

---

# Calidad de las interacciones en la lectura de cuentos en el hogar

*Quality of Read Aloud Interactions at Home*

---

## FRANCISCA VALENZUELA HASENOHR

Escuela de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de los Andes  
Avda. Monseñor Álvaro del Portillo, 12.  
455, Las Condes, Santiago (Chile)  
mvalenzuela@uandes.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-7019-9110>

## MALVA VILLALÓN BRAVO

Fundación Alma  
Polonia 285, Oficina B, Las Condes, Santiago (Chile)  
malvavillalonbravo@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0544-0040>

## PELUSA ORELLANA GARCÍA

Escuela de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de los Andes  
Avda. Monseñor Álvaro del Portillo, 12.  
455, Las Condes, Santiago (Chile)  
porellan@uandes.cl  
<https://orcid.org/0000-0003-3851-8780>

**Resumen:** El objetivo del estudio fue explorar la calidad de las interacciones de 8 diadas madre-hijo de sectores desfavorecidos, durante un programa de 12 sesiones de práctica guiada de lectura compartida de cuentos. Desde un enfoque microanalítico, se examinaron 163 secuencias IRS (inicio, respuesta, seguimiento) en 24 sesiones video-grabadas al inicio, medio y final del programa. Los resultados muestran un predominio de preguntas iniciales cerradas, orientadas a una comprensión literal y seguimientos con bajo nivel de desafío cognitivo. No se observaron cambios relevantes en las características de las interacciones a través del programa.

**Palabras clave:** Lenguaje, Secuencia IRS, Lectura de cuentos, Programa familiar.

**Abstract:** The purpose of this study was to explore the quality of verbal interactions of 8 mother-child dyads from low-income homes. These interactions took place in the context of a shared reading training for parents and caregivers. From a micro-analytical approach, we examined 163 IRS sequences (onset-response-follow-up) that took place in 24 video-recorded sessions at the beginning, middle, and end of the shared reading training. Results show that closed, onset questions are predominant across the interactions. These questions lead to literal comprehension and follow-up interactions that are characterized by low cognitive demands. No changes were observed over time.

**Keywords:** Language, Sequences IRFUP, Reading-aloud, Family program.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Valenzuela Hasenohr, F., Villalón Bravo, M. y Orellana, P. (2025). Calidad de las interacciones en la lectura de cuentos en el hogar. *Estudios sobre Educación*, 49, 79-99. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.49.004>



ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.49.004

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / 2025

## INTRODUCCIÓN

El dominio progresivo del lenguaje es fundamental para la participación social y el aprendizaje en todas sus dimensiones, desde los inicios del desarrollo (Dickinson y Morse, 2019). Su adquisición está mediada socialmente por las interacciones verbales entre adultos y niños, que han sido identificadas como un mecanismo transversal del desarrollo del habla, la lectura y la escritura. Estos intercambios, definidos como factores proximales en el modelo bioecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner y Morris, 2006), pueden ser oportunidades de aprendizaje del habla y la alfabetización si los adultos inician la interacción atendiendo a los intereses de los niños y las niñas, promoviendo la atención conjunta y la reciprocidad, en un nivel lingüístico adecuado a su nivel de comprensión y cognitivamente desafiante (Rowe y Snow, 2020).

El microanálisis de secuencias IRS (inicio del adulto, respuesta del niño y seguimiento del adulto) ha aportado evidencia relevante sobre la calidad de estos componentes y del grado de asociación entre ellos en las secuencias, mostrando la influencia decisiva del tipo y complejidad de los inicios de los adultos en las respuestas de los niños.

Estos intercambios han sido examinados en diversos formatos de interacción en el contexto familiar (Clemens y Kegel, 2021) y en el contexto de aula (Mascareño *et al.*, 2017; Sartori *et al.*, 2021). Desde esta perspectiva, la lectura compartida de cuentos ha sido identificada como un contexto de interacción entre adultos y niños que permite potenciar aprendizajes relevantes en los diversos dominios del desarrollo, tanto en el ambiente familiar como en las aulas de los centros educativos, en todos sus niveles (Dickinson y Morse, 2019, Dong *et al.*, 2024; Zevenbergen y Whitehurst, 2003). La práctica de la lectura compartida de cuentos, reconocida como una estrategia efectiva y de bajo costo, se ha convertido en un componente importante en los programas de desarrollo profesional de los educadores y en intervenciones en el contexto familiar en sectores desfavorecidos, tanto en países industrializados como en países con menores niveles de desarrollo (Dowdall *et al.*, 2020). Diversos estudios han aportado antecedentes acerca de su impacto positivo –aunque bajo– en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización y las competencias emocionales y sociales de los niños, como indican dos metaanálisis recientes (Dowdall *et al.*, 2020; Xie *et al.*, 2018). Estos resultados son consistentes con los obtenidos en la implementación de un programa de lectura compartida de cuentos dirigido a familiares de niños y niñas de prekínder y kínder de sectores desfavorecidos de Chile (López *et al.*, 2023). Existe evidencia que indica que estos efectos positivos dependen de la calidad de las interacciones adulto-niño establecidas en estos formatos y que el tipo y la complejidad de

los inicios definen, en la mayoría de los casos, el tipo y la complejidad de la participación de niños (Rowe y Snow, 2020) y el tipo de impacto en sus aprendizajes (Dong *et al.*, 2024). Las intervenciones que promueven la práctica de la lectura compartida en el contexto escolar y familiar incluyen una capacitación de los participantes para iniciar y mantener interacciones de mayor calidad, que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas a su cargo (Dickinson y Morse, 2019). Sin embargo, los resultados aportados por estudios recientes de las interacciones en actividades de lectura compartida de cuentos entre maestras que han participado en programas de formación profesional para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización y sus estudiantes de kindergarten de nivel socioeconómico bajo, en Chile y Argentina, ha mostrado el predominio de secuencias de baja calidad (Mascareño *et al.*, 2017; Sartori *et al.*, 2021). A partir de estos antecedentes, este estudio busca examinar las secuencias de interacción madre/hijo en el marco de un programa de apoyo familiar a la práctica de la lectura compartida de cuentos. Se espera aportar a una mejor comprensión de la dinámica de estas interacciones en este contexto, identificando potenciales espacios de mejora de la lectura compartida de cuentos.

### *Formatos de interacción y desarrollo*

Los estudios de Bruner (1981) aportaron antecedentes relevantes acerca de las formas sociales en las que se organiza la interacción entre cuidadores y niños, con oportunidades de aprendizaje a través de la atención conjunta y la práctica guiada por el adulto en los diversos dominios evolutivos. La evidencia muestra que la lectura de libros es la actividad que genera más intercambios verbales y seguimientos más consistentes e informativos (Dowdall *et al.*, 2020; Weizman y Snow, 2001). Esta práctica ha sido ampliamente reconocida como una actividad instruccional efectiva, que permite no solamente potenciar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en sus distintas dimensiones, sino la vinculación emocional entre el adulto y el niño, la competencia social y las funciones ejecutivas (Dickinson y Morse, 2019). La lectura compartida de cuentos ofrece un contexto de interacción en el que la atención conjunta y la colaboración entre un adulto experto y un sujeto en desarrollo, son una zona de desarrollo próximo (Nelson, 2007; Vygotsky, 1978) para el dominio progresivo de estos instrumentos culturales. Vygotsky (1978) destacó la importancia del lenguaje como el instrumento fundamental del desarrollo socio-cultural humano; asimismo, los efectos específicos de la lectura de cuentos en su desarrollo han sido documentados por la literatura en las últimas décadas (Clemens y Kegel, 2021), pues cuando se conversa en torno a un foco de atención compartido, como la imagen de un cuento, el adulto activa y apoya el pensamiento del niño,

preguntando acerca de lo que se ve (van Kleeck *et al.*, 1997), expandiendo las respuestas de los niños e impulsando nuevos comentarios (Zevenberger y Whitehurst, 2003). En este sentido, ofrece oportunidades para conversar en torno a un tema, ampliar el conocimiento, el vocabulario, mostrar buenos modelos de sintaxis, profundizar en la comprensión y discutir acerca de cómo piensan y sienten los demás (Dickinson y Morse, 2019; Wasik, 2016). Para que los niños y niñas alcancen estos beneficios es necesario leer resguardando ciertas prácticas, que incluyen rutinas enriquecidas de lenguaje y de responsividad (Dickinson *et al.*, 2012).

### *Lectura compartida de cuentos en el ambiente familiar*

Diversos metaanálisis muestran el impacto de la frecuencia de compartir cuentos en el interior del hogar sobre el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización, en especial cuando quien lee usa un estilo dialógico e interactivo de lectura (Mol *et al.*, 2008; Xie *et al.*, 2018). Conversar durante la lectura de cuentos y recordar lo leído son prácticas que tienen importancia en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de niños y niñas (Carmioli *et al.*, 2022), sobre todo porque la conversación se da dentro de un contexto significativo (Ramírez-Esparza *et al.*, 2014). La lectura compartida de cuentos es el resultado de la combinación del habla del adulto, el habla del niño y las interacciones en torno al texto (Mascareño *et al.*, 2017). Logan *et al.* (2019) encontraron una diferencia cercana a 300.000 palabras en el input recibido, en niños de cinco años, entre quienes fueron expuestos a la lectura de cuentos y quienes no. Otra característica que se destaca es el uso de preguntas durante la lectura, pues cuando son generadas por los adultos aumentan la participación verbal de los niños (Justice *et al.*, 2002). Existen estudios que han reportado, sin embargo, que la frecuencia de la lectura de cuentos en el interior del hogar es menor en la población latina (Carmioli *et al.*, 2022). El desempeño de los padres ha mostrado también variaciones asociadas al nivel socioeconómico, con menor frecuencia, extensión y complejidad de los intercambios en los hogares de nivel socioeconómico (NSE) bajo, aunque existe evidencia que no confirma esa relación (Dowdall *et al.*, 2020). Otros estudios han documentado la variabilidad existente dentro de familias de un mismo NSE (Mendive *et al.*, 2020; Weisleder y Fernald, 2013), y la necesidad de considerarlas para comprender los procesos de desarrollo.

### *Interacciones Pregunta-Respuesta-Seguimiento (IRS)*

Las rutinas o formatos contingentes en que el adulto genera y mantiene con el niño un intercambio verbal, y en que la intervención de cada integrante considera

la participación del otro miembro involucrado, se basa en el concepto de *sistema de ayuda para la adquisición del lenguaje* referido por Bruner (1986). En los últimos años se ha estudiado el rol que cumplen las características de las rutinas verbales del tipo IRS, que consideran un inicio [I], que puede ser una pregunta o un comentario que comience la interacción; su respuesta [R] y el seguimiento a ella [S], en el desarrollo del lenguaje en la sala de clases (Mascareño *et al.*, 2017; Sartori *et al.*, 2021). Sartori *et al.* (2021) muestran que el tipo de pregunta inicial formulado por el educador determina de manera importante la complejidad de la respuesta del niño, y que el seguimiento a dicha respuesta es por lo general de bajo desafío cognitivo. Señalan también que, si bien los seguimientos de alto nivel, es decir, más desafiantes cognitivamente, aparecen con menos frecuencia, es precisamente en situaciones de lectura de cuentos donde es posible observarlos. Estos resultados son similares a los de estudios previos (Tornerio *et al.*, 2015), lo que indica que un cambio intencional en el tipo de preguntas por parte del adulto puede provocar respuestas cognitivamente más complejas en los niños (Valenzuela y Ramaciotti, 2016).

Rowe y Snow (2020) agregan que para que el input oral del adulto promueva de manera efectiva el lenguaje de niños y niñas debe cumplir con ciertas características, y que lo central está en la calidad de la interacción, que es más importante que la cantidad. Esta calidad se caracteriza por: a) rasgos de interacción responsivos, atención compartida, discusión en torno a intereses comunes, que permiten un involucramiento al máximo por parte del niño (dimensión *interactiva*); b) niveles de complejidad lingüística, que se reflejan en rasgos fonológicos, lexicales (por ejemplo, uso de un vocabulario diverso) y gramaticales, que se adapten a las distintas etapas del desarrollo del niño (dimensión *lingüística*); y c) introducción a contenidos conceptuales desafiantes a través de la conversación, con un foco inicial compartido en el presente, pero que poco a poco se van alejando a lo más lejano en el tiempo (lenguaje descontextualizado) y con mayor nivel de abstracción (dimensión *conceptual*). Los autores explican que gran parte de la atención en la literatura especializada ha estado en las dimensiones lingüística y conceptual, pero que la dimensión interactiva (“ida y vuelta” en la conversación) juega un rol central si lo que se busca es promover el lenguaje y la comprensión.

Por último, hay que enfatizar la necesidad de involucrarse en interacciones verbales en las que se incremente la sofisticación en el uso del lenguaje, conceptualmente desafiantes y en que la interacción brinde apoyo al niño para que éste se involucre activamente. Clemens y Kegel (2021) indican que las interacciones uno a uno entre padres e hijos son fundamentales para construir una base sólida que permita el desarrollo del lenguaje y que promueva la comprensión. Si bien se ha estudiado la interacción entre educadores y estudiantes en el interior de la sala

de clases, se ha explorado menos desde la perspectiva de las interacciones que se desarrollan en el interior del hogar, en el contexto de un programa de intervención.

### *Propósitos del estudio y preguntas de investigación*

El objetivo del estudio fue examinar la calidad de las interacciones uno a uno de 8 diadas de madres de sectores desfavorecidos, con sus hijos de 4 y 5 años, en el hogar, ampliando los antecedentes de su estudio en el ámbito escolar.

Las preguntas que guiaron esta investigación son las siguientes:

1. ¿Qué características presentan las secuencias IRS de diadas madres/hijo durante la lectura compartida de cuentos en el contexto familiar?
2. ¿Cómo se relacionan los inicios, las respuestas y los seguimientos de las secuencias examinadas?
3. ¿Existen diferencias en la calidad de las secuencias en tres momentos (inicial, intermedio y final) de la participación en un programa de práctica guiada de la lectura compartida de cuentos?

## MATERIAL Y MÉTODO

### *Diseño de la investigación*

Se realizó un microanálisis de las 163 secuencias de interacción inicio-respuesta-seguimiento de diadas madre-hijo, durante 3 sesiones de lectura compartida de un cuento en el hogar, en el marco de su participación voluntaria en un programa de práctica guiada de lectura compartida de cuentos infantiles (López *et al.*, 2023). El foco de este tipo de análisis secuencial es la dinámica de los procesos de desarrollo dentro de la diada adulto-niño (García Cernaz, 2019), que intentan capturar el desarrollo de la interacción a medida que ocurre y cómo se desencadena en el tiempo (Bakeman y Quera, 2011). A partir de la transcripción de las 3 videograbaciones realizadas por las madres (24 en total) se aplicó el esquema de análisis exhaustivo y multidimensional propuesto por Mascareño *et al.* (2017), que permite codificar cada intervención verbal (inicio-respuesta y seguimiento) dentro de esta secuencia y determinar la asociación entre ellas.

Para caracterizar las secuencias se analizó cada uno de sus componentes considerando el tipo y la complejidad de los inicios, la complejidad y pertinencia de las respuestas, y el nivel bajo o alto de los seguimientos. Luego se calcularon las probabilidades transicionales entre el tipo y complejidad del inicio por el adulto y la respuesta del niño; entre la respuesta del niño (pertinencia y complejidad) y el

tipo de seguimiento, y entre el tipo y complejidad del inicio y el nivel alto o bajo de seguimiento. Por último, se hizo un análisis comparado de las secuencias de la videograbación posterior al primer taller, a un taller intermedio y al penúltimo taller, del total de 12 del programa, para examinar si la caracterización de las interacciones mostraba cambios asociados al nivel de avance del programa.

### *Participantes*

Ocho (8) diadas de madres con sus hijos, estudiantes de nivel Transición (4 a 6 años), de establecimientos escolares municipales y particular subvencionados, que atienden a sectores desaventajados de la población en las regiones Metropolitana y del Bío Bío de Chile. El nivel educacional de las participantes en este estudio es de educación universitaria completa, 2 casos; universitaria incompleta, 2 casos; enseñanza técnica completa, 1 caso; enseñanza técnica incompleta, 1 caso; enseñanza media completa, 2 casos, superior en promedio al nivel de la población atendida en estos centros escolares. El promedio de edad de los estudiantes fue de 58 meses, con un rango de 48 a 71 meses. Todas las participantes firmaron un consentimiento informado, autorizando la revisión de las videograbaciones y el uso de la información en el marco de este estudio.

### *Procedimiento*

Cada videograbación fue realizada por las madres participantes en el hogar durante las dos semanas posteriores a tres de las sesiones de práctica guiada del programa. El primer video corresponde a la lectura compartida del cuento *Beso, Beso* (Wild, 2003) y fue grabado después del primer taller; el segundo video a la lectura del cuento *Choco encuentra una mamá* (Kasza, 1992), presentado en el taller 6, y el tercero, a la lectura compartida del cuento *El más Poderoso* (Kasza, 2002), correspondiente al taller 11. Estos cuentos son parte de la selección de 10 títulos utilizados en los talleres y recomendados para el fomento de la lectura en los primeros años (Barra *et al.*, 2019).

### *Transcripción y codificación*

El discurso emitido por los hablantes (adulto y niño), durante la lectura compartida del cuento fue transcrito desde las videograbaciones. Después, dos de las investigadoras identificaron, de manera independiente, las interacciones que incluían un inicio de parte del adulto, una respuesta del niño y un seguimiento a esta respuesta

por parte del adulto, en las 24 videograbaciones recibidas. En este proceso se aplicaron los siguientes criterios (Mascareño *et al.*, 2017):

1. Una interacción contiene tres movimientos del diálogo: Inicio (I), Respuesta (R) y Seguimiento (S).
2. La interacción IRS contiene una unidad temática.
3. La unidad discursiva se cierra por marcas de silencio y entonación que indican el término del episodio, y/o cambios en el tema en torno al cual se desarrolla la conversación.

A partir de estos criterios se identificaron las IRS definitivas para cada video transcrito, que luego se codificaron de acuerdo con la matriz propuesta por Mascareño *et al.* (2017). Tomando la propuesta de Sartori *et al.* (2021), se relacionó el seguimiento del adulto a la respuesta del niño como de *bajo nivel* (del tipo confirmativo, evaluativo, corrección, respuesta o cierre) cuando demandan un bajo nivel de procesamiento cognitivo; y de *alto nivel* cuando dan una pista, propone una nueva pregunta o entrega una elaboración de la respuesta, ya que proponen mayor desafío cognitivo.

En el caso de identificar en el seguimiento más de una categoría, se registró solo la más compleja. Por último, los comentarios del adulto a la respuesta del niño del tipo: “Uhhhh”, “ahhhh” y similares no se consideraron como seguimiento a la respuesta, por lo que no se incluyeron como parte de una secuencia IRS.

Se realizó una primera codificación en conjunto (dos investigadores y una ayudante) de las tres videograbaciones completas de una diada, de manera que se pudiese verificar el grado de concordancia en la codificación; se discutieron y resolvieron las discrepancias. Luego, nueve videos (correspondientes a 3 diadas) fueron codificados por dos investigadores de manera independiente. Se calculó el grado de concordancia en dicha codificación para cada segmento de la IRS:

**Tabla 1. Promedio coeficiente Kappa y porcentaje de acuerdo por dimensión**

DIMENSIÓN	PROMEDIO DE KAPPA	% DE ACUERDO
Inicio Tipo y Complejidad	0,971	99,4
Respuesta Complejidad y Pertinencia	1,000	98,8
Seguimiento respuesta	0,844	86,2

Los resultados obtenidos permitieron interpretar como *muy buena concordancia* entre ambos codificadores (0,8-1,0), lo que posibilitó la codificación de los videos restantes de manera independiente.



## RESULTADOS

Para responder la pregunta acerca de las características de las secuencias IRS de las diadas durante la lectura compartida, se examinó la distribución de las categorías de cada dimensión. La duración de las lecturas registradas en los 24 videos analizados varía entre los 3,48 minutos de la más corta a los 16,59 de la más larga, con un promedio de 8,89 minutos. El total de IRS analizadas fue de 163.

**Tabla 2. Tipo y complejidad Inicio**

TIPO COMPLEJIDAD DE INICIO		n	%
Abierta	Inferencial	28	17,2
Abierta	Literal	4	2,5
Cerrada	Inferencial	7	4,3
Cerrada	Literal	88	54,0
Directivo	Inferencial	5	3,1
Directivo	Literal	10	6,10
Pseudoinicio	Inferencial	2	1,2
Pseudoinicio	Literal	19	11,7
Total		163	100

Según los resultados obtenidos, se observa un claro predominio de preguntas cerradas literales, con un 54%, seguido por 17,2% de preguntas abiertas inferenciales al iniciar la interacción.

**Tabla 3. Pertinencia y complejidad de la respuesta**

COMPLEJIDAD Y PERTINENCIA RESPUESTA		n	%
Inferencial	No relevante	2	1,2
Inferencial	Relevante	19	11,7
Literal	No relevante	23	14,1
Literal	Relevante	119	73
Total		163	100

Respecto de las respuestas, la mayoría son relevantes y dentro de ellas, el 73% es literal y el 11,7% inferencial. Las respuestas literales no relevantes alcanzan un 14,1%.

**Tabla 4. Tipo de seguimiento**

	TIPO DE SEGUIMIENTO	FRECUENCIA	%
Bajo nivel	Confirmativo	69	42,3
	Evaluativo	12	7
	Corrección	5	3,1
	Respuesta	11	6,7
	Cierre	2	1,2
Subtotal			60,3
Alto nivel	Pista	12	7,4
	Nueva pregunta	18	11
	Elaboración	34	20,9
Subtotal			39,3
Total		163	100

Respecto del seguimiento a la respuesta del niño por parte del adulto, los resultados muestran que son más frecuentes los de bajo nivel (60,3%), con un predominio de los confirmativos y un número menor de seguimientos evaluativos, de corrección, respuesta y cierre. Los seguimientos de alto nivel (pista, nueva pregunta y elaboración) corresponden al 39,3% del total.

Para dar respuesta a nuestra pregunta con relación a cómo se relacionan los inicios, las respuestas y los seguimientos de las secuencias examinadas, se calcularon las probabilidades transicionales entre tipo y complejidad del inicio por parte del adulto y la respuesta del niño; entre la respuesta del niño (pertinencia y complejidad) y el tipo de seguimiento; y entre el tipo y complejidad del inicio y el tipo de seguimiento. Los resultados se muestran en las Tablas 4 y 5.

**Tabla 5. Probabilidades transicionales entre Inicio y Respuesta: frecuencias y porcentajes**

INICIO/RESPUESTA	RELEVANTE LITERAL		RELEVANTE INFERENCIAL		NO RELEVANTE LITERAL		NO RELEVANTE INFERENCIAL		TOTAL
Abierta Inferencial	10	(35,7%)	9	(32,1%)	8	(28,6%)	1	(3,6%)	28
Abierta Literal	2	(50,0%)	1	(25,0%)	1	(25,0%)			4
Cerrada Inferencial	1	(14,3%)	3	(42,9%)	2	(28,6%)	1	(14,3%)	7
Cerrada Literal	80	(90,9%)	1	(1,1%)	7	(8,0%)			88
Directivo Inferencial	1	(20,0%)	4	(80,0%)					5

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 5. Probabilidades transicionales entre Inicio y Respuesta: frecuencias y porcentajes**

INICIO/RESPUESTA	RELEVANTE LITERAL		RELEVANTE INFERENCIAL		NO RELEVANTE LITERAL		NO RELEVANTE INFERENCIAL	TOTAL
Directivo Literal	5	(50,0%)	1	(10,0%)	4	(40,0%)		10
Pseudoinicio Inferencial	2	(100,0%)						2
Pseudoinicio Literal	18	(94,7%)			1	(5,3%)		19
Chi-square(21, n=163)=91,5, p<0,01								

Estos datos muestran que hay una alta probabilidad (90,9%) de que a un inicio con pregunta cerrada le siga a una respuesta relevante literal; y que para un pseudoinicio literal, la respuesta sea relevante literal (94,7%). Por otra parte, los resultados muestran un 80% de probabilidad de que un inicio directivo inferencial se asocie a una respuesta relevante inferencial, y que la probabilidad de que una pregunta abierta inferencial se asocie a una respuesta relevante inferencial es solo de 32,1%, siendo levemente más alta la probabilidad, 35,7%, de que la respuesta sea relevante literal.

**Tabla 6. Probabilidades transicionales entre Respuesta y Seguimiento: frecuencias y porcentajes**

RESPUESTA/SEGUIMIENTO	BAJO NIVEL N (%)		ALTO NIVEL N (%)		TOTAL
No Relevante Inferencial	2	(100,0%)			2
No Relevante Literal	13	(56,5%)	10	(43,5%)	23
Relevante Inferencial	11	(57,9%)	8	(42,1%)	19
Relevante Literal	73	(61,3%)	46	(38,7%)	119
Chi-square(3, n=163)=1,55, p<0,671					

Estos datos muestran un 61,3% de probabilidad de que una respuesta relevante literal tenga un seguimiento de bajo nivel, una probabilidad de 57,9% de que una respuesta relevante inferencial del niño tenga un seguimiento de bajo nivel, y un 42,1% de que éste sea de alto nivel.

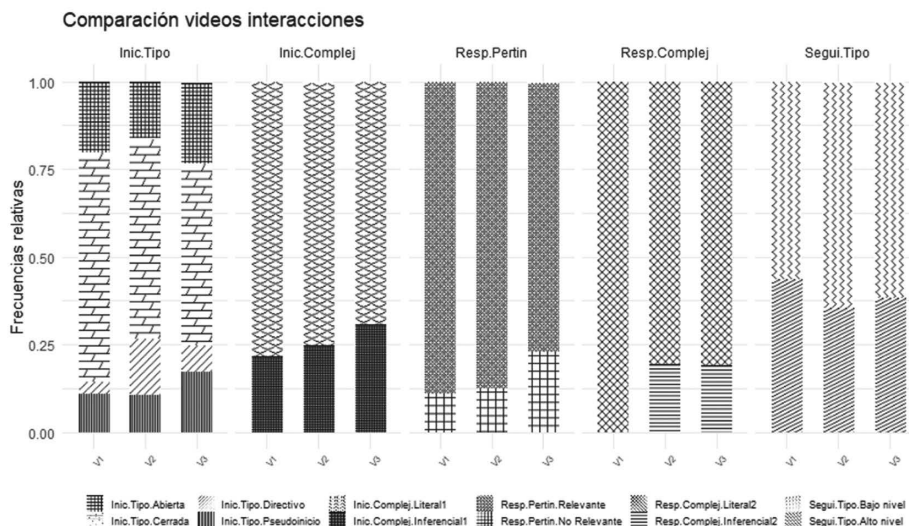
**Tabla 7. Probabilidades transicionales entre Tipo de Inicio y Seguimiento: frecuencias y porcentajes**

INICIO	BAJO NIVEL N (%)		ALTO NIVEL N (%)		TOTAL
Pregunta abierta inferencial	18	(64,3%)	10	(35,7%)	28
Pregunta abierta literal	2	(50,0%)	2	(50,0%)	4
Pregunta cerrada inferencial	4	(57,1%)	3	(42,9%)	7
Pregunta cerrada literal	52	(59,1%)	36	(40,9%)	88
Directivo inferencial	4	(80,0%)	1	(20,0%)	5
Directivo literal	6	(60,0%)	4	(40,0%)	10
Pseudoinicio inferencial	1	(50,0%)	1	(50,0%)	2
Pseudoinicio literal	12	(63,2%)	7	(36,8%)	19

Chi-square(7, n=163)=1,4,  $p<0,985$

Los resultados obtenidos muestran que hay una mayor probabilidad de seguimientos de bajo nivel en relación a la mayoría de los tipos de inicio observados. Así, las preguntas abiertas inferenciales tienen una probabilidad de 64,3% de asociarse a un seguimiento de bajo nivel y un 35,7% de asociarse a un seguimiento de alto nivel. Una pregunta cerrada literal tiene un 59,1% de asociarse a un seguimiento de bajo nivel y un 40,9 de asociarse a un seguimiento de alto nivel. Los inicios directivos de complejidad inferencial se relacionan, en un alto porcentaje (80%), con seguimientos de bajo orden, aunque dado el número bajo de casos (4), es un resultado que debe ser confirmado con nuevos antecedentes. Los pseudoinicios de complejidad literal se relacionan en un 63,2% con seguimientos de bajo orden.

Nuestra última pregunta de investigación hacía referencia a si existen diferencias en la calidad de las interacciones asociadas al número de sesiones de práctica guiada de lectura compartida de cuentos. Para responder a ella, se hizo un análisis de secuencias a través del programa TraMine R, con el fin de explorar posibles cambios en los tipos y la complejidad de las secuencias asociados al mayor número de sesiones de práctica de la lectura compartida.

**Gráfico 1. Calidad de las interacciones en sesiones 1 a 3 de lectura compartida**

Los resultados obtenidos muestran leves cambios entre los videos 1, 2 y 3, representados a través de series de 3 gráficos de barra. La primera serie muestra el tipo de inicios, con una leve disminución de las preguntas cerradas. La segunda serie muestra la complejidad de los inicios, con un leve aumento de los *inicios* complejos (21%, 25% y 31%). La tercera serie muestra que la frecuencia de las *respuestas pertinentes* disminuye entre los tres momentos examinados. La cuarta serie muestra respuestas levemente más *complejas* en la sesión intermedia y final, en las que se dieron respuestas de nivel inferencial que no se observaron en la sesión inicial. La serie final compara el tipo de *seguimientos*, observándose un predominio de los de bajo nivel, con un leve aumento entre las 3 sesiones.

## DISCUSIÓN

El foco del estudio realizado fue el microanálisis de los intercambios verbales de diadas madre-hijo, en sesiones de lectura compartida de cuentos, con el propósito de aportar en este nivel para una mejor comprensión de la efectividad de esta estrategia, ampliamente documentada por estudios previos ya citados. La indagación se organizó en torno a tres preguntas acerca de la calidad de los intercambios verbales durante la lectura compartida de cuentos de diadas madre-hijo, que participaron de un programa de talleres de práctica guiada de esta estrategia.

En relación con la primera pregunta, ¿Qué características presentan las secuencias IRS de diadas madres/hijo durante la lectura compartida de cuentos en el contexto familiar?, el microanálisis realizado mostró un predominio de las preguntas cerradas literales como inicio de las secuencias, lo que permite un número limitado de posibles respuestas (Torneró *et al.*, 2015) o la selección entre alternativas presentadas en la misma pregunta (Wasik, 2010). Estas preguntas demandan un nivel cognitivo bajo (Valenzuela y Ramaciotti, 2016), pues hacen referencia a información que aparece explícitamente en el texto (el discurso escrito o las ilustraciones). Existen estudios previos (Rowe y Snow, 2021, Zucker *et al.*, 2010) que indican que favorecer el desarrollo del pensamiento durante la lectura de cuentos requiere potenciar el uso de preguntas inferenciales, que hacen referencia a información que no se encuentre explícitamente en el texto, lo que resulta en un mayor desafío cognitivo para los niños. Las respuestas de los niños fueron en su mayoría (84%) relevantes, es decir, contenían información pertinente a la pregunta, lo que sugeriría que los niños y niñas lograban, por una parte, comprender lo que se les preguntaba, y por otra, articular una respuesta atinente a la pregunta. Sin embargo, la complejidad de estas respuestas fue literal en la mayoría de los casos (73%) y solamente el 11% del total alcanzó un nivel inferencial, en el que se utiliza un lenguaje descontextualizado, que implica un mayor desafío cognitivo y una mejor preparación para el aprendizaje escolar (Rowe y Snow, 2021). Los seguimientos por parte del adulto a la respuesta del niño o niña fueron principalmente de bajo nivel, es decir, simplemente la confirmaron (“sí”), la evaluaron (“muy bien”), la corrigieron (“parece un perrito”), dieron respuesta a la pregunta formulada (“los animales”) o plantearon un cierre a la interacción. La investigación indica que los seguimientos de estas características no permiten ampliar el alcance de las respuestas del niño, desaprovechándose la oportunidad de promover nuevos aprendizajes y la comprensión inferencial a través de la elaboración de sus intervenciones o la propuesta de nuevas preguntas (Dickinson y Morse, 2019; Dong *et al.*, 2024).

La siguiente pregunta, ¿Cómo se relacionan los inicios, las respuestas y los seguimientos de las secuencias examinadas?, se focalizó en las asociaciones entre componentes en el conjunto de secuencias examinado. El análisis de las probabilidades transicionales realizado buscó capturar la dinámica en el interior de estos intercambios, en el contexto que ofrece la lectura compartida de cuentos. Los resultados mostraron una muy alta probabilidad de que se mantuviera el nivel de complejidad del inicio del adulto en las respuestas, confirmando los resultados de estudios previos acerca de la influencia decisiva de los inicios en las respuestas de los niños, que no elevan la complejidad de la conversación que inicia el adulto (Danis *et al.*, 2000, Rowe y Snow, 2020; Sartori *et al.*, 2020). En relación a los seguimientos,

se observó una alta probabilidad de que una respuesta literal se asociara a un seguimiento de bajo nivel (confirmativo, evaluativo, corrección, respuesta o cierre). El predominio de seguimientos de bajo nivel también se observó asociado los diferentes tipos de inicio, independiente de su complejidad.

El conjunto de estos resultados es consistente con los hallazgos de los estudios de las secuencias de interacción entre educadoras y sus estudiantes de kindergarten en Chile (Mascareño *et al.*, 2017) y Argentina (Sartori *et al.*, 2021), durante la lectura compartida de cuentos. Las educadoras que participaron en estos estudios recibieron previamente una formación específica acerca de la importancia de la interacción para el desarrollo del lenguaje, la alfabetización y el proceso comprensivo. Las diadas madre-hijo observadas mostraron un perfil similar en su interacción, con un escaso número de secuencias de calidad y una baja probabilidad de asociaciones que mantuvieran o elevaran el nivel de los intercambios. En ambos contextos, estos resultados plantean el desafío de lograr una mejora de las intervenciones de los adultos, aprovechando las oportunidades que ofrece la lectura compartida de cuentos.

Con el fin de explorar los posibles cambios en las prácticas parentales relacionados con la participación en un programa de formación, se planteó la tercera pregunta: ¿Existen diferencias en la calidad de las interacciones asociadas al número de sesiones de práctica guiada de lectura compartida de cuentos? Se examinaron sesiones de lectura compartida videograbadas después de participar de la primera sesión de práctica guiada de la lectura compartida de cuentos, a continuación de la sexta y, finalmente, tras la onceava sesión. El resultado de este microanálisis comparado mostró, por una parte, un leve aumento en la complejidad de los inicios de las interacciones observadas entre las videograbaciones. Esta diferencia implica una mayor referencia a aspectos que no se limitan a las imágenes del cuento o la información textual presentada, sino a información que requiere de inferencias. Por otra parte, se observó que las respuestas relevantes de los niños disminuyeron a medida que el adulto avanzó en la participación del programa. Es posible pensar que el mayor número de inicios más complejos contribuye al aumento de respuestas de complejidad mayor. En relación a los seguimientos, aumentan los de bajo nivel de desafío cognitivo entre las videograbaciones realizadas. El número limitado de diadas involucradas en este estudio no permite establecer conclusiones definitivas acerca de las causas de la tendencia observada, pero sugieren que las prácticas guiadas realizadas no logran elevar la calidad de los seguimientos.

Los resultados obtenidos plantean la necesidad de promover la calidad de las interacciones en las intervenciones dirigidas a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas menores de 6 años, especialmente en sectores desfavorecidos

de la población, que presentan mayores factores de riesgo. El panorama aportado por estos datos muestra un predominio de secuencias de calidad baja, que muestran indicios de una mejora progresiva, pero que no se modifican sustantivamente a través de las prácticas guiadas. Este antecedente plantea la importancia de revisar los objetivos y la metodología de trabajo del programa de talleres en el que participan las madres, para lograr un cambio progresivo en la calidad de los inicios propuestos, que no logran desafiar a los niños y ampliar su comprensión verbal. En relación con los seguimientos, los resultados sugieren que éstos no son percibidos como nuevas oportunidades de aprendizaje, sino, más bien, como cierres de la interacción previa.

En un país en el que se lee poco en el interior del hogar (Muñoz y Frez-Aróstica, 2020), es un aporte el desarrollo de iniciativas que pongan el foco en la lectura compartida en el interior de los hogares, y que enfatizen ciertas prácticas que la literatura especializada señala como importantes. Pero es necesario avanzar en mejorar la calidad de estas prácticas, para que promuevan con eficacia los aprendizajes que se esperan. Los datos obtenidos en este estudio muestran que hay espacio de crecimiento en los talleres que se imparten en un programa de apoyo familiar para el desarrollo de la alfabetización, poniendo énfasis en la práctica de interacciones verbales con base en el cuento, que vayan más allá de la información que aparece en las páginas, tanto en las preguntas de inicio como en el seguimiento a las respuestas de los niños. Centrar los esfuerzos en los tres elementos clave de la interacción identificados (IRS), a la luz de las dimensiones lingüísticas interactiva, lingüística y conceptual del lenguaje (Rowe y Snow, 2020), debiera ser un foco central en el diseño de programas de apoyo a la alfabetización familiar. Ello permitiría utilizar de manera eficiente los recursos invertidos, promover la mejora continua y contribuir a mejorar las prácticas e instalarlas de manera permanente en los hogares.

### *Limitaciones y futuras investigaciones*

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra el número reducido de IRS analizadas y de diadas participantes, que no permiten plantear conclusiones definitivas a partir de los resultados obtenidos. Una dificultad en este sentido fue contar con madres que asistieran a todos los talleres, para asegurar la misma cantidad de práctica. Otra dificultad fue contar con videgrabaciones de buena calidad en los 3 momentos requeridos. Una parte del material recibido no pudo ser utilizado por la baja calidad del registro de audio o por tratarse de grabaciones incompletas, que no incluían la lectura de la totalidad del cuento. Por otro lado, la decisión de centrar el estudio en las secuencias IRS implicó excluir las secuencias que no presentaban seguimiento, a pesar de ser altamente frecuentes en las interacciones examinadas.



Estas limitaciones plantean la necesidad de ampliar este estudio a un número mayor de diadas participantes, más representativas de la población a la que se dirigen los talleres y por un período de tiempo mayor, que permitan documentar su impacto en el ambiente familiar y en la trayectoria de los estudiantes.

### *Proyecciones*

Los resultados del estudio realizado muestran que es posible observar interacciones de alta calidad entre madres e hijos de sectores desfavorecidos, aunque predominen las de baja calidad. Un estudio más amplio en el número de participantes y de interacciones examinadas podría aportar antecedentes acerca de las condiciones en las que se presentan. Las tendencias de cambio observadas en relación al avance del programa de práctica guiada requieren también de un estudio más amplio y sostenido en el tiempo. Este tipo de información contribuiría a orientar los programas de apoyo familiar, focalizando el trabajo en la dinámica de las interacciones. Este foco implica generar oportunidades de aprendizaje a través de inicios y seguimientos que acojan y amplíen la participación infantil, y pueden aportar a un uso más eficiente de los recursos.

También sería de interés conocer si estos cambios se mantienen en el tiempo e identificar los factores que intervienen en la permanencia de estas conductas a nivel familiar, para promoverlas en los programas de apoyo familiar. Otro aspecto relevante sería indagar en la relación entre características textuales de los cuentos y el tipo de IRS que desencadenan.

Fecha de recepción del original: 30 de mayo de 2024

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 3 de septiembre de 2024

### REFERENCIAS

- Bakeman, R. y Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139017343>
- Barra, G., Mendive, S. y Ow, M. (2019). *Selección y uso de libros para lectores iniciales: Guía para la educación parvularia*. Santiago de Chile: Ediciones de la JUNJI.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. En R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(81\)90010-0](https://doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0)
- Carmioli, A. M., Sparks, A. y Conejo, L. D. (2022). Book sharing and reminiscing: Caregivers' conversational style and children's language and literacy development in low-income Costa Rican families. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.013>
- Clemens, L. F. y Kegel, C. A. (2021). Unique contribution of shared book reading on adult-child language interaction. *Journal of Child Language*, 48(2), 373-386. <https://doi.org/10.1017/s0305000920000331>
- Cousin, G. (2005). Case Study research. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 421-427. <https://doi.org/10.1080/03098260500290967>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Danis, A., Bernard, J. M. y Leproux, C. (2000). Shared picture book reading: A sequential analysis of adult child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 369-388. <https://doi.org/10.1348/026151000165751>
- Demir Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin Meadow, S. y Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), e12764. <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. y Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/004))
- Dickinson, D. K. y Morse, A. B. (2019). *Connecting through talk: Nurturing children's development with language*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dong, Y., Miao, X., Cao, X., Chow, B.W-C., Mo, J., Dong, H. y Zheng, H. (2024) Effects of parents' questioning and feedback strategies in shared reading on children's language development. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10519-6>
- Dowdall, N., Melendez Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. y Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta analysis. *Child Development*, 91(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- García Cernaz, S. (2019). Un estudio longitudinal-microanalítico del desarrollo del juego simbólico infantil a partir de técnicas de análisis de las artes temporales. *Anuario Temáticas en Psicología*, 5(1), 160-167. <https://revistas.unlp.edu.ar/AnuarioPsicologia/article/view/9781/8581>

- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. y Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343-365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K. y Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 30-40. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004))
- Kasza, K. (1992). *Choco encuentra una mamá*. Norma.
- Kasza, K. (2002). *El más poderoso*. Norma.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. y Miller Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71(2), 358-375. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00150>
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumus, M. y Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000657>
- López, M. J., Narea, M. y Villalón, M. (2023). Desarrollo de la alfabetización inicial: una intervención parental en sectores desfavorecidos de Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLIX(3), 311-326. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000400311>
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E. y Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136-152. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1266226>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Mendive, S., Mascareño Lara, M., Aldoney, D., Pérez, J. C. y Pezoa, J. P. (2020). Home language and literacy environments and early literacy trajectories of low socioeconomic status Chilean children. *Child Development*, 91(6), 2042-2062. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- Merz, E. C., Zucker, T. A., Landry, S. H., Williams, J. M., Assel, M., Taylor, H. B., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., Barnes, M. A., Eisenberg, N., de Villiers, J. y School Readiness Research Consortium (2015). Parenting predictors of cognitive skills and emotion knowledge in socioeconomically disadvantaged preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.010>
- Muñoz, C. y Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica*

- de Investigación Educativa*, 23, e11, 1-13. <https://doi.org/10.24320/re-die.2021.23.e11.3455>
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Harvard University Press.
- Ramírez Esparza, N., García Sierra, A. y Kuhl, P. K. (2014). Look who's talking: Speech style and social context in language input to infants are linked to concurrent and future speech development. *Developmental Science*, 17(6), 880-891. <https://doi.org/10.1111/desc.12172>
- Rowe, M. y Snow, C. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/s0305000919000655>
- Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., ... y Strasser, K. (2021). Secuencias de Pregunta, Respuesta y Seguimiento en Situaciones de Juego y Cuentos en el Nivel Inicial. *Psykhé*, 30(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2019.22317>
- Scheele, A. F., Leseman, P. P., Mayo, A. Y. y Elbers, E. (2012). The relation of home language and literacy to three-year-old children's emergent academic language in narrative and instruction genres. *The Elementary School Journal*, 112(3), 419-444. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/663300>
- Swartz, S. L. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones UC.
- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A. y Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>
- Valenzuela, M. F. y Ramaciotti, A. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: la pieza que falta. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (23). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i23.1707>
- van Kleeck, A. V., Gillam, R. B., Hamilton, L. y McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1261-1271. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1261>
- Vegas, E. y Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial, Mayol Ediciones.
- Vygotski, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H. y Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

- Weisleder, A. y Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152. <https://www.jstor.org/stable/24539354>
- Weizman, Z. O. y Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.2.265>
- Wild, M. (2003). *Beso, Beso*. Ekaré
- Xie, Q. W., Chan, C. H., Ji, Q. y Chan, C. L. (2018). Psychosocial effects of parent-child book reading interventions: A meta-analysis. *Pediatrics*, 141(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2017-2675>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zevenbergen, A. A. y Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177, 200.

