participantes según los resguardos éticos establecidos.

quien se encuentra constantemente ocupada por quehaceres domésticos. Ambos soportes cuentan con una extensión similar (12 y 14 páginas respectivamente).

La interacción fue filmada usando la cámara de un teléfono celular, con consentimiento previo de la madre para su posterior transcripción. La investigadora se ubicó detrás a la derecha de la díada para realizar la filmación y no interferir en la situación de lectura.

Al terminar la observación se realizaron una serie de preguntas a la madre respecto a la composición familiar y las experiencias previas de la niña con distintos materiales de lectura. A partir de estas preguntas se constató que la niña tiene acceso regular a dispositivos tecnológicos tales como tablets, celulares y televisión, de los cuales hace uso con relativa autonomía, bajo supervisión pero sin asistencia. También hay material de lectura impreso disponible en su casa, tanto dirigido específicamente a niños como a adultos, pero no parecen atraer demasiado a Luz, quien según su madre prefiere dibujar en ellos antes que se los lean.

Finalmente, respecto a los resguardos éticos, se informó a la madre los detalles y requerimientos del estudio y se le solicitó en forma escrita autorizar su participación y la de su hija, asegurándole confidencialidad de la información.

Ambas sesiones de lectura fueron transcritas textualmente a un protocolo para su posterior codificación y análisis.

Categorías de análisis

Para el análisis de los datos se empleó un enfoque cuantitativo, específicamente exploratorio-descriptivo. Se construyó un sistema de categorías para analizar los aspectos estructurales (objetivo específico 1) y de contenido (objetivos específicos 2 y 3) de la interacción, a partir de la adaptación de un sistema de categorías utilizado en investigaciones previas (Peralta y Salsa, 2001; Salsa y Peralta, 2009).

Las **características estructurales** de la interacción se analizaron a partir de la identificación de episodios y unidades. Un *episodio* es un enunciado (palabra aislada o conjunto de palabras) o serie de enunciados, con o sin acompañamiento no verbal (por ejemplo, señalar, asentir o negar con la cabeza) referidos a un mismo tema, por lo general una figura del libro. Una *unidad* es un enunciado o un acto comunicativo no verbal dentro de un episodio que sirve a una función única en el diálogo (brindar o solicitar información, proveer feedback) y es registrado con un único código de contenido.

Las categorías para analizar 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 fueron definidas de modo que fueran exhaustivas y mutuamente excluyentes. A continuación se presentan y definen las categorías de los dos subsistemas, con ejemplos para cada una de ellas.

1. Conducta verbal de la madre. Estrategias lingüísticas que la madre utiliza con una función comunicativa-educativa: brindar y solicitar información y para proveer feedback o retroalimentación.

1.1. *Nombres (N)*. La madre nombra una imagen espontáneamente o a pedido de la niña (“Ay, mira el conejito”).

1.2. *Elaboraciones*. La madre brinda información adicional relevante sobre las imágenes. De acuerdo a su contenido se clasifican en:

- (a) *Descripción (ELD)*. Información acerca de las características físicas (tamaño, forma, color) de animales, personas y objetos representados en las imágenes (“¡Qué linda (la flor)!”);
- (b) *Acción (ELA)*. Información acerca de acciones pasadas, presentes o futuras realizadas por los personajes representados en las imágenes (“Está cocinando, no puede jugar con él”);
- (c) *Relación (ELR)*. Información acerca de relaciones existentes entre dos o más imágenes o entre las imágenes y experiencias pasadas o de la vida cotidiana de la niña (-Observando como los personajes riegan una flor- “Vos siempre ayudás a regar al abuelo, ¿te acordás?”).

1.3. *Pregunta – Respuesta*. La madre responde a una pregunta propia sin mediar emisión verbal de la niña para brindar información en forma indirecta, ya sea un nombre (*P-R N*) (“¿A dónde van? A la pileta me parece que están yendo todos”) o una elaboración (*P-R EL*) (“¿Viste? ¿Y qué pasó? ¡Bailan!”).

1.4. *Preguntas*. La madre demanda a la niña información sobre las imágenes, ya sea un nombre (*PN?*) (“¿Qué animales hay?”), una elaboración (*PEL?*) (“Mirá, qué lindo, ¿De qué color es?”) o la elección entre dos opciones de respuesta (*PElec?*) (“Yo no lo veo a Pipo, ¿vos lo ves?”).

1.5. *Feedback*. La madre acepta o corrige implícita o explícitamente un enunciado previo de la niña. Las categorías utilizadas fueron:

- (a) *Feedback Eco (FE)*. La madre repite en forma exacta un enunciado de la niña indicando su aprobación (N: “-¡Mira, Kiko!”, M: “-Kiko, ¿Viste?”);
- (b) *Feedback Confirmación (FC)*. La madre confirma o valora de forma positiva la producción verbal infantil sin retomar el enunciado de la niña (“Ah, ¡Muy bien!”);
- (c) *Feedback Corrección (FCor)*. La madre corrige de manera no explícita un enunciado de la niña dando el enunciado correcto (N: “-*Es verde, es azul*”, M: “-*Es gris*”);
- (d) *Feedback Negación (FN)*. La madre niega explícitamente un enunciado infantil (N: “-¡Azul!”, M: “Mmm...No.”)

1.6 *Lectura Textual (LT)*. Refiere a la lectura del texto propuesto por cada soporte (“Zuly y Kiko viven en una casa de muchos colores que está detrás de las colinas”). Se trata de un enunciado no espontáneo que da lugar a gran parte de los episodios observados.

1.7 *Intervenciones relativas al Soporte*. Intervenciones de la madre orientadas al funcionamiento y/o características del dispositivo o soporte. Pueden mantener relación con el contenido de la historia (*ISr*) (“Mirá, tocala a la mariquita...”-señalando un elemento en la pantalla-) o relacionarse con la manipulación y el uso del dispositivo (*IS*) (“A ver, pará” – alejando la mano de su hija de la pantalla-).

Las intervenciones no verbales de la madre no se incluyeron en el análisis porque siempre acompañaban a las intervenciones verbales, privilegiándose la dimensión verbal en el análisis.

2. Conducta verbal de la niña. Conjunto de categorías que permiten analizar el contenido de la producción verbal infantil y su relación con el lenguaje materno (enunciados

emitidos por la niña en forma espontánea, respuestas a preguntas maternas, repeticiones de enunciados previos de la madre).

2.1. *Iniciaciones (I)*. Enunciado espontáneo de la niña que da inicio a un episodio (“Eh..Mirá. ¡La casa!”).

2.2. *Expansiones (E)*. Enunciado dentro de un episodio que la niña utiliza para completar con información adicional relevante un enunciado previo de la madre (M: “-¡Se escondió!”, N: “-Sí, ahí está, con miedo”).

2.3. *Preguntas (P?)*. Cualquier tipo de pregunta que la niña hace solicitando información a su madre. Si la pregunta da inicio a un episodio nuevo, se privilegia su codificación como iniciación (“¿Y los vasitos?”).

2.4. *Respuestas*. Enunciado o serie de enunciados en respuesta a una pregunta materna; las respuestas pueden ser nombres (*RN*) (M: “-¿Qué es esto?”, N: “Equito (muñequito)”), elaboraciones (*REL*) (M: “¿De qué color es?”, N: “Ama..¡Verde!”), o la elección entre dos opciones de respuesta (*RElec*) (M: “¿Te gusta la pileta?”, N: “No”).

2.5. *Imitaciones (IM)*. Enunciado de la niña que repite parcial o exactamente una emisión de la madre; la imitación no necesita seguir de modo inmediato la emisión materna original siempre que se produzca en el mismo episodio (M: “-Como el abuelo”, N: “-El abuelo”).

2.6. *Indicaciones (IND)*. Acto comunicativo no verbal que la niña produce espontáneamente o por requerimiento de su madre; el gesto puede ser acompañado con algún pronombre demostrativo (“éste”, “ése”) o adverbio de lugar (“ahí”, “arriba”).

2.7 *Intervenciones relativas al Soporte*. Al igual que para la madre, hacen referencia a aquellas intervenciones respecto al funcionamiento y/o características del dispositivo o soporte. Pueden mantener relación con el contenido de la historia (*ISr*) (“Voy a tocar el timbre”-tocando una parte de la imagen-) o no (*IS*) (-intentando tocar la pantalla mientras se carga-“Mami, ¡no pasaste!”).

Finalmente, se registró la cantidad de palabras diferentes usadas por la niña contando una vez las palabras que ella utilizaba en forma exacta o no en más de una oportunidad y que remitían a un mismo concepto. Para la categoría palabras diferentes se consideraron únicamente los sustantivos, adjetivos y verbos; las conjugaciones de un mismo verbo también se contaron una única vez.

Resultados

La interacción fue analizada en base a sus aspectos estructurales y de contenido, a partir de las categorías antes planteadas, estableciendo comparaciones entre el soporte tradicional y el soporte digital. Debido al carácter exploratorio del estudio, el análisis que se presenta a continuación es descriptivo (reporte de frecuencias y porcentajes para cada una de las categorías construidas).

Características estructurales

CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES		
	Soporte tradicional	Soporte digital
Total episodios	21	17
Ep. Iniciados por la madre	14 (66,6%)	9 (53%)
Ep. Iniciados por la niña	7 (33,3%)	8 (47%)
Total Unidades	151	118
Unidades de la madre	80 (53%)	64 (54,2%)
Unidades de la niña	71 (47%)	54 (45,8%)

Tabla 1: Características estructurales de la interacción en función del tipo de Soporte.
Fuente: Elaboración propia

Como primera aproximación se tuvo en cuenta la dimensión relativa a la duración o extensión de la interacción (ver Tabla 1). Se puede considerar que el intercambio desarrollado a partir del formato tradicional fue de mayor longitud en base al número de episodios y unidades (21 vs. 17 y 151 vs. 118 respectivamente). En cuanto a lo temporal, no se registró una diferencia en la cantidad de minutos que conllevó la interacción (6 minutos y medio en el formato digital, 6 minutos en el tradicional).

Por otro lado, en cuanto a la composición de los intercambios, el número de episodios iniciados por la niña es similar en el soporte digital y en el tradicional, con tan solo un episodio de diferencia. Sin embargo, aun teniendo en cuenta que la cantidad total de episodios fue mayor en el formato tradicional (21 vs. 17), el número concreto de iniciaciones por parte de la niña fue mayor en el digital (8 vs. 7), llegando a abarcar un 47% de los episodios frente a un 33% en el formato tradicional. La niña tiende a iniciar los episodios en el formato digital refiriéndose a algún elemento de la imagen que se le presenta, y a medida que la historia avanza acompaña sus observaciones con alguna interacción con la pantalla. En cuanto al formato tradicional, sus iniciaciones parecen estar más relacionadas con el uso del soporte en sí y la preferencia por alguna página o dibujo en particular.

En cuanto a las intervenciones de la madre, todas las iniciaciones de episodios en el formato digital parten de una lectura textual (M: “Esta es Zuly, y este es el conejo Kiko, su gran amigo”). En el formato tradicional, si bien hay una marcada inclinación a la lectura textual, algunas de ellas toman la forma de preguntas o elaboraciones. Esto podría deberse a una cierta predisposición de la madre, quien indicó en la entrevista posterior que no le había quedado del todo claro el contenido narrativo de este último formato. Sin embargo, esto la llevó a utilizar estrategias más diversas para dirigir la atención de la niña al relato, como formular la lectura textual a modo de preguntas y respuestas que involucraran a los personajes en vez de limitarse a reproducir el diálogo (M: “¿Qué le dice el nene? Le dice ‘Mami, ven a jugar conmigo’ y la mamá le dice ‘ya voy’”). La menor calidad en la interacción adulto-niño en el soporte digital (en función de la disminución en el uso de estrategias comunicativas diversas como inicio de los episodios) estaría en línea con los resultados de estudios previos (Strouse y Ganea, 2017).

CARACTERÍSTICAS DE CONTENIDO (MADRE)		
Tipo de Intervención	Formato Tradicional	Formato Digital
Nombre (N)	1 (1,25%)	1 (1,5%)
Elaboraciones		
Descripción (ELD)	2 (2,5%)	2 (3,1%)
Acción (ELA)	9 (11,25%)	6 (9,4%)
Relación (ELR)	3 (3,75%)	4 (6,25%)
Preguntas		
Pregunta-Respuesta (Nombre) (P-R N)	1 (1,25%)	-
Pregunta-Respuesta (Elaboración) (P-R EL)	4 (5%)	1 (1,5%)
Pregunta Nombre (PN?)	4 (5%)	7 (10,9%)
Pregunta Elaboración (PEla?)	9 (11,25%)	4 (6,25%)
Pregunta Elección (PElec?)	11 (13,75%)	9 (14%)
Feedback		
Feedback Eco (FEco)	8 (10%)	3 (4,7%)
Feedback Confirmación (FC)	2 (2,5%)	6 (9,4%)
Feedback Corrección (FCor)	8 (10%)	-
Feedback Negación (FN)	1 (1,25%)	-
Intervención relativa al soporte (sin relación con la historia) (IS)	4 (5%)	6 (9,4%)
Intervención relativa al soporte (relacionada con la historia) (ISr)	-	3 (4,7%)
Lectura Textual (LT)	14 (17,5%)	12 (18,75%)

Tabla 2: Características de contenido de las sesiones de lectura en función del formato para la madre.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las características de contenido de las interacciones, las categorías para la conducta verbal de la madre se presentan en la Tabla 2. Es posible observar que sobre las 64 unidades emitidas por la madre en el formato digital (ver Tabla 1), la intervención más frecuente fueron Lecturas Textuales (LT), abarcando 12 unidades (18,75%). Como se mencionó anteriormente, todas las iniciaciones de episodios por parte de la madre se dan a través de este tipo de intervención. Esto podría corresponder a un estilo personal, pero en el contexto del libro tradicional la madre opta por iniciar parte de los episodios de otro modo.

No parece haber una tendencia de la madre a nombrar elementos de la historia, constituyendo este tipo de señalamientos alrededor del 1% en ambos formatos. Probablemente esto sí responda a un estilo personal de la madre, quien denota una preferencia por la formulación de preguntas y elaboraciones, estrategias más demandantes para la niña que nombrar los objetos o personajes representados.

Las elaboraciones se dan de forma bastante pareja en ambos formatos, con la excepción quizás de la categoría Elaboración Acción (ELA) que se da en un número mayor en el formato tradicional (9 vs. 6). Esto podría estar en relación con la estructura de las historias, siendo que en el formato digital se incluían las acciones realizadas por los personajes en el texto propuesto por el cuento (M: (leyendo textualmente) “Entonces, Zuly y Kiko salieron a jugar en el jardín”), mientras que en el formato tradicional el texto era mayormente diálogos que hacían posible una elaboración propia (M: “Mirá, ¿acá qué dice? ‘Mami, ¿ahora sí me podes ayudar?’ Y le dice ‘Esperame un momentito más’ (señalando la ilustración). Ves que la mamá sigue limpiando y él sigue jugando...”).

Considerando las intervenciones relativas al soporte (intervenciones orientadas al funcionamiento y/o características del dispositivo o soporte) durante el uso del formato digital, de las 9 intervenciones maternas de este tipo (14%), 6 no tuvieron relación con la historia. En el formato tradicional solo hubo 4 intervenciones ligadas al soporte (5%) y ninguna de ellas mantuvo relación con la historia. Este dato podría relacionarse con la estructura del e-Book, diseñado para proponer situaciones interactivas relativas a la historia, pero parecería que éstas fueron mejor aprovechadas por la niña que por la madre.

CARACTERÍSTICAS DE CONTENIDO (Niña)		
Tipo de Intervención	Formato Tradicional	Formato Digital
Iniciación (I)	7 (9,8%)	8 (14,8%)
Expansión (E)	15 (21,1%)	5 (9,2%)
Pregunta (P?)	2 (2,8%)	3 (5,5%)
Respuestas		
Nombre (RN)	3 (4,2%)	-
Elaboración (REla)	7 (9,8%)	6 (11,1%)
Elección (RElec)	11 (15,5%)	-
Imitación (IM)	14 (19,7%)	8 (14,8%)
Indicación (IND)	6 (8,4%)	8 (14,8%)
Intervención Relativa al Soporte (sin relación con la historia) (ISr)	6 (8,4%)	7 (13%)
Intervención Relativa al Soporte (relacionada con la historia) (IS)	-	9 (16,6%)

Tabla 3: Características de contenido de las sesiones de lectura en función del formato para la niña.
Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con esta observación, la participación más frecuente por parte de la niña durante el uso del soporte digital (ver Tabla 3) fueron intervenciones relativas al soporte: 18 en total (30% del total de intervenciones), de las cuales 9 mantuvieron relación con el desarrollo de la historia y 7 no; en el soporte tradicional la niña desplegó 6 (8,4%) intervenciones de este tipo, ninguna conectada a la historia. Este tipo de intervenciones de parte de la niña alcanzaron a duplicar a las de la madre en el formato digital. Quizás el uso apropiado de los ‘hot-spots’ propuestos por el e-Book favoreció de cierto modo la participación espontánea de la niña frente a la historia (N: (mirando un personaje bailar tras haberlo tocado) “¡Sí! ¡Bailan! ¡Lo toqué!”), pero por otro lado el tipo de soporte provocó distracciones relativas

sobre todo al tiempo de espera para cargar las pantallas, dando lugar a intervenciones como “Mami, no pasaste” o “¿Cambiamos? (tocando la pantalla mientras se cargaba)”.

Enfocando otros tipos de interacción, durante el uso del formato digital la madre realizó 7 Pregunta Nombre (PN?) (10,9%) dirigidas a la niña, pero ella no dio ninguna respuesta en forma verbal sino que fueron contestadas mediante indicaciones en la pantalla de los personajes u objetos por los que la madre preguntaba (M: “¿Quién es él (Kiko)?”, N: “Ese de ahí (señalando)”). Durante el formato tradicional la madre realizó 4 preguntas de este tipo (5%), de las cuales 3 obtuvieron una respuesta verbal (Respuesta Nombre, RN) (M: “¿Quién le pregunta?”, N: “La mamá”). Del mismo modo las respuestas de tipo elaboración (REL) y elección (RElec) por parte de la niña tuvieron una presencia mayor en el formato tradicional (7 vs. 6 y 11 vs. 0 respectivamente). Sumado a esto, gran parte de la interacción que la niña llevaba a cabo de forma espontánea con los elementos de la pantalla en el formato digital se limitaron a la acción gestual y algunas exclamaciones, sin adicionar contenido verbal (N: “(toca la pantalla y ve crecer unas flores) ¡Más! (las vuelve a tocar) ¡Ay! (gesto de sorpresa)”). Esta preferencia por la actividad gestual también se reflejaría en el mayor número de Indicaciones (I) en la niña en el formato digital (8 vs. 6). En síntesis, la participación verbal de la niña fue mayor en el formato tradicional que en el digital, tanto en forma espontánea como requerida por la madre.

Respecto al resto de las preguntas formuladas por la madre (Tabla 2), las correspondientes a las categorías Pregunta-Respuesta (Elaboración) (P-R El), Pregunta-Respuesta (Nombre) (P-R N), Pregunta Elaboración (Pela?) y Pregunta Elección (PElec?) tuvieron una mayor presencia durante la lectura en formato tradicional llegando a conformar en conjunto un 31,25% de las unidades de la madre, mientras que las mismas categorías en el formato digital alcanzan solo un 21,75% considerando además que no se realizó ninguna Pregunta-Respuesta (Nombre) (P-R N) con este formato. En el caso del formato tradicional, la madre recurre a formular preguntas como “¿Qué animales hay?”, “¿De qué color es?” dando pie a elaboraciones o descripciones, en el digital, por otro lado, son frecuentes intervenciones como “¿Viste?”, “¿Qué pasó?” o “¿Seguimos?” en relación a la activación de algún ‘hot-spot’, que no logran evocar en todos los casos respuestas por parte de la niña. Esto favorecería un intercambio de tipo verbal en el formato tradicional, en tanto la madre utiliza activamente estrategias que susciten una respuesta de este tipo por parte de la niña.

En una línea similar, las Imitaciones (IM) de la niña, más frecuentes en el formato tradicional llegando a constituir un 19,7% de sus intervenciones, podrían referirse a una actitud verbal más activa y demandante por parte de la madre.

En cuanto a las Expansiones por parte de la niña (E), fueron notablemente más frecuentes en el formato tradicional (15 vs. 5), constituyendo un 21,1% de sus intervenciones, mientras que en el formato digital alcanzan un 9,2%. La complejidad de las expansiones se observaría además en la cantidad total de palabras diferentes utilizadas por la niña (tomando en cuenta el uso de sustantivos, adjetivos y verbos), que alcanzó a 33 palabras en el formato digital y 44 en el tradicional. Las expansiones en el formato tradicional fueron, por otro lado, diversas en su naturaleza, abarcando descripciones (“Esta está fea”, “Es verde, es azul”), relaciones con su propia experiencia (“Ma, yo tengo un cuento”) e incluso ampliaciones de las escenas considerando los posibles estados internos o acciones de los personajes (“Es para cenar. Oh oh, no quiere cenar, no”, “Sí, ahí está, ¡se escondió! (...) Ahí está, con miedo”). Teniendo en cuenta esto, junto con el punto anterior, se podría pensar que el formato tradicional favorecería intercambios de tipo verbal/conceptual, mientras que el digital tendía hacia las respuestas gestuales/analógicas.

Finalmente, en cuanto a las estrategias maternas de feedback, la madre parecería preferir el Feedback Eco (FEco) y el feedback Corrección (FCor) en el formato tradicional, mientras que en el digital hay una mayor presencia del Feedback confirmación (FC). En general, hay más intervenciones de tipo feedback en el formato tradicional (19 vs. 9). Probablemente esto tenga que ver con la mayor autonomía de la niña en el formato digital, en conjunto con una cierta predisposición a realizar intervenciones de tipo gestual, mientras que la interacción durante el uso del formato tradicional fue mayoritariamente guiada por la madre, con una mayor inclinación hacia los intercambios verbales, los cuales posteriormente han recibido retroalimentación.

Conclusión y discusión

En base al estudio de caso realizado podría sugerirse que la utilización de un soporte digital en situaciones de lectura compartida temprana favorecería una “lectura” más autónoma de parte de la niña, con interacciones de tipo no verbal que podrían desplegarse de forma intuitiva para explorar las características y posibilidades que ofrece el e-Book (por ejemplo, la posibilidad de integrar juegos didácticos relacionados con la historia y la disponibilidad de actividades interactivas –a través del uso de los ‘hot-spots’- que atraigan la atención de los niños y aumenten su motivación). Sin embargo, este rasgo de la interacción podría reflejar también una menor calidad de la interacción materno-infantil en términos de una menor diversidad a la hora de que la madre seleccione estrategias comunicativas verbales que favorezcan en la niña el despliegue de lenguaje oral y la comprensión de la historia. La lectura con el formato tradicional parecería en cambio favorecer el intercambio verbal y conceptual, instaurando al adulto como guía de la interacción y dándole la oportunidad de una participación más activa.

Es necesario resaltar el carácter exploratorio de esta investigación, como apertura a una problemática que apenas comienza a ser estudiada. Sería preciso corroborar si algunas características de la interacción, tales como la predominancia de la lectura textual y la baja frecuencia de preguntas y otras formas de participación verbal activa por parte de la madre en el formato digital, o el número de interrupciones basadas en intervenciones relativas al soporte (tanto por parte de la niña como de la madre) responden a un estilo personal, idiosincrásico de esta diada, o tienen relación con el formato empleado. Queda abierta la posibilidad de llevar a cabo una investigación más profunda en estudios futuros que incluyan un mayor número de diadas y comparaciones de los estilos de interacción poniendo en relación el soporte con la edad de los niños y el nivel socio-educativo de las diadas, factores que han demostrado tener influencia en la lectura compartida entre madres y niños pequeños (Peralta y Salsa, 2001; Salsa y Peralta, 2009).

Otra línea posible de continuidad para estudios futuros sería la realización de una intervención dirigida a las madres para explorar las potencialidades del formato digital. Se trata de un soporte que motiva y capta la atención de los niños, y se podría “enseñar” a los padres un modo de desplegar sus estrategias comunicativas con el fin de fomentar las intervenciones de tipo verbal, es decir, aquellas que estimulen el aprendizaje y desarrollo cognitivo-lingüístico de los niños.

El contacto temprano con los libros y la lectura aporta a los niños múltiples posibilidades desde el punto de vista social, afectivo, cognitivo y de desarrollo lingüístico. Al participar de

situaciones de lectura compartida con los adultos de su entorno el niño logra familiarizarse con lo escrito, introduciéndose en el camino de la alfabetización (Ball, 2012). Para ello resulta fundamental la presencia de las figuras parentales, que proveen, mediante diversas intervenciones, un soporte para la interacción del niño con el libro. Si bien estudios anteriores han sugerido que los padres tienden a preferir el material impreso por sobre el digital en este tipo de situaciones (Strouse y Ganea, 2017; Yuill y Martin 2016), no es posible ignorar la presencia de dispositivos electrónicos en la cotidianeidad de los hogares junto con el creciente número de e-Books destinados a la población infantil. Esto hace necesaria la exploración de modalidades de interacción y estrategias comunicativas específicas por parte de los padres que promuevan y favorezcan la adquisición del lenguaje en los niños, aprovechando al máximo las potencialidades que ofrecen los soportes digitales y reduciendo en la medida de lo posible los inconvenientes de su uso.

Referencias bibliográficas

- Ball, Manuela. (2012) “La comunicación humana. Primeros contactos con la lengua y la lectura. Human communication: first contacts with language and reading”. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, n. 6. Visita: 17 de abril de 2017. En:
<http://revistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/4361>
- Bruner, Jerome. (1983). *El habla del niño*. Madrid. Paidós.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2a. ed.). EE. UU. Sage.
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza, Christian P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: El paradigma mixto. 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
- Krcmar M, Cingel D. (2014) “Parent-child joint reading in traditional and electronic formats”. *Media Psychology*.17:262–281.
- Reich, Stephanie y Warschauer, Mark. (2016) “Tablet-Based eBooks for Young Children: What Does the Research Say?” *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 2016 Sep;37(7). Visita: 15 de Abril de 2017. En:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27575440>
- Peralta, Olga y Salsa, Analía (2001) “Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos Mother-child interaction reading picturebooks: Two socio-economic groups”. *Infancia y Aprendizaje*. 24(3):325-339
- Salsa, Analía y Peralta, Olga (2005) “La “lectura” de material ilustrado: un estudio longitudinal de intervención con madres y niños pequeños en desventaja socioeconómica” XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Salsa, Analía y Peralta, Olga (2009) “La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. Picture-book reading: Results of an intervention with mothers and young children from a low socioeconomic group”. *Infancia y Aprendizaje*. 32(1):3-16
- Strouse, Gabrielle y Ganea, Patricia. (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.
- Troseth, Georgene, Russo, Colleen y Strouse, Gabrielle. (2016) “What’s next for research on young children’s interactive media?”. *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62.
- Troseth, Georgene y Strouse Gabrielle. (2016) “Designing and using digital books for learning: The informative case of young children and video Article”. *International Journal of Child-Computer Interaction*. Volume 12, 3–7.
- Yuill, Nicola y Martin, Alex. (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*. 2016; 7: 19-51.