

Artículo

03

Lectura de cuentos e interacciones pedagógicas: diseño e implementación de una intervención en los hogares de niños y niñas de 3 y 4 años





Lectura de cuentos e interacciones pedagógicas: diseño e implementación de una intervención en los hogares de niños y niñas de 3 y 4 años

Chamarrita Farkas¹, Katherine Strasser² y María Pía Santelices³

Resumen

La lectura de cuentos en la primera infancia posee múltiples beneficios, ya que además de ofrecer un espacio lúdico y de apertura a mundos reales e imaginarios, favorece el *lenguaje mentalizante*, es decir, aquel lenguaje del mundo interno como las emociones, pensamientos y deseos. Este tipo de lenguaje se asocia a una mayor empatía, conductas prosociales y un mayor desarrollo socioemocional. La presente investigación tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar una intervención para familias basada en la lectura de cuentos infantiles diseñados para el estudio que contenían una alta frecuencia de *lenguaje mentalizante*. Los participantes fueron 120 niños y niñas con sus familias, divididos en tres grupos: uno que recibió los cuentos de la intervención, un segundo grupo que recibió otros cuentos y un tercero que sólo recibió los cuentos al final del estudio. Los resultados mostraron que las familias que recibieron los cuentos de la intervención tuvieron efectos significativos en el *lenguaje mentalizante* utilizado por los niños y las niñas al interactuar con sus cuidadores. Se discuten las implicancias del estudio para el diseño de intervenciones que busquen promover el *lenguaje mentalizante* y la lectura compartida en el hogar.

Palabras clave:

INFANCIA TEMPRANA, CUENTOS INFANTILES, LENGUAJE MENTALIZANTE, DESARROLLO DEL MUNDO INTERNO, INTERVENCIÓN CON FAMILIAS.

Artículo de investigación que contó con el financiamiento otorgado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, N°1180047.

1 Psicóloga académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, chfarkas@uc.cl.

2 Psicóloga, académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, kstrasse@uc.cl.

3 Psicóloga, académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, msanteli@uc.cl.

Introducción

Los cuentos infantiles tienen una serie de beneficios para los niños y niñas. Además de ser entretenidos, les permiten disfrutar de un espacio compartido de lectura con un otro, cultivar el placer por la lectura y son una importante fuente de información. Asimismo, ayudan a desarrollar el sentido estético y los acercan a realidades distintas, mundos reales e imaginarios, fomentando su imaginación y creatividad (Arévalo, 2011; Montoya, 2004).

En cuanto al aporte de los cuentos infantiles al desarrollo de la niñez, diversos estudios han demostrado sus innumerables beneficios para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje infantil, apoyando la adquisición de un vocabulario más rico y diverso y una mejor comprensión lectora (Hoyos Londoño, 2015; Macías, 2010). Además, la lectura de cuentos infantiles y especialmente en un contexto interactivo, ha reportado beneficios para el desarrollo de la personalidad infantil, promoviendo una autoestima más positiva en el niño y niña y mejores habilidades de autorregulación e, incluso, demostrando propiedades para el trabajo terapéutico.

Un aspecto que ha comenzado a estudiarse en los últimos años es el aporte de los cuentos infantiles al desarrollo de la comprensión del mundo interno, un aspecto fundamental para el desarrollo socioemocional en la infancia. Durante los primeros años de vida, el niño o niña debe lograr darse cuenta de que además de las conductas observables, hay “cosas” que ocurren dentro de las personas. Esas “cosas” no pueden observarse directamente, sino que podemos inferirlas a través de ciertas conductas y expresiones de otras personas, a partir de lo cual podemos generar hipótesis sobre lo que puede estar pasando en su mundo interior. Estos elementos nos permiten entender de mejor manera las causas que subyacen a una determinada conducta y a partir de ellos podemos predecir cómo esa persona se comportará a futuro.

Los elementos que forman parte de nuestro mundo interno son los deseos, sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos y creencias. Se trata de lo que deseamos, lo que nos gusta y lo que no, lo que sentimos frente a personas o situaciones determinadas, lo que pensamos en ciertos momentos, nuestras atribuciones, ideas y creencias. Paulatinamente, niños y niñas van comprendiendo ese mundo interior tanto en sí mismos como en otras personas. Además, van dándose cuenta de que, frente a una misma situación, distintas personas pueden pensar o sentir de manera diferente, lo cual aporta a que los niños y niñas puedan ponerse en el lugar de los demás. Cabe tener en cuenta que el niño no nace sabiendo esto; para desarrollar esta comprensión, durante los primeros 4 a 5 años de vida necesita de adultos significativos en su vida (madres, padres, familiares, profesores) que se lo muestren. Para ello, el niño o niña necesita primero adultos que se den cuenta de que él o ella, pese a su edad, tiene una “mente” o un mundo interior, donde ocurren cosas, y que se lo vayan reflejando en la interacción. Y ello ocurre preferentemente a través del lenguaje (Meins et al., 2012; Ruffman et al., 2002). Este tipo de lenguaje ha sido denominado *lenguaje mentalizante*, ya que se refiere al lenguaje del mundo interno, de lo mental. Es por esto que en el presente artículo se reportan los resultados del estudio llevado a cabo en el proyecto FONDECYT N°1180047, realizado en jardines infantiles mayoritariamente de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), en el cual se diseñó, implementó y evaluó una intervención en base a cuentos infantiles para promover *lenguaje mentalizante* y el desarrollo socioemocional en niños y niñas de 3 y 4 años de edad. Debido a las medidas de control de la pandemia por COVID-19, sólo se pudo realizar la implementación del estudio en los hogares de los niños y niñas, dejando para una etapa futura su implementación en los jardines infantiles.



Antecedentes

El *lenguaje mentalizante* se refiere a un tipo de comunicación enriquecida con referencias a estados mentales, es decir, alude a deseos, emociones, pensamientos y atributos psicológicos. Estudios han demostrado una serie de beneficios al usar este tipo de *lenguaje mentalizante* con los niños y niñas. Además, de apoyar el desarrollo de su propio *lenguaje mentalizante*, ayudándolo a comprender y expresar sus estados mentales, se ha visto que tiene beneficios para el desarrollo del lenguaje del niño y la capacidad de comprender el mundo interno de otras personas, siendo capaz de ponerse por tanto en su lugar y desarrollar conductas o actitudes empáticas. A su vez, promueve un apego más seguro, conductas prosociales y un mejor desarrollo emocional y social (Adrián et al., 2007; Brown & Dunn, 1991; Laranjo & Bernier, 2013; Meins et al., 2001; Taumoepeau & Ruffman, 2008).

La lectura compartida de cuentos infantiles ha demostrado también su aporte al desarrollo de las habilidades socioemocionales en los niños y niñas (O'Farrelly et al., 2018). En esta línea, estudios muestran cómo dicha lectura potencia el desarrollo

de la imaginación infantil, el juego social, las interacciones sociales y las conductas prosociales (Kohm et al., 2016), y promueve –a su vez– una sensibilidad multicultural (Kim et al., 2006).

En los contextos educativos en particular, para los educadores el usar un *lenguaje mentalizante* es una herramienta que les permite comprender los estados mentales de los niños, así como los propios (Swan & Riley, 2015). Identificar los procesos mediante los cuales los educadores y educadoras se involucran en la construcción de sentido y llegan a conocer los estados internos de los niños y niñas y responden con cuidado sensible, es esencial para una interacción efectiva en el aula (Swan & Riley, 2015).

Estudios muestran que el uso del *lenguaje mentalizante* de los equipos educativos tiene implicancias para proveer experiencias de apoyo al desarrollo infantil (Degotardi & Sweller, 2012) y promover el desarrollo de la teoría de la mente de los niños y niñas (Martucci, 2016; Valle et al., 2016). En una investigación realizada en Chile con niños y niñas de 12 meses en un contexto de lectura de cuentos, se encontró que el equipo educativo utilizaba un mayor número de referencias a deseos, emociones, estados físicos y lenguaje causal en comparación a las madres, resultados que aportan evidencia de su rol en el desarrollo infantil, especialmente en sectores más desventajados socioeconómicamente (Farkas et al., 2017).

Para el desarrollo de esta comprensión del mundo interno en los niños y niñas, los cuentos infantiles han demostrado ser un contexto privilegiado, ya que no sólo ofrecen una mayor diversidad de palabras, sino que consideran unas que no aparece en otros contextos de los niños. Estudios han demostrado que en la lectura compartida de cuentos tanto el adulto como el niño usan un mayor vocabulario, el lenguaje es más rico y complejo, las frases son más largas y hay una mayor complejidad en la sintaxis, en comparación a las interacciones que se producen durante el juego (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo et al., 2016; Stich et al., 2015). Además, durante las interacciones a través de los cuentos, los adultos usan con los niños y niñas una mayor frecuencia y diversidad de referencias al mundo interno, en comparación a las interacciones que se producen durante el juego (Drummond et al., 2014; Farkas et al., 2018).

Esta mayor frecuencia de referencias a estados mentales en los cuentos en contraste a otros contextos de interacción se ha explicado desde el hecho de que las narrativas, que es la forma que tiene una mayor prevalencia en los cuentos, dependen de estados psicológicos para conectar los eventos y así dar coherencia a la historia (Bruner, 1986), lo cual incentiva a su vez un mayor uso de un lenguaje mentalizante.

Además, cabe considerar que los cuentos infantiles en sí mismos son una rica fuente de lenguaje y vocabulario, considerando una mayor riqueza de palabras a las usadas en otros contextos (Montag et al., 2015). Estudios realizados con cuentos infantiles para niños y niñas de 3 a 5 años han demostrado que los textos de los cuentos muestran una gran riqueza en referencias al mundo interno, como deseos, pensamientos y emociones (Dyer et al., 2000; Farkas et al., 2020a; Farkas et al., 2020b).

Los aspectos anteriormente mencionados abren la pregunta sobre la posibilidad de utilizar los cuentos infantiles como un material en sí mismo que promueva el desarrollo infantil, lo cual se revisa en el siguiente apartado.



Intervenciones basadas en la lectura de cuentos infantiles

Distintos estudios han demostrado que la interacción entre adultos y niños tiende a ser modificada por el tipo de material que se utilice. En el caso de los cuentos, el habla que rodea la interacción entre un adulto, un niño y un libro, es marcadamente diferente que aquella que se produce con otros materiales como figuras de acción o materiales de construcción. Así, comparado con el lenguaje que producen cuando juegan, el lenguaje que los adultos usan cuando comparten un cuento con un niño o niña es más variado en vocabulario y sintaxis, tiene más preguntas y actividades de clasificar y es menos directivo o controlador (Hoff-Ginsberg, 1991; Weizman & Snow, 2001). Esto responde en parte, al lenguaje del propio libro que actúa como un andamiaje que potencia el lenguaje de los actores, y en parte a la presencia de ilustraciones, que presentan situaciones complejas que se prestan para descripciones y explicaciones sofisticadas.

En una intervención realizada en contextos educativos con niños de 6 años, se los exponía a cuentos infantiles con textos ricos en términos mentales y emocionales, y se les pedía discutir los pensamientos, emociones, conductas de los personajes, situaciones y consecuencias. Los resultados mostraron que el grupo de niños que recibió la intervención mejoró de manera significativa su uso de términos emocionales y la habilidad para conectar pensamientos con emociones, definir problemas sociales y generar soluciones (Bergman Deitcher et al., 2021).

Un estudio realizado por Tompkins (2015) expuso a 73 niños y niñas de 4 años de nivel socioeconómico bajo en Estados Unidos a lecturas de cuentos convencionales centradas en estados mentales y encontró un efecto positivo sobre su comprensión de las creencias falsas. Formas de leer centradas en los estados mentales de los personajes podrían también jugar un rol en favorecer la comprensión discursiva de los niños pequeños, ya que este estilo de lectura favorecería la inferencia, como lo mostró un experimento aleatorio realizado en Chile con 72 niños de nivel medio mayor de jardines infantiles municipales (Strasser et al., 2013).

Distintas intervenciones de tipo psicoterapéutico y psicoeducativas se han desarrollado para promover aspectos socioemocionales y de comprensión del mundo interno en niños y niñas menores de 5 años. Intervenciones para promover el lenguaje mentalizante tanto en madres y padres como en educadores y educadoras han demostrado ser efectivas, ya sea de tipo individual y grupal y de tipo psicoeducativo, terapéutico y en visitas domiciliarias (Santelices et al., 2016). Intervenciones grupales en personal educativo también han demostrado ser exitosas para promover distintas competencias como la sensibilidad y el *lenguaje mentalizante* (Santelices et al., 2017; Werner et al., 2016).

Las intervenciones con cuentos infantiles son menos costosas y más fáciles de mantenerlas en el tiempo. Pueden difundirse ampliamente, de manera de facilitar su acceso a familias de distintas zonas del país, especialmente aquellas que viven en sectores rurales y con menor acceso a recursos (Farkas, 2021).

Así, el primer objetivo del presente artículo fue describir el proceso llevado a cabo para el diseño de los cuentos infantiles para promover *lenguaje mentalizante* y desarrollo socioemocional en niños y niñas de 3 y 4 años de edad. El segundo objetivo fue implementar y evaluar el uso de estos cuentos en los jardines infantiles y en los hogares. Debido a las condiciones dadas por el COVID-19, la implementación sólo pudo realizarse en los hogares. Como hipótesis, se esperaba observar una evaluación positiva de los cuentos por parte de los padres y madres, un incremento en la frecuencia de lectura con los niños y un incremento por parte de los niños en el uso de *lenguaje mentalizante* referido a deseos, pensamientos y emociones.



Metodología

Diseño de los cuentos infantiles

Etapa 1: Insumos para la construcción de los cuentos

Para su diseño se realizó previamente una revisión bibliográfica sobre intervenciones basadas en cuentos infantiles que promoviesen el desarrollo socioemocional y del *lenguaje mentalizante* en niñas y niños de 3 a 5 años. Además, se realizó un análisis de una muestra de cuentos infantiles de Chile, Colombia, Estados Unidos y Escocia (para más detalle, ver Farkas et al., 2020b). A partir de dicho análisis, se tomaron decisiones sobre aspectos estructurales, de formato y de frecuencia de *lenguaje mentalizante* en los cuentos a diseñar.

En paralelo, se llevaron a cabo entrevistas con agentes clave y apoderados, se realizó un estudio piloto y se tuvieron conversaciones con expertos en literatura infantil y diseñadoras de cuentos infantiles, a lo cual se sumó la propia experticia del equipo de investigadoras, todas psicólogas, en los temas de desarrollo y literacidad infantiles.



Etapa 2: Temática de los cuentos y frecuencia de *lenguaje mentalizante*

Tras la revisión de los insumos, se decidió generar un set de seis cuentos para ser usados en los hogares y otro set de seis cuentos para ser usados en contextos educativos. Para ellos, se eligieron seis temas predominantes, comunes a ambos sets de cuentos pero con distintos focos. Los temas se escogieron por ser apropiados a la etapa de desarrollo de los niños, su generalidad y su relevancia (ver Tabla 1).

TABLA 1: TEMAS DE LOS CUENTOS

Aspectos específicos de los temas		
Temas	Cuentos apoderados(as)	Cuentos personal educativo
Emociones: Pena	Cómo nos sentimos cuando tenemos pena y formas de ayudar a otros.	Hay distintos motivos que hacen sentir tristes a las personas y hay diferentes estrategias para manejarla.
Emociones: Rabia	Consecuencias asociadas al sentir rabia.	Consecuencias de sentir rabia y distintas estrategias para manejarla.
Emociones: Miedo	Causas y consecuencias del miedo, formas de manejo.	Distintas causas del miedo en distintas personas, diferentes formas de manejarlo.
Relaciones interpersonales	Problemas que se producen en la relación entre hermanos y cómo ponerse de acuerdo, poniéndose además en el lugar del otro.	Cómo negociar acuerdos en el grupo de pares.
Respeto de la diversidad	Respeto a la diversidad en el contexto familiar (historia relacionada con la adopción).	Respeto a la diversidad en contextos educativos (historia relacionada con el bullying).
Cuidado del medioambiente	Cuidado del medioambiente y las causas de no hacerlo (historia vinculada a la extinción del dodo).	Consecuencias de no cuidar el medioambiente (contaminación ambiental) y soluciones para ello.

Respecto a la frecuencia de *lenguaje mentalizante*, se consideró como línea base el análisis de 160 cuentos infantiles de cuatro países: Chile, Colombia, Estados Unidos y Escocia, en los cuales se identificó una media de 7.9 palabras relacionadas con lenguaje mentalizante (en base a 100 palabras), con un rango entre 7.3 y 8.4 entre los cuatro países (Farkas et al., 2020b). En los cuentos diseñados en el proyecto se obtuvo una media de lenguaje mentalizante de 20.02 (rango 16.1 – 22.3), casi triplicando la media observada para los cuentos analizados previamente.

Además, se intencionó el uso de distintas palabras para un mismo concepto (por ejemplo: rabia, enojo, molestia, furia), de modo de aportar con un mayor vocabulario para describir el mundo interno. Asimismo, para que este *lenguaje mentalizante* fuese más rico y diverso, se intencionó la presencia de al menos ocho categorías de las 11 consideradas como parte de este tipo de lenguaje (deseos, cogniciones, emociones, atributos psicológicos, estados de ánimo, estados fisiológicos, percepciones, lenguaje causal, lenguaje factual, vínculos con la vida del niño y expresiones físicas). Así, todos los cuentos generados incluyeron entre 8 y 10 categorías distintas ($M = 8.9$).

Considerando los aspectos anteriores, los textos de los cuentos fueron redactados por el equipo de investigadoras y luego fueron revisados por una editora de estilo experta en literatura infantil, cuidando que el lenguaje fuese apropiado a niños y niñas de esta edad, inclusivo y que evitase, en lo posible, sesgos de género.

Etapa 3: Aspectos de formato

En base a los distintos insumos revisados, se decidió que todos los cuentos tuviesen 20 páginas y un rango de número de palabras entre 380 y 420. Para ello se consideró por una parte la longitud de una historia en la cual un niño de esta edad pudiese mantener el interés y la concentración, y al mismo tiempo la cantidad de texto mínimo que permitiese abordar una historia con una cierta profundidad, de modo de poder cumplir con el objetivo de cada historia. Así, todos los cuentos generados para el estudio tuvieron 20 páginas y un promedio de número de palabras de 400.75 (rango 386-420).

Además, se decidió que todos los cuentos tuviesen un formato cuadrado, de modo de facilitar la presentación de las imágenes, especialmente en aquellos casos en los cuales la imagen abarcará ambas páginas. Sobre el tamaño, se eligió uno de 20x20 cms para los cuentos de los apoderados, y de 30x30 cms para los cuentos del personal educativo.

Etapa 4: Diagramación y diseño de los cuentos

Una vez creados los textos de los cuentos, se procedió a su diagramación. Considerando la literatura que muestra los efectos positivos de la lectura de cuentos sin palabras sobre la imaginación y la creatividad de adultos y niños (ver Ziv et al., 2013; Ziv et al., 2015), se optó por incluir páginas con imágenes, pero sin texto, lo cual se aplicó a un 30% de las páginas (6 páginas de 20).

Las imágenes pensadas para cada página se decidieron privilegiando los aspectos más relevantes de la historia que se le querían hacer notar al niño. Parte fundamental de ello fue la decisión de los personajes de cada cuento. Para ello, se tomó en consideración la etapa del desarrollo infantil, el que los personajes facilitaran la identificación del niño o niña con ellos, que no resultasen amenazantes, y el simbolismo de ciertos personajes según la historia a contar (por ejemplo: uso de dragones en las historias de la rabia). Así, en la mayoría de los cuentos los personajes fueron animales o no humanos, y sólo dos de ellos consideraron seres humanos. En estos dos cuentos se utilizaron aspectos gráficos de fantasía para representar la diversidad (por ejemplo: niños y niñas con pelo o piel de color celeste, rosado, verde). La Tabla 2 resume los personajes de los cuentos y sus características.



TABLA 2: PERSONAJES DE LOS CUENTOS

Personajes		
Temas	Cuentos apoderados(as)	Cuentos personal educativo
Emociones: Pena	Distintos pájaros, donde la protagonista es una pajarita azul (el azul se asocia a pena).	Seres humanos
Emociones: Rabia	Dragones	Dragones
Emociones: Miedo	Monstruos	Monstruos
Relaciones interpersonales	Seres humanos	Distintos tipos de animales (inspirados en la fauna chilena).
Respeto de la diversidad	Una familia de fantasmas donde la protagonista es una niña vampiro.	Leones
Cuidado del medioambiente	Distintos animales, donde el protagonista es un dodo.	Dinosaurios

En cuanto al género de los personajes, la literatura ha demostrado que cuando los personajes de cuentos son neutros, ellos tienden a percibirse como personajes masculinos (DeLoache et al., 1987). Además, el género de los personajes está asociado a los estereotipos de género que padres y madres promueven en la socialización de los roles de género en niños y niñas (Endendijk et al., 2014). Por ello, se optó por asignar un género definido a todos los personajes teniendo especial cuidado de no mantener ciertos sesgos de género en las historias. Estos cuidados consideraron, por ejemplo, el contar en cada tema con un personaje principal masculino en uno de los sets, y femenino en el otro, y el alternar los roles del personaje adulto.

Finalmente, debido a que los niños y niñas no leen a esta edad, era fundamental que las imágenes de los cuentos fuesen atractivas y motivadoras. A su vez, se puso especial cuidado en la selección final de los personajes, los cuales se trabajaron en colaboración con un equipo de cuatro diseñadoras que participaron en la etapa de diseño y diagramación de los cuentos.

Etapas 5: Instrucciones para la lectura compartida de los cuentos

La literatura apoya el que la lectura compartida o dialógica es una metodología que promueve el lenguaje, el conocimiento de lo impreso, las habilidades sociales y las experiencias emocionales, además de fortalecer el vínculo adulto-niño. Considerando lo anterior, se diseñaron para los cuentos infantiles dos tipos de instrucciones que promovieran o modelaran esta lectura compartida y potenciaran el que los cuentos fuesen en sí mismos una estrategia de intervención. Así, antes de comenzar cada cuento, se encontraron instrucciones dirigidas a los adultos de cómo leerlo. En dichas instrucciones se explicaron el constructo de lenguaje mentalizante y su relevancia, y se hicieron cuatro sugerencias de cómo leer el cuento, con ejemplos concretos de ese cuento: incluir preguntas relacionadas con la trama; hacer comentarios o preguntas que relacionen las imágenes con las emociones, pensamientos o deseos de los personajes; conectar los eventos del cuento con la vida de los niños y niñas; y dar la oportunidad al niño de completar oraciones, una vez que se haya ya leído el cuento algunas veces.

Adicionalmente, en el texto se agregaron preguntas orientadas al niño como una forma de modelarle al adulto formas de realizar esta lectura compartida. Cada cuento incluyó cinco, en las cuales se intencionó el uso de un *lenguaje mentalizante*. Por ejemplo, *¿qué siente o piensa Lila?, ¿cómo te ves tú cuando estás enojado(a)?*

El producto final de esta etapa de diseño fueron 12 cuentos infantiles, seis para el hogar y seis para contextos educativos, cuyos títulos se encuentran en la Tabla 3.

TABLA 3: TÍTULOS DE LOS CUENTOS DISEÑADOS POR EL PROYECTO

Personajes		
Temas	Cuentos apoderados(as)	Cuentos personal educativo
Emociones: Pena	Lulú está blue	¿Milena nunca está triste?
Emociones: Rabia	El fuego de Draco	Amaru echa humo
Emociones: Miedo	Un planeta tembloroso	Un eclipse de miedo
Relaciones interpersonales	¡Todos a bordo!	¿A qué jugamos hoy?
Respeto de la diversidad	Mi familia embrujada	Leo y Lila
Cuidado del medioambiente	La dinocleta de Rexi	¿Por qué se fue el dodo?

Implementación y evaluación

La literatura plantea que se requiere de condiciones mínimas, como son la calidad, cantidad y frecuencia de la lectura para producir un efecto importante en el desarrollo del niño o niña (Justice et al., 2008). Así, se planificó una intervención de ocho semanas, donde en cada semana de las primeras seis, el adulto abría un cuento nuevo con la instrucción de leer el “cuento de la semana” al menos tres veces con el niño. Además, se les invitaba a seguir leyendo los cuentos de las semanas anteriores, las veces que ellos desearan. Las dos últimas semanas se les invitaba a leer los cuentos de su elección, manteniendo la frecuencia de lectura.

Dicha implementación se realizó entre julio de 2020 y marzo de 2021. Debido a la pandemia por COVID-19, la mayor parte del tiempo los jardines infantiles permanecieron cerrados y las familias se encontraron en cuarentena en sus hogares. Por ello la implementación de esta intervención sólo pudo realizarse con el set de cuentos para los apoderados.

Muestra

La muestra del estudio incluyó a 120 niños y niñas y sus familias. El promedio de edad de los niños fue de 49.92 meses de edad (*D.S.* = 3.27, rango entre 44-59 meses). De ellos, un 53.3% son de género masculino, y un 46.7% de género femenino. Todos los niños vivían en la Región Metropolitana y ninguno asistió al jardín infantil durante el año 2020. El nivel socioeconómico (NSE) de las familias, medidos con el índice ESOMAR, se distribuyó en un 12.5% de NSE bajo, 60.8% de NSE medio y 26.7% de NSE alto. Todos los niños vivían con sus madres, y en el 80.0% de los casos, también con su padre.



Respecto a su nacionalidad, el 84.2% de las familias fueron chilenas, 14.2% latinoamericanas (Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia), y un 1.6% pertenecientes a otras nacionalidades. El promedio de edad de las madres fue de 33.08 años (*D.S.* = 6.32), y de 35.72 años para los padres (*D.S.* = 7.60). Un total de 95.8% de las madres y 87.4% de los padres tenía una educación secundaria completa. Además, un 46.6% y 42.9% respectivamente, contaba con un título universitario. Un 27.5% de las madres y un 7.9% de los padres se encontraba desempleado al momento del inicio del estudio.

Las familias se contactaron a través de 31 jardines infantiles: 78.3% de los niños y niñas estaba registrado en jardines públicos de la JUNJI y un 21.7% en jardines infantiles privados. Para más detalle ver Tabla 4. Los criterios de inclusión fueron que los niños y niñas estuvieran registrados en un jardín infantil, con edades comprendidas entre 3,9 y 4,11 años y que no presentaran ningún trastorno sensorial o del desarrollo grave. Estos criterios fueron revisados durante el primer contacto con las familias.

TABLA 4: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA

	Frecuencia	Porcentaje
Género de los niños		
Masculino	64	53.3
Femenino	56	46.7
Tipo de jardín infantil		
Público	94	78.3
Privado	26	21.7
NSE familiar		
Bajo	15	12.5
Medio	73	60.8
Alto	32	26.7
	Min-Max	M (D.S.)
Edad de los niños (meses)	44-59	49.92 (3.268)
Edad de las madres (años)	21-45	33.08 (6.323)
Edad de los padres (años)	18-54	35.72 (7.595)
Número de adultos que vive en la casa	1-9	2.68 (1.216)
Número de niños que vive en la casa	1-11	2.20 (1.370)

Procedimientos

Niños y niñas fueron distribuidos de manera aleatoria en tres grupos: el grupo de intervención (GI, *n* = 41), los cuales recibieron los cuentos diseñados por el proyecto y con las instrucciones ya descritas. Un grupo control con cuentos (GCcC, *n* = 41) que recibieron cuentos disponibles en el mercado, con características similares a los del proyecto pero sin el énfasis en el *lenguaje mentalizante*. Dichos cuentos iban acompañados de instrucciones similares a la forma de leerlos con el niño y su frecuencia y tenían como objetivo el diferenciar el efecto de los cuentos diseñados

versus solamente una mayor frecuencia de lectura. El tercer grupo era el grupo control que no recibió ningún tipo de cuentos (GCsC, $n = 38$), pero una vez finalizadas las evaluaciones se les envió el set de cuentos creados por el proyecto.

El contacto y evaluaciones de los grupos se realizó de manera *online*. Fueron tres evaluaciones: la evaluación inicial, antes de enviar los cuentos; una postevaluación al terminar las 8 semanas; y una evaluación de seguimiento, tres meses después. Además, los grupos GI y GCcC debían llenar una encuesta semanal sobre la frecuencia de lectura de los cuentos.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico: Al inicio del estudio las madres y padres llenaron un cuestionario sociodemográfico que incluyó preguntas sobre literacidad. En este artículo se reportaron los resultados sobre la frecuencia semanal con la cual le leían cuentos a sus hijos e hijas (una vez a la semana o menos, 2-3 veces a la semana y 4 o más veces a la semana). En la postevaluación se incluyó un cuestionario con preguntas sobre la utilidad y claridad de las instrucciones, y sobre cuánto le habían gustado los cuentos a ellos y a los niños y niñas. En la medición de seguimiento se consultó si habían seguido leyendo los cuentos tras terminar la intervención, con qué frecuencia lo habían hecho, y su percepción de si los cuentos le habían sido útiles a los niños. Además, se volvió a consultar sobre la frecuencia semanal con la cual les leían cuentos a sus hijos.

Encuesta de lectura semanal: Al inicio de cada semana las madres y padres de los grupos GI y GCcC debieron llenar una breve encuesta *online* donde se consultó si habían leído o no los cuentos la semana anterior y su frecuencia de lectura.

Entrevista breve: Al finalizar el seguimiento, se realizó una entrevista breve con los padres y madres, donde se les pidió que describieran a sus hijos e hijas. Dicha entrevista tuvo una duración aproximada de cinco minutos, se realizó a través de la plataforma Zoom y la conversación fue transcrita. A partir de dicho material se seleccionaron algunos comentarios cualitativos respecto a sus impresiones sobre los cuentos y los efectos en sus hijos e hijas.

Uso de lenguaje mentalizante: Se les pidió a las madres y padres que por separado leyeran con sus hijos un cuento que tuviesen en sus casas, que jugaran durante 10 minutos con juguetes que tuviesen en los hogares y que elicitasen juegos simbólicos (por ejemplo: muñecas, autos, comida de mentira, animales plásticos). Dicha actividad fue grabada, transcrita y codificada por un equipo previamente entrenado. Para este estudio se consideraron las palabras utilizadas por los niños y niñas en la medición de seguimiento y referidas a deseos (querer, gustar), cogniciones (pensar, saber, recordar), emociones (estar feliz, triste, enojado) y calculándose un promedio en base a 100 palabras, de modo de controlar la verbosidad de los niños(as).

Análisis de datos: Para el análisis de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos y análisis de frecuencia. Para los análisis comparativos se usaron pruebas t para muestras independientes, pruebas t para muestras pareadas, ANOVA y chi cuadrado.

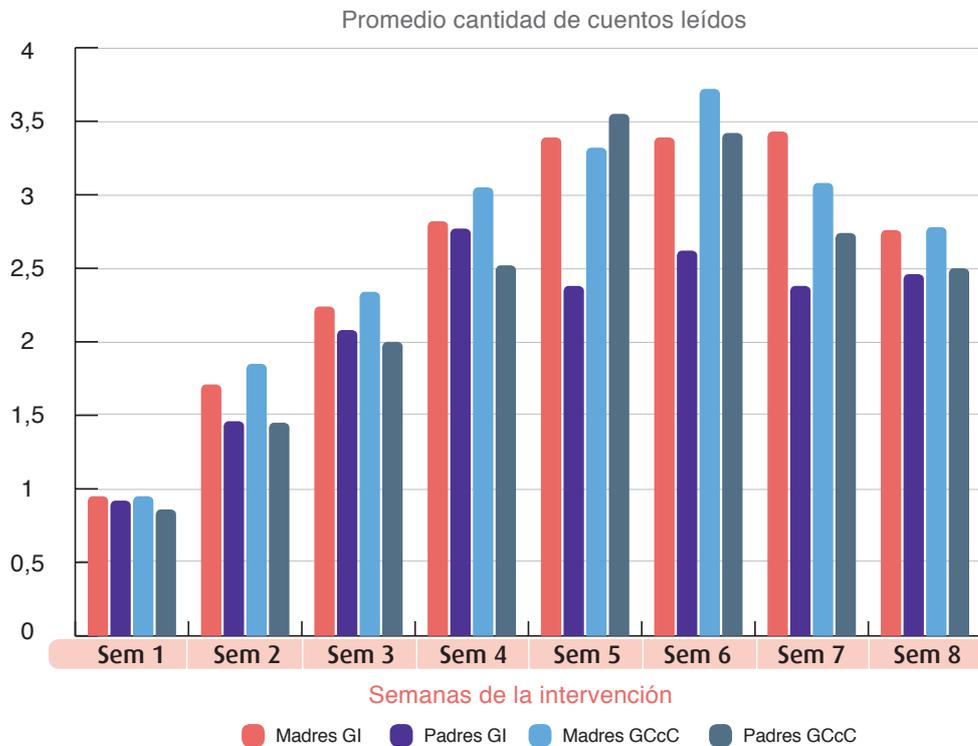


Resultados

Cantidad de cuentos leídos durante la intervención

Aunque en la primera semana los grupos GI y GCcC tenían sólo un cuento a ser leído, ello iba aumentando progresivamente sumándose un cuento cada semana, hasta llegar a una disponibilidad de seis cuentos en las semanas 6, 7 y 8. En el GI la media total de cuentos leídos por las madres durante las ocho semanas fue de 2.56 ($D.S.= 1.05$), y para los padres fue de 2.13 ($D.S. = 1.13$). Para el GCcC, la media total para las madres fue de 2.60 ($D.S. = 0.89$), y de 2.25 ($D.S. = 1.02$) para los padres. No se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en la cantidad promedio de cuentos leídos entre padres y madres al interior de cada grupo, ni entre las madres y los padres al comparar ambos grupos. La Figura 1 ilustra las medias de cantidad de cuentos leídos por cada semana, según adulto (padre, madre) y grupo (GI y GCcC).

FIGURA 1: MEDIAS DE CANTIDAD DE CUENTOS LEÍDOS POR SEMANA SEGÚN ADULTO Y GRUPO



Frecuencia de lectura durante la intervención

Para obtener el índice de la frecuencia de lectura semanal, se multiplicó cada cuento leído por su frecuencia (1=una vez, 2=dos veces, 3=tres veces o más) y sumándose lo correspondiente a cada semana. Ello reflejó la cantidad de lecturas realizadas con el niño por semana, independientemente del cuento leído.

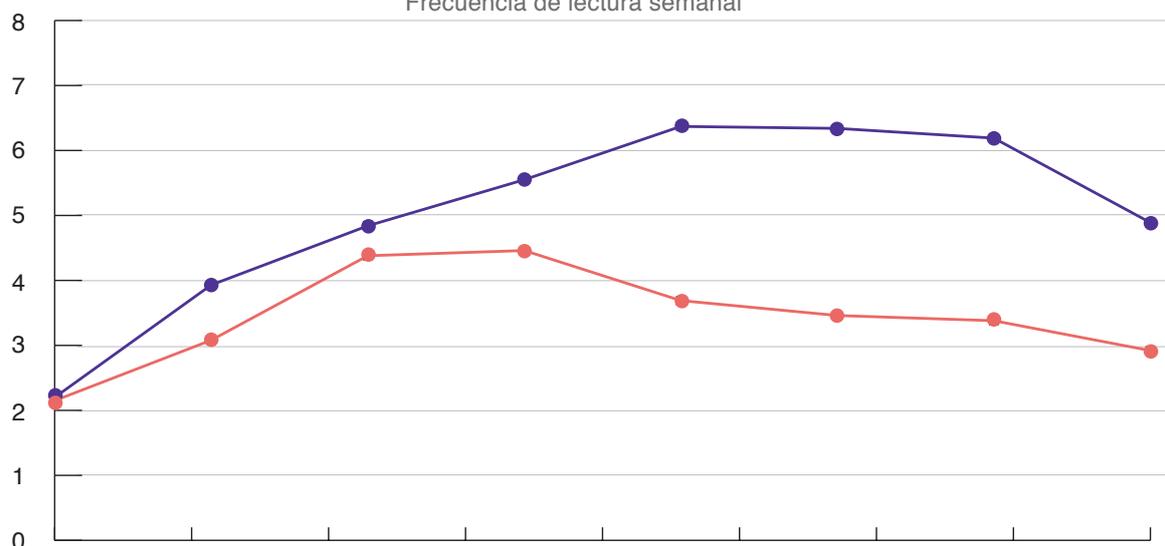
Al comparar las semanas 1 y 8 para el grupo total de padres con pruebas t para muestras pareadas, los resultados mostraron que la frecuencia de lectura semanal se incrementó de manera significativa, con una media de 2.33 para la semana 1 y 4.41 para la semana 8, $t = 4.74$, $p < .001$, $d = 4.49$. Estas diferencias se mantuvieron tanto para el GI, $t = 3.14$, $p = .003$, $d = 4.78$, como para el GCcC, $t = 3.56$, $p < .001$, $d = 4.24$. Al separar entre madres y padres, estas diferencias también se apreciaron, en términos de una mayor

frecuencia de lectura en la semana 8, $t = 4.18$, $p < .001$, $d = 4.73$, para madres; $t = 2.22$, $p = .034$, $d = 3.88$, para padres.

Las figuras 2 y 3 ilustran las medias en las frecuencias de lectura por cada semana, según adulto (padre, madre) y grupo (GI y GCcC). En dichas figuras se observa que la frecuencia de lectura fue creciendo en ambos grupos, alcanzando una planicie en las semanas 5-6. Luego se observa una leve disminución, probablemente debido a que ya no había cuentos nuevos.

FIGURA 2: LECTURA SEMANAL MADRES Y PADRES GI

Frecuencia de lectura semanal

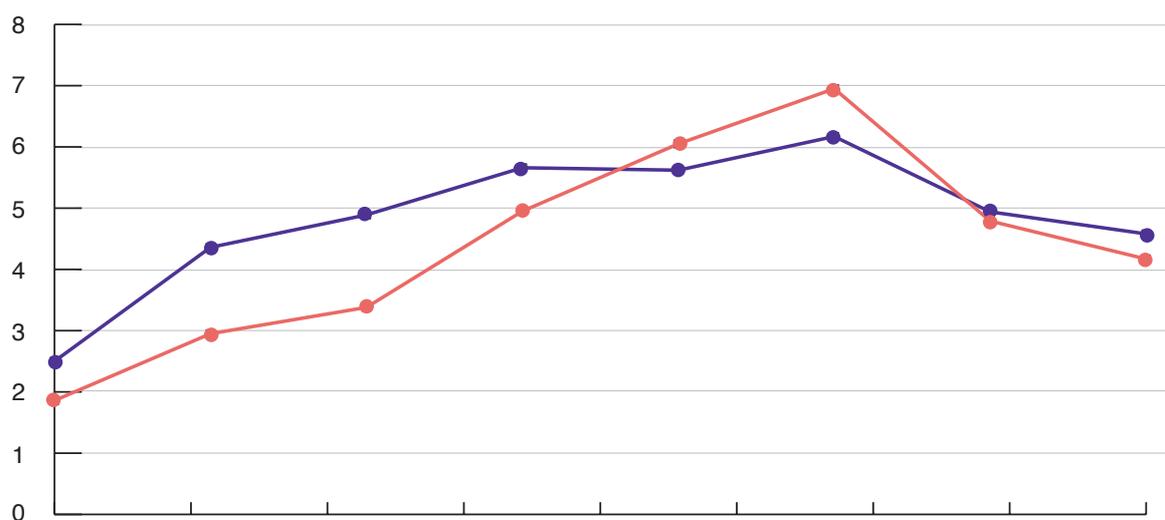


	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Madres	2,20	3,93	4,84	5,55	6,37	6,34	6,19	4,89
Padres	2,15	3,08	4,38	4,46	3,69	3,46	3,38	2,92

FIGURA 3: LECTURA SEMANAL MADRES Y PADRES GCCC

Frecuencia de lectura semanal



	Sem 1	Sem 2	Sem 3	Sem 4	Sem 5	Sem 6	Sem 7	Sem 8
--	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Madres	2,50	4,36	4,89	5,66	5,62	6,17	4,94	4,58
Padres	1,86	2,95	3,38	4,95	6,05	6,95	4,79	4,17



Evaluación de los cuentos en la postintervención

Al finalizarse la intervención tras ocho semanas, madres y padres fueron consultados sobre cuánto les habían gustado los cuentos a ellos y a los niños y niñas, sobre la facilidad de entender las instrucciones y su utilidad.

Un 90.0% de las madres y padres del GI y un 81.6% del GCcC reportaron que los cuentos les habían gustado/gustado mucho. Asimismo, un 90.0% de los padres y madres del GI y un 92.1% del GCcC reportaron que los cuentos les habían gustado/gustado mucho a sus hijos e hijas. No hubo diferencias significativas entre los grupos.

Respecto a las instrucciones, un 97.5% del GI las encontró fáciles/muy fáciles de seguir, al igual que un 100% del GCcC. Además, un 97.5% del GI y un 97.4% del GCcC las encontró útiles/muy útiles. Estos resultados permitieron plantear que los cuentos elegidos para ambos grupos fueron equivalentes en cuanto a su adecuación y atractivo para los niños de esta edad y la claridad y utilidad en que las instrucciones fueron planteadas.

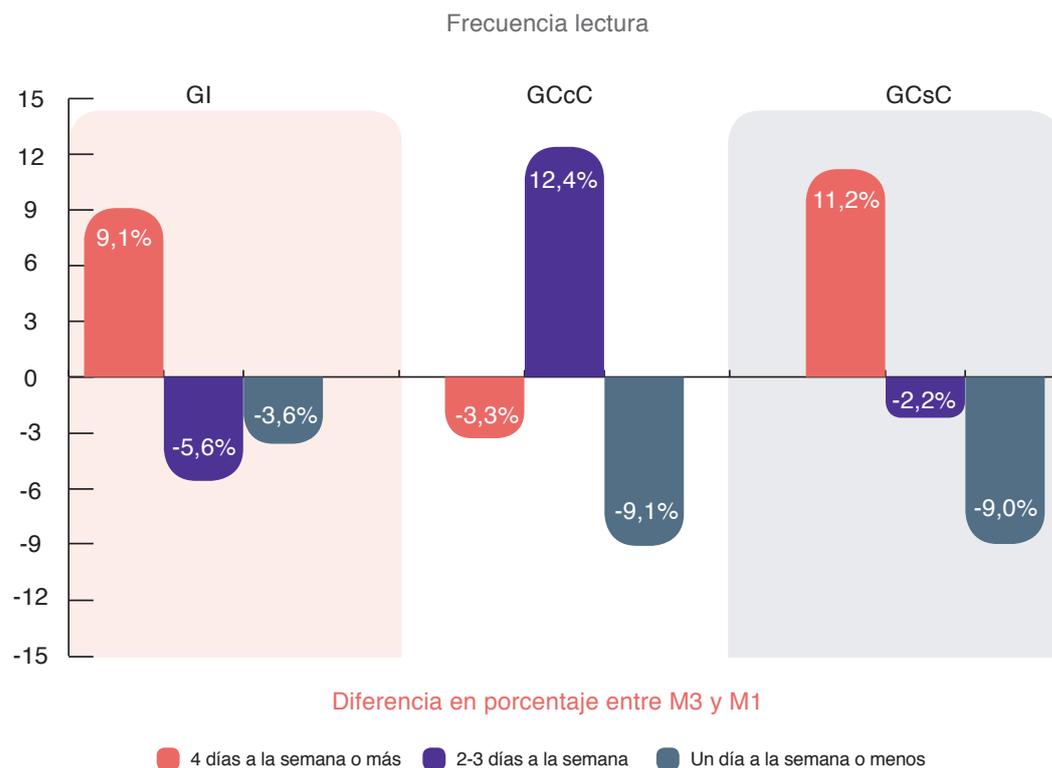
Resultados de la intervención en la evaluación de seguimiento

Tras haber terminado la intervención, entre 2 y 3 meses después se realizó un seguimiento con las familias. Un 77.8% de los padres y madres del GI y un 91.7% de los padres y madres del GCcC reportaron seguir leyendo los cuentos que habían recibido y un 94.4% en ambos grupos reportó que los cuentos les habían servido/servido mucho. En cuanto a su frecuencia, ésta mostró una disminución, donde un 61.1% del GI y un 66.7% del GCcC reportaron leer los cuentos recibidos sólo una vez por semana o menos. No hubo diferencias significativas entre los grupos en ninguno de los aspectos mencionados.

Comparación entre la medición inicial y al momento del seguimiento

Para comparar las diferencias en la frecuencia con la cual las madres y padres reportaban leerles a sus hijos antes de la intervención y en la medición de seguimiento, se restó el porcentaje de casos en cada medición, para cada categoría de frecuencia. El grupo que recibió la intervención fue el que experimentó el mayor cambio, donde la categoría de lectura más alta, cuatro días a la semana o más, obtuvo un crecimiento de un 9.1%, con disminuciones en las otras dos categorías. En el grupo control que recibió los cuentos en cambio, se observó un crecimiento de un 12.4% pero en la categoría de 2-3 veces por semana, mientras que las otras dos disminuyeron. Por último, el grupo control que no recibió cuentos, también mostró un crecimiento de un 11.2% en la categoría de lectura más alta, explicada en la mayor parte por la disminución del grupo que inicialmente reportaban leer un día a la semana o menos (ver Figura 4).

FIGURA 4: DIFERENCIA EN LA FRECUENCIA DE LECTURA ENTRE MEDICIÓN INICIAL Y SEGUIMIENTO POR GRUPO



Finalmente, al momento de realizar la despedida con las madres y padres y agradecer su participación luego de la intervención, surgieron de manera espontánea algunos comentarios sobre los efectos observados tras la lectura de los cuentos con sus hijos, y sólo para el grupo que recibió los cuentos del proyecto.

Yo lo encuentro incluso más sociable que antes, como que se sabe expresar mejor (...) como que lo expresa a su manera, (...) si está enojado, triste o asustado no le da vergüenza contármelo, como que él me lo cuenta y yo lo trato de entender a su manera y tratamos los dos de buscarle como alguna solución a las emociones que está sintiendo en ese momento. Creo que me ha servido bastante el tema de los libros que me mandaron de allá, porque aprendí también a conocer una parte que no conocía de él, (...) y que nos ha ayudado a los dos, favorecidamente nos ha ayudado a los dos.

Con el tema de los cuentos también le ha ido súper bien, le encantaron los cuentos sobre todo a mí también, porque creo que conocí otra parte de él que yo no sabía, el tema de preguntarle que sentía él de repente cuando, por ejemplo, yo me enojaba o cosas así y, bueno, y me sorprendía con su respuesta, porque como los cuentos hacían preguntas así, entonces él me iba contando lo que él sentía cuando me veía, por ejemplo, a mí enojada o cuando él se sentía enojado, cosas así.

Entonces, con eso pude indagar un poquito más en algo que yo no conocía y que nunca tampoco le había preguntado, porque pensé que él no iba a poder contestar algo, cosa que yo estaba equivocado. Ahora (...) yo le pregunto, si lo veo triste, le pregunto por qué está triste, por qué está feliz y él me lo cuenta sin ningún problema, así que yo creo que fue un gran cambio en estos dos meses, que nos sirvió a los dos.



Con los cuentos (...) la (xxx) no tiene mayores problemas, ni de comunicación, ni de transmitir sus emociones o sentimientos, le es mucho más fácil, se enoja menos.

Cada vez habla más, con mayor vocabulario, se desenvuelve bien. (...) Le encantan los cuentos, (...) y todos los días ellos me piden cuentos, entonces al final de tener una rutina de contar un cuento físico no lo hago porque de verdad termino agotada, pero todas las noches al final inventamos un cuento porque sí los piden. Él es mucho de ver los libros, de buscarlos, inventar historias. (...) Él ha avanzado harto, sobre todo su vocabulario porque era él quien más tenía problemas, pero se desenvuelve súper bien, se comunica bien, es ingenioso, así que bien.

Comparación en el uso de *lenguaje mentalizante* en los niños y las niñas

En la última medición se pudo apreciar una diferencia significativa en el uso de un *lenguaje mentalizante* en los niños y niñas del GI. Específicamente, estos niños mostraron en la medición de seguimiento un mayor uso de palabras referidas a deseos (querer algo, gustar, desear) en sus interacciones con sus madres ya sea leyendo un cuento, $t = 2.28$, $p = .027$, $d = 1.26$, o jugando, $t = 2.47$, $p = .016$, $d = 0.95$, en comparación a los niños del GCcC. Respecto a los niños del grupo control que no recibió cuentos, los niños del GI también mostraron un mayor uso de palabras referidas a deseos en sus interacciones con sus madres ya sea leyendo un cuento, $t = 2.57$, $p = .013$, $d = 1.29$, o jugando, $t = 2.01$, $p = .048$, $d = 0.94$, y una tendencia a un mayor uso de palabras referidas a cogniciones (pensar, recordar, saber, imaginar), durante la actividad de cuento con sus madres, $t = 1.88$, $p = .066$, $d = 1.55$.



Discusión y conclusiones

Este estudio buscó evaluar una intervención para familias basada en libros de cuentos especialmente diseñados para abordar temas relacionados con convivencia, emociones y diversidad y escritos con una alta frecuencia de *lenguaje mentalizante*. La comparación entre las familias que recibieron los cuentos de la intervención y aquellas que recibieron otros cuentos, mostró que los libros especialmente diseñados tuvieron efectos significativos en el *lenguaje mentalizante* utilizado por los niños y niñas al interactuar con sus cuidadores, pero no así en la frecuencia con que las familias compartían libros con sus hijos e hijas de 3 y 4 años. En cuanto a la frecuencia de lectura en el hogar, sí se observó que todas las familias aumentaron su frecuencia de lectura en respuesta a la entrega de libros. Este cambio, aunque se mantuvo varios meses después, se fue debilitando con el tiempo. Es posible que el periodo de confinamiento permitiera que las familias pasaran más tiempo en sus hogares junto a sus hijos e hijas, facilitando espacios de actividades compartidas, como la lectura de cuentos infantiles. Al volver a la presencialidad laboral, es posible que hayan disminuido esos espacios y haya habido menos tiempo para la lectura compartida de cuentos. A continuación, discutimos los principales resultados del estudio en relación a sus posibles implicancias para las políticas públicas e intervenciones que busquen promover la lectura compartida en el hogar y el *lenguaje mentalizante*.

Mirar libros de cuentos en el hogar con los niños y niñas menores de 5 años, es una de las actividades que tiene más evidencia a favor de su efecto positivo en el desarrollo, especialmente en el desarrollo del lenguaje (Hargrave & Sénéchal, 2000; Larraín, Strasser & Lissi, 2012; Mol, Bus & Jong, 2009; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). Sin embargo, en Chile esta actividad es poco frecuente en todo el espectro de niveles socioeconómicos, y más aún en las familias vulnerables (Mendive, Lissi, Bakeman, & Reyes, 2017; Strasser, 2019; Strasser y Lissi, 2009). En este sentido, el incremento demostrado en la frecuencia de lectura de cuentos entre la semana 1 y 8 de todas las familias que recibieron cuentos, es prometedor. Esta respuesta tan notoria resalta la importancia del acceso a libros infantiles para poder desplegar esta conducta. No es posible leer frecuentemente libros que no se tienen. La intervención, al entregar un set de libros infantiles a los apoderados, liberó a las familias de esta barrera, y el resultado fue que, naturalmente, leyeron más. Esto nos recuerda que en Chile las familias tienen muy pocos libros infantiles. En un estudio con 989 familias de NSE bajo con niños de 4 años, un 10% declaró no poseer libros para niños en el hogar (Mendive, Lissi, Bakeman, & Reyes, 2017). Por ello, al diseñar políticas y programas para aumentar la frecuencia de lectura compartida en el hogar, es necesario considerar la forma de hacer llegar más libros infantiles a los hogares, ya sea regalando o prestando libros a través de las bibliotecas municipales, o a través de los mismos jardines infantiles.

Pese a estos resultados positivos, es preocupante que a 2 ó 3 meses de finalizada la intervención, la frecuencia semanal de lectura con los niños y niñas había disminuido a 1 vez por semana o menos en aproximadamente dos tercios de las familias. Esto lamentablemente es similar a lo encontrado en otros estudios chilenos en población no intervenida, lo cual sugiere que, en ausencia de una intervención más constante, es posible que las ganancias en frecuencia de lectura se pierdan. Asimismo, esta pérdida sugiere que la disponibilidad de libros en el hogar no es la única barrera para que las familias lean, ya que los libros quedaron en los hogares luego de finalizada la intervención. Es esencial que los diseñadores de políticas públicas consideren otras barreras a la lectura compartida, como las creencias acerca de la importancia de esta práctica, la disponibilidad de tiempo y oportunidades para hacerlo o la interferencia de otros dispositivos como las pantallas.



En cuanto a los resultados relativos al *lenguaje mentalizante*, éstos son alentadores. El *lenguaje mentalizante* ha mostrado predecir importantes aspectos del desarrollo socioemocional de los niños y niñas, de tal manera que aquellos niños y niñas que conocen y usan más términos mentales y emocionales, también tienen mayor probabilidad de regular su conducta, emociones y relaciones interpersonales (Laranjo & Bernier, 2013; Meins et al., 2001; Taumoepeau & Ruffman, 2008). En este estudio, los hijos e hijas de familias que leyeron los libros especialmente diseñados para promover este tipo de lenguaje tuvieron un mayor uso de estas palabras cuando interactuaron con sus cuidadores, comparado con aquellos que recibieron y leyeron libros infantiles comunes no diseñados especialmente. Esto subraya que, si bien el acceso a libros es importante, la calidad del material también lo es. Distintos libros pueden tener diferentes efectos, lo cual resalta la importancia, al diseñar programas de promoción de la lectura compartida, de seleccionar cuidadosamente los libros, con una idea clara de los objetivos que se desea lograr y el tipo de interacción que se busca promover.

En línea con lo anterior, los libros utilizados en esta intervención no sólo tuvieron mayor frecuencia de palabras mentales y emocionales que los libros accesibles comercialmente, sino que además incluyeron explicaciones al adulto sobre la importancia de conversar sobre estos estados psicológicos durante la lectura, y ejemplos concretos de cómo hacerlo. Aunque desconocíamos la llegada que tendrían estas instrucciones, la literatura sobre las formas más productivas de leer con los niños pequeños apoyaba la idea de incluir alguna guía para los adultos. Afortunadamente, casi la totalidad de los adultos reportaron que las instrucciones les parecieron fáciles de seguir y útiles, lo cual sugiere que ésta podría ser una vía fácil y de bajo costo para intervenir en la calidad de la lectura, no sólo la frecuencia.

Las limitaciones del estudio están dadas principalmente por las limitaciones impuestas por la pandemia, que determinó que el estudio fuera realizado a distancia, lo cual pudo haber afectado la validez de algunas de las medidas y pruebas. Asimismo, la evaluación de infantes por medio de videoconferencia, a esta edad tan temprana, presenta considerables problemas, entre los cuales se cuentan la dificultad de establecer un adecuado rapport y utilizar el lenguaje corporal del evaluador (e.g. posición, gestos) para mantener y capturar el involucramiento y la atención de niños y niñas de 3 a 5 años. Finalmente, los participantes en el estudio corresponden a aquellas familias que pudieron recibir las invitaciones, contestar los cuestionarios online, y conectarse por videoconferencia a las evaluaciones, lo cual sesga considerablemente la muestra hacia niveles de ingreso mayores a los de la población general. Con todo, se logró capturar un grupo sustancial de apoderados de bajos ingresos, por lo cual creemos que los resultados son válidos para una amplia variedad de familias chilenas.

Los resultados aquí reportados resultan prometedores en cuanto a apoyar a las familias en promover el lenguaje de sus hijos, en especial el *lenguaje mentalizante*. Estos hallazgos además dan pistas para el diseño de intervenciones efectivas que pueden realizar los jardines infantiles, a través del envío de libros a los hogares, sugerencias de lectura y reforzar las creencias acerca del impacto positivo de estas prácticas en el hogar. La investigación futura puede evaluar si este tipo de intervenciones podría alcanzar efectos parecidos –o superiores– al realizarse en el contexto del aula de educación de párvulos. 

Referencias bibliográficas

Arévalo, J. P. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. Editorial Visión Libros.

Bergman Deitcher, D., Aram, D., Khalaily-Shahadi, M., & Dwairy, M. (2021). Promoting preschoolers' mental-emotional conceptualization and social understanding: A shared book-reading study. *Early Education and Development, 32*(4) 501-515.

Brown, J., & Dunn, J. (1991). You can cry mum: The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 237-256.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

DeLoache, J. S., Cassidy, D. J., & Carpenter, C. J. (1987). The three bears are all boys: Mothers' gender labeling of neutral picture book characters. *Sex Roles, 17*(3), 163-178.

Degotardi, Sh. & Sweller, N. (2012). Mind-mindedness in infant child-care: Associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 253-265.

Drummond, J., Paul, E. F., Waugh, W. E., Hammond, S.I., & Brownell, C. A. (2014). Here, there and everywhere: Emotion and mental state talk in different social contexts predicts empathic helping in toddlers. *Frontiers in Psychology, 5*, 361.

Dyer, J. R., Shatz, M. & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development, 15*, 17-37.

Endendijk, J., Groeneveld, M. G., Van der Pol, L., Van Berkel, S., Hallers-Haalboom, E., Mesman, J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Boys don't play with dolls: Mothers' and fathers' gender talk during picture book reading. *Parenting, 14*(3-4), 141-161.

Farkas, C. (2021). Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista de Sociología, 36*(1), 68-82.

Farkas, C., del Real, M. T., Strasser, K., Álvarez, C., Santelices, M. P. & Sieverson, C. (2018). Maternal mental state language during storytelling versus free-play contexts and its relation to child language and socioemotional outcomes at 12 and 30 months of age. *Cognitive Development, 47*, 181-197.

Farkas, C., Gerber, D., Mata, C., & Santelices, M. P. (2020a). Are children from different countries exposed to diverse emotions in storybooks? Comparative study between Chile and the US. *Social Development, 29*(4), 1134-1154.

Farkas, C., Santelices, M. P., Vallotton, C. D., Brophy-Herb, H. E., Iglesias, M., Sieverson, C., Cuellar, M. P., & Álvarez, C. (2020b). Children's storybooks as a source of mental state references: Comparison between books from Chile, Colombia, Scotland and USA. *Cognitive Development, 53*, 100845.

Farkas, C., Strasser, K., Badilla, M. G., & Santelices, M. P. (2017). Mentalization in Chilean educational staff with 12-month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home?, *Early Education and Development, 28*(7), 839-857.



Hargrave, A. C.; & Senechal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, v15 n1 p75-90 2000.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782–796.

Hoyos Londoño, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Revista Katharsis*, 19, 73-98.

Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 983-1001.

Kim, B. S., Green, J. L. G., & Klein, E. F. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 223-234.

Kohm, K. E., Holmes, R. M., Romeo, L., & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play. *International Journal of Play*, 5(2), 128-140.

Laranjo, J., & Bernier, A. (2013). Children's expressive language in early toddlerhood: Links to prior maternal mind-mindedness. *Early Child Development and Care*, 183(7), 951-962.

Larraín, A., Strasser, K. & Lissi, M. R. (2015). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología* 33(3):379-383.

Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, 8, 1-6. Disponible en <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf>.

Martucci, K. (2016). Shared storybook reading in the preschool setting and considerations for young children's theory of mind development. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 55-68.

Meins, E., Fernyhough, C., de Rosnay, M., Arnott, B., Leekam, S. R., & Turner, M. (2012). Mind-mindedness as a multidimensional construct: Appropriate and nonattuned mind-related comments independently predict infant-mother attachment in a socially diverse sample. *Infancy*, 17(4), 393–415.

Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(5), 637-648.

Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. *Early Education and Development*, 28(2), 167–181.

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.

Montoya, V. (2004). El poder de la fantasía y la literatura infantil. Ediciones del Sur. Disponible en <http://190.202.97.146/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/VictorMontoya-EIPoderDeLaFantasiaYLaLiteraturaInfantil.PDF>.

O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 69-83.

Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734–751.

Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, 43(6), 1385–1399.

Santelices, M. P., Farkas, C., & Aracena, M. (2017). Evaluation of the effectiveness of a pilot program that promotes sensitive response in the educational staff of Chilean nursery schools. *Children and Youth Services Review*, 75, 87-95.

Santelices, M. P., Zapata, J., Fischersworing, M., Pérez, F., Mata, C., Barco, B., Olhaberry, M., & Farkas, C. (2016). Intervenciones basadas en la mentalización para padres y educadores: una revisión sistemática. *Terapia Psicológica*, 34(1), 71-80.

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96–116.

Stich, M., Girolametto, L., Johnson, C. J., Cleave, P. L., & Chen, X. (2015). Contextual effects on the conversations of mothers and their children with language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 323–344.

Strasser, K. (2019). Contexts for the Development of Language and Literacy in Latin America. In Whitebread, Grau, Kumpulainen, McClelland, Perry, Pino-Pasternak (Eds.). *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*.

Sage Strasser, K., Larrain, A., & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development*, 24(5), 616-639.

Strasser, K. & Lissi, M. R. (2009). Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading* 13(2):175-204.

Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220-233.

Taumoepeau, M. & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, 79, 284-302.



Tompkins, V. (2015). Improving low-income preschoolers' theory of mind: A training study. *Cognitive Development, 36*, 1–19.

Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: preliminary Italian evidence of the "Thought in Mind" project. *Frontiers in Psychology, 7*, 1213.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-279.

Werner, C., Linting, M., Vermeer, H., & Van IJzendoorn, M. (2016). Do intervention programs in childcare promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science, 17*(2), 259–273.

Ziv, M., Smadja, M.L. & Aramb, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 177–186.

Ziv, M., Smadja, M., & Aram, D. (2014). Mothers' and teachers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 13*(1), 103–119.

Ziv, M., Smadja, M. L. & Aram, D. (2015). Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling. *Teaching and Teacher Education, 45*, 14-24.