



ORIGINAL

Análisis de las Intervenciones de Bebés de 9 Meses durante la Lectura Compartida

Analysis of the Interventions of 9 Month-old Babies during Shared Storybook Reading

Florencia Mareovich ^{a, b, 1}, Daniela Eva Jauck ^a
& Olga Alicia Peralta ^a

^a Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

^b Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Recibido 3 de marzo de 2022; aceptado 7 de abril de 2023

Resumen

La lectura compartida es frecuente en la infancia. Sin embargo, la participación de infantes menores de un año en esta actividad ha sido poco explorada. Este trabajo describe y analiza las intervenciones de bebés de 9 meses en la lectura conjunta materno-infantil en hogares argentinos. Transcribimos y analizamos filmaciones realizadas por 10 madres. Clasificamos las intervenciones en: acción responsiva o espontánea; vocalización responsiva o espontánea; acción responsiva + vocalización; acción espontánea + vocalización. Los bebés realizaron mayoritariamente acciones espontáneas (con o sin vocalizaciones). Luego, clasificamos las acciones (con o sin vocalizaciones) en: convencionales (pasar la página, señalar) o manipulativas (morder, sacudir los libros); otras no orientadas (tomar otro objeto, mirar fuera del escenario). Encontramos que las acciones fueron principalmente manipulativas. Finalmente, clasificamos las acciones en: inespecíficas (morder el libro, sacudirlo) u orientadas (intentar agarrar los objetos representados). Predominaron las acciones inespecíficas. Los hallazgos muestran bebés sensoriomotores en exploración. Sin embargo, algunas intervenciones revelaron también un incipiente desarrollo simbólico al usar los libros convencionalmente y reconocer las imágenes como objetos simbólicos. La lectura compartida es un escenario en el que se accede a diversos sistemas de representación (imágenes, números, letras), permitiendo desarrollar tempranamente un potencial simbólico en contextos sociales relevantes.

Palabras Clave: Bebés; Lectura compartida; Comprensión de imágenes; Desarrollo simbólico; Acciones convencionales; Acciones manipulativas

1 Contacto: Florencia Mareovich, correo: mareovich@irice-conicet.gov.ar; Daniela Eva Jauck, correo: jjjauck@gmail.com; Olga Alicia Peralta, correo: peralta@irice-conicet.gov.ar

Abstract

Shared reading is a significant and frequent activity in early childhood. However, the interventions in this kind of activities by babies and infants under one-year have been little explored. The main objective of this work was to describe 9-month-old babies' interventions in reading situations with their mothers at Argentinian homes. The focus of the analysis was babies' actions during reading with their mothers. Ten mothers filmed shared reading sessions with their babies. Then we transcribed and analyzed babies' interventions in three levels. First, we classified the interventions in: responsive action, spontaneous action, responsive vocalization, spontaneous vocalization, responsive action + vocalization, spontaneous action + vocalization. Isolated vocalizations were rare. The babies performed mostly spontaneous actions (with or without vocalizations). Responsive actions were less frequent (with or without vocalizations). Second, we classified babies' actions (with or without vocalizations) in 1-conventional, like turn the page, point to the book, put the book in reading position, 2-manipulative, like bite, shake, put the book in the mouth, open and close the book, try to grab/suck/ touch objects represented in pictures, 3- other actions- actions not oriented to books, like shake another object present in the interaction or looking to some object or person outside the scene. We found that babies' actions were mainly manipulative. Finally, we categorized manipulative actions in 1- unspecific actions, like bite, shake, put the book in the mouth, open and close the book, and 2- pictures-oriented ones, like try to grab, suck, touch objects present in pictures. Unspecific actions predominated. Findings show sensory motor babies in exploration. Nevertheless, the presence of conventional actions and picture-oriented actions are signs of an incipient symbolic development. That is, babies use books conventionally and recognize pictures as symbolic objects. In sum, shared reading is one of the richest scenarios for early symbolic development. In this context babies and children access to diverse representational systems (words, pictures, numbers, letters). This activity allows children to development their symbolic potential in relevant social contexts.

Keywords: Babies; Shared reading; picture comprehension; Symbolic development; Conventional actions; Manipulative actions

La lectura compartida ha sido señalada como una actividad crucial y valorada para la cotidianidad de niños y niñas, incluso antes del año de vida (eg., Egan et al., 2021; 2022; Karrass et al., 2003; Leech et al., 2022; Logan et al., 2019; Mareovich & Peralta, 2017; Muhinyi & Rowe, 2019; Salley et al., 2022). En estos intercambios tempranos los adultos tienden a desplegar estrategias comunicativas sencillas, siendo una de las más usadas nombrar objetos representados en imágenes (eg., Ninio & Bruner, 1978; Peralta, 1995).

Se ha destacado que los libros propicios para este tipo de intercambios son los que tienen imágenes realistas y sin texto (eg., DeLoache et al., 2003; Murray & Egan, 2014; Shinkey, 2020). Esta elección se sustenta en la ventaja de utilizar símbolos que parecen transparentes, sencillos y accesibles para los pequeños. Sin embargo, una amplia línea de investigación

ha demostrado que las imágenes son objetos simbólicos y que su comprensión temprana es un verdadero desafío cognitivo (eg., Callaghan; 2020; DeLoache, 1987; Marchak, 2020; Peralta et al., 2022; Vivaldi & Allen, 2021).

Si bien la lectura compartida en la infancia ha sido ampliamente estudiada, la participación de infantes menores de un año en esta actividad ha sido escasamente explorada (eg., Muhinyi & Rowe, 2019; Ninio & Bruner, 1978; Sénéchal et al., 1995; Senzaki & Yuki Shimizu, 2020). El objetivo de este artículo fue realizar un análisis descriptivo de las intervenciones de los bebés de 9 meses de edad en el seno de situaciones de lectura con sus madres en el hogar. Los análisis de los datos se interpretan en base a dos ejes: la investigación sobre la lectura temprana y el estudio de la comprensión simbólica de imágenes.

La lectura compartida durante el primer año de vida

Los adultos suelen estructurar las actividades cotidianas en el hogar como rutinas predecibles para los bebés. Estos patrones se denominan formatos (Bruner, 1975) y son el escenario propicio para que se desplieguen diversos tipos de episodios de atención conjunta (eg., Gabouer & Bortfeld, 2021; Sipošova & Carpenter, 2018). Gracias a la guía las personas adultas los/as pequeños/as se van involucrando paulatinamente en las actividades cotidianas, actuando de manera responsiva y convencional (eg., Moll et al., 2021; Rivière, 2003; Rohlfing et al., 2016; Rossmanith et al., 2014; Tomasello, 2019).

Las sesiones de lectura compartida son rutinas muy valiosas para pequeños/as. En estos intercambios tienen características dialógicas desde antes del año de vida (eg., Fletcher et al., 2008; Mareovich et al., en evaluación; Ninio & Bruner, 1978; Peralta, 1995; Rossmanith et al., 2014; Rohlfing et al., 2016). También, en este momento del desarrollo los bebés comienzan a mostrar un afecto positivo hacia la actividad de lectura, a través de conductas como sonreír y reír (eg., Lamme & Packer, 1986; Rossmanith et al., 2014).

Actualmente se ha incrementado el uso de libros digitales, tanto para niñas y niños como para adultos. Sin embargo, se ha destacado que la interacción con el libro impreso requiere el despliegue de estrategias sensorio-motrices, cognitivas y lingüísticas específicas (Eggleston et al., 2022; Furenes et al., 2021; Schilhab et al., 2018). Si bien, se ha explorado muy ampliamente el impacto de la interacción con libros en el desarrollo del lenguaje y la comunicación (eg., Bus et al., 1995; Caravolas et al., 2019; Chan, 2022; Groling, 2020; Hjetland et al., 2019; Murray & Egan, 2014; Muhinyi & Rowe, 2019; Ninio & Bruner, 1978; Snow & Goldfield, 1983) no ha sido tan explorado el desarrollo del uso convencional del libro impreso como objeto cultural durante la primera infancia (Cárdenas et al., 2020; Contin & Rodríguez, 2021; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020).

Los/as pequeños/as, desde su primer año de vida, son agentes intencionales que actúan sobre los obje-

tos, estableciendo objetivos y medios para alcanzarlos. En sus investigaciones Rodríguez y sus colaboradores (eg., Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020; Rodríguez & Moro, 2008; Rodríguez et al., 2018) destacaron la importancia de estudiar el vínculo de bebés con objetos físicos señalando que el lenguaje no es el único instrumento de mediación relevante para el desarrollo cognitivo temprano.

La relación de los pequeños con los libros impresos presenta un cambio cualitativo cerca de los 9 o 10 meses de edad, que se afianza pasado el año de vida. En este momento los bebés se involucran más activamente en la lectura, y comienzan a señalar las imágenes, pasando página y vocalizando. Es decir, abordan de manera convencional a los libros abandonando paulatinamente las actividades manipulativas como tirar, agarrar, morder los libros (eg., Lamme & Packer, 1986; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020; Rossmanith et al., 2014).

En un estudio de caso realizado en una institución educativa Rodríguez y Moreno-Llanos (2020) encontraron acciones intencionales y usos culturales de libros por parte de bebés entre los 8 y 17 meses de edad. Además, en otro estudio (Contin & Rodríguez 2020) las autoras señalaron que bebés, de entre 5 y 13 meses observaban atentamente la situación de lectura durante un período 2 a 4 minutos.

Establecer rutinas de lectura posibilita el desarrollo del uso convencional y simbólico de los libros en la infancia (eg., Cárdenas et al., 2020; Ganea et al., 2008; Sierschynski et al., 2014; Torr, 2020). La lectura compartida pone al bebé en contacto con la letra impresa, y con el modo de tratamiento hacia los libros, como en qué posición deben colocarse o qué acciones se deben realizar sobre ellos. También estas situaciones exponen a bebés niños/as a un tipo de representación simbólica: las imágenes. Si bien las imágenes parecen representaciones transparentes, no son símbolos fáciles de comprender. La imagen es una interpretación de la realidad no un reflejo de ella. Comprender que las imágenes representan aspectos de la realidad y que, al mismo tiempo, se diferencian de esa realidad, no es tarea sencilla.

Comprensión y uso temprano de imágenes

Las imágenes son objetos simbólicos ya que además de su dimensión representacional tienen una materialidad. Para poder comprender el rol referencial de estos símbolos se deben mantener activas dos representaciones mentales al mismo tiempo y establecer una vinculación entre ellas. Es decir, resulta necesario comprender que, además de su materialidad, la imagen es una representación. Este proceso cognitivo es un verdadero desafío para los niños pequeños (eg., Callaghan; 2020; DeLoache, 1987; Peralta et al., 2022; Vivaldi & Allen, 2021).

Si bien las imágenes son símbolos que mantienen una semejanza con sus referentes, no son transparentes. Es preciso distinguir entre la percepción de imágenes y su comprensión. Percibir una imagen implica habilidades de reconocimiento, un proceso de detección de similitudes superficiales entre la representación y el referente. Las habilidades tempranas de reconocimiento de imágenes, precursoras o pre-simbólicas, constituirían las bases para su posterior comprensión referencial.

Investigaciones clásicas han señalado que los bebés de 5 meses de edad distinguen caras y objetos representados en imágenes (Dirks & Gibson, 1977) y los de 3 meses reconocen a sus madres en fotografías (Barreira & Maurer, 1981). Por otro lado, existen evidencias de que a edades tempranas pueden distinguir entre objetos tridimensionales y bidimensionales, mostrando una preferencia por los objetos reales sobre las imágenes (eg., DeLoache, et al., 1979; Gerhald, et al., 2021; Kavšek et al., 2012; Marini et al., 2019). Estudios actuales encontraron, además, diferentes procesos cognitivos y neuronales involucrados en el abordaje de imágenes y objetos reales (eg., Fairchild et al., 2021; Freud et al., 2020; Snow & Culham, 2021).

Sin embargo, reconocimiento no implica comprensión simbólica. La comprensión de imágenes implica un entramado de habilidades cognitivas, sociales y perceptuales (eg., Callaghan, 2020; Peralta et al., 2022; Salsa & Vivaldi, 2012). La decodificación de la información presente en ellas y la correcta vinculación de estos estímulos con los objetos presentes en la realidad resulta clave (Ittelson, 1996; Pagel, 2017). Por ejemplo, entender que hay características

que comparten las entidades con los objetos del mundo (por ejemplo, colores y formas) y otras que no (por ejemplo, temperatura, textura, olor).

Las/os bebés y niñas/as tienen dificultades para comprender la relación simbólica entre una imagen y su referente, por ejemplo, se ha documentado que tienden a tomar los objetos representados en las fotografías (eg., DeLoache et al., 1998; Murphy, 1978; Perner, 1991). Esta manipulación temprana pone en evidencia que, si bien pueden reconocer objetos en fotografías, los/as pequeños/as no comprenden aún la vinculación de una imagen con su referente. Los niños y niñas, además, exploran las imágenes para conocer sus características y aprender a utilizarlas (eg., DeLoache et al., 1998; Troseth et al., 2004).

La exploración física de las imágenes es muy común a los 9 meses de edad, comienza a disminuir paulatinamente hasta ser casi inexistente a los 19 meses. A esas edades, los pequeños tienen más experiencia en relación al uso de imágenes, comienzan a comprender que son símbolos y a establecer vínculos entre estas entidades y sus referentes. Así los niños/as nombran los objetos que aparecen en imágenes, los señalan y contemplan. Durante la lectura, las acciones motrices como tirar, morder y agarrar el libro, son reemplazadas por conductas convencionales como pasar página, vocalizar y señalar (eg., DeLoache et al., 2003; Lamme & Packer, 1986; Rossmanith et al., 2014).

Es interesante señalar que, a estas edades, aproximadamente los 19 meses, en que se evidencian más conductas convencionales hacia los libros y una comprensión más ajustada acerca de las imágenes como objetos simbólicos coincide con la finalización de la etapa sensorio-motriz y el comienzo de la etapa preoperatoria (eg., Piaget, 2012; Piaget & Inhelder, 2013). En estos momentos del desarrollo perdería protagonismo la exploración motriz para darle un rol central a la actividad cognitiva mediada por diversos símbolos y signos.

El presente estudio

Investigaciones clásicas y actuales ponen en evidencia el impacto positivo de la lectura compartida en el de-

sarrollo del lenguaje y la comunicación en la primera infancia (eg., Bus et al., 1995; Caravolas et al., 2019; Chan, 2022; Groling, 2020; Hjetland et al., 2019; Ninio & Bruner, 1978; Snow & Goldfield, 1983). Sin embargo, ha sido menos estudiado el desarrollo del uso convencional del libro impreso como objeto cultural durante los primeros años de vida (Cárdenas et al., 2020; Contin & Rodríguez, 2021; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020).

Por otro lado, muchas investigaciones actuales exploran la práctica de lectura con e-books y la comprensión de imágenes digitales en la infancia (eg., Jauck & Peralta, 2019; Revencu & Csibra, 2021; Sartori & Peralta, 2022; Troseth et al., 2019). Si bien en los últimos años se ha acrecentado el uso de pantallas en la infancia, diversos organismos (*American Association of Pediatrics*, 2016; Organización Panamericana de la Salud, 2019; Sociedad Argentina de Pediatría, 2020) desaconsejan el uso de pantallas antes de los dos años de vida.

En suma, realizar investigaciones que contribuyan a conocer los beneficios de la interacción temprana con libros impresos en la primera infancia es crucial. Así cobra sentido estudiar el desarrollo de dos aspectos centrales en el desarrollo simbólico en el primer año de vida: el uso del libro impreso como objeto convencional y la comprensión de imágenes. El objetivo de este trabajo consiste específicamente en analizar las acciones de los bebés de 9 meses hacia los libros ilustrados en el marco de situaciones de lectura compartida.

Método

Las madres registraron situaciones de lectura con sus bebés de 9 meses en el hogar. A partir de 10 sesiones de lectura con libros ilustrados analizamos las intervenciones de los bebés en estos intercambios.

Participantes

Participaron 10 bebés (5 niñas y 5 niños) de 9 meses de edad con sus respectivas madres. Se trató de una

muestra por conveniencia. Realizamos la búsqueda de participantes en Rosario, Santa Fe, Argentina a partir de un registro de familias cuyos bebés presentaban un desarrollo esperado para su edad, sin patologías. Las madres y padres otorgaron su consentimiento informado por escrito para realizar las filmaciones y su posterior análisis. Las familias no recibieron retribución económica por su participación, solo les entregamos un libro de cuentos a modo de regalo. Aclaramos que las filmaciones solo serían utilizadas a los fines de la investigación, no se divulgarían las escenas y solo se utilizarían imágenes ilustrativas en publicaciones y eventos científicos con permiso previo de las familias.

Materiales

Los materiales consistieron en dos sets conformados cada uno por 6 libros disponibles comercialmente. Seleccionamos los libros por ser acorde a la edad de los/as participantes teniendo en cuenta su estructura y contenido (ver Figura 1). Algunos de los libros presentaban imágenes sin texto, mientras que otros mostraban imágenes acompañadas de palabras o textos breves. Proveíamos a las madres uno de los dos sets al azar.

Para registrar los videos las madres utilizaron distintos dispositivos como cámaras de fotos, filmadoras, *tablets* y teléfonos celulares.

Procedimiento

Una semana antes de que los bebés cumplieran los 9 meses contactamos a las familias. Las madres recibían los materiales (caja de libros) y les solicitábamos que filmen una situación de lectura. Estos intercambios se registraron en el hogar lo que propició un entorno ecológico. Las madres podían utilizar la caja de libros a su gusto, tomar uno o varios libros y desplegar la actividad libremente. Luego del registro las participantes enviaban las grabaciones a las investigadoras para su transcripción, codificación y análisis.



Figura 1. Set de libros utilizados en las interacciones con libros ilustrados

Sistema de codificación y estrategia de análisis

Analizamos un total de 87 minutos, 22 segundos de grabación. Transcribimos las 10 videograbaciones a protocolos escritos. Luego fragmentamos las transcripciones en unidades de análisis. Cada unidad correspondió a una acción de los bebés sin interrupciones de la madre o cortes. Por ejemplo, si observábamos una acción del bebé, luego una breve pausa y posteriormente un balbuceo, se registraban dos unidades. Si, por el contrario, la acción del bebé se acompañaba de balbuceo se codificaba una sola unidad de análisis.

Se codificaron un total de 753 acciones y vocalizaciones de los bebés. Construimos un sistema de categorías con tres niveles de análisis. En un primer nivel analizamos todas las intervenciones de los bebés

(ver Tabla 1). Estas categorías fueron elaboradas de manera inductiva, observando los videos. Los protocolos fueron codificados por dos investigadoras obteniendo una alta concordancia ($Kappa \geq .95$).

En un segundo nivel, analizamos en mayor detalle las acciones de los bebés. Vale aclarar que en este análisis dejamos de lado las vocalizaciones en solitario (espontáneas y respondientes). Se clasificaron las acciones de los bebés (tanto en respuesta a la madre como espontáneas, acompañadas o no de vocalizaciones) en tres tipos: 1- *manipulativas*: como tirar, morder, agitar, meterse el libro en la boca, abrir y cerrar el libro, intentar tomar objetos representados en las imágenes; 2- *convencionales*: como pasar página, señalar el libro y tomar el libro en posición de lectura; 3- *otras*: acciones no dirigidas hacia los libros (tomar o arrojar otro objeto presente en la escena, observar

Tabla 1
Categorías construidas para analizar las intervenciones de los bebés

Categoría	Tipo
<i>Vocalizaciones</i> Gorjeos o balbuceos, risas o llantos durante la interacción.	<i>En Respuesta (VR)</i> . Producidas en respuesta a una acción o verbalización de la madre. <i>Espontáneas (VE)</i> . Producidas sin intervención de acciones o verbalizaciones de la madre.
<i>Acciones</i> Movimientos diversos durante la interacción.	<i>En Respuesta (AR)</i> . Realizadas en respuesta a una acción o verbalización de la madre. <i>Espontáneas (AE)</i> . Realizados por sí mismo, sin intervención de acciones o verbalizaciones de la madre.
<i>Acciones + Vocalizaciones</i> Gorjeos o balbuceos diversos, risas o llantos durante la interacción acompañados de movimientos.	<i>Acciones + Vocalizaciones en Respuesta (AV+R)</i> . Vocalizaciones y movimientos producidos en respuesta a una acción o verbalización de la madre. <i>Acciones + Vocalizaciones Espontáneas AV+E</i> . Vocalizaciones y movimientos producidos sin intervención de acciones o verbalizaciones de la madre.

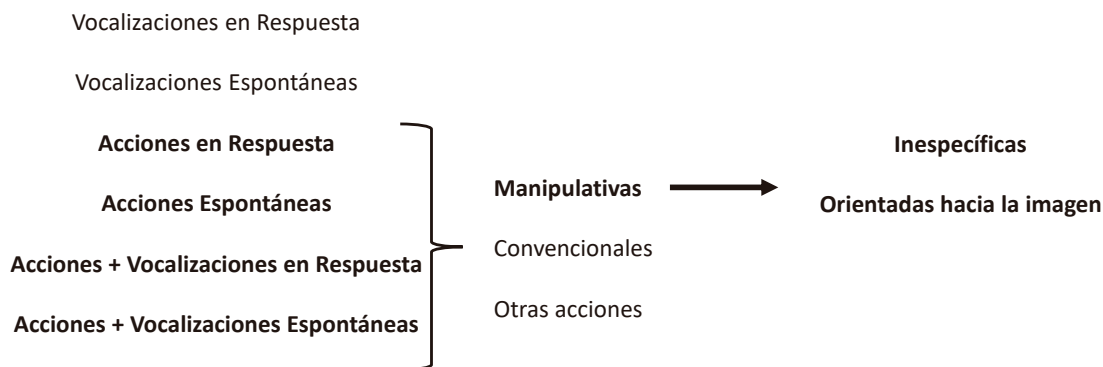


Figura 2. Tres niveles de análisis de las intervenciones de los bebés

o dirigirse a algún objeto o alguna persona fuera de la escena). A partir de la prueba X^2 comparamos la distribución de las acciones *manipulativas*, *convencionales* y *otras* por el tipo de acción clasificadas en el primer nivel de análisis (ver Tabla 1).

En un tercer nivel, las acciones *manipulativas* se subclasificaron en: *acciones inespecíficas* (tirar, morder, agitar, meterse el libro en la boca, abrir y cerrar el libro) y *acciones orientadas hacia las imágenes* (intentar asir, chupar, tocar, etc. objetos presentes en las imágenes). Este nivel nos permitió analizar si en estas acciones los bebés abordan al libro como un objeto físico o, por el contrario, muestran ciertas acciones que, según estudios clásicos (eg., DeLoache et al., 1998; Murphy, 1978; Perner, 1991) son indi-

cios de un desarrollo incipiente de la comprensión de imágenes.

Es decir, las acciones orientadas hacia las imágenes denotan que los bebés aún no comprenden de manera integral y flexible a las imágenes como objetos simbólicos (eg., Callaghan; 2020; DeLoache, 1987; Ittelson, 1996; Pagel, 2017; Peralta et al., 2022; Vivaldi & Allen, 2021). Sin embargo, reconocen los objetos representados (Dirks & Gibson, 1977) y los abordan de una manera similar a los objetos que representan.

Utilizamos la prueba X^2 para comparar la distribución de este tipo de acciones por el tipo de acción clasificadas en el primer nivel de análisis (ver Tabla 1). La Figura 2 ilustra los tres momentos de análisis de las acciones de los bebés.

Resultados

En el primer nivel de análisis clasificamos las 753 intervenciones de los bebés en función del sistema de categorías (ver Tabla 2). Solo encontramos 23 vocalizaciones (acompañadas o no de acciones) en respuesta a las intervenciones de las madres, lo que representa un 3% de la participación. Además, los bebés emitieron 112 vocalizaciones espontáneas (acompañadas o no de acciones), un 14,8% de las intervenciones se incluyen en esta categoría. Las vocalizaciones de los bebés en su conjunto constituyen solo el 17,8% del total de sus intervenciones.

La mayoría de las intervenciones consistieron en acciones ya sean espontáneas o respondientes, acompañadas o no de vocalizaciones. El porcentaje de las acciones, sumando las cuatro categorías, asciende a 92,1%. Dados estos resultados, en un segundo nivel de este análisis indagamos qué tipo de acciones realizaban los bebés. Clasificamos las acciones en *manipulativas*, *convencionales* y *otras acciones*.

En la Figura 3 se observan los porcentajes de ocurrencia de cada tipo de acción dentro de cada categoría utilizada en el primer nivel. La mayoría de

Tabla 2

Distribución de las acciones y vocalizaciones de los bebés

Tipo de intervención	
Vocalizaciones en Respuesta	10
Vocalizaciones Espontáneas	44
Acciones en Respuesta	140
Acciones Espontáneas	478
Acciones + Vocalizaciones en Respuesta	13
Acciones + Vocalizaciones Espontáneas	68
TOTAL	753

las acciones espontáneas fueron de tipo *manipulativo* (75%) y solo en un pequeño porcentaje fueron de tipo *convencional* (18%). Las acciones que se agruparon en la tercera categoría representaron mínimo (7%). Las acciones acompañadas de vocalizaciones espontáneas también presentan una mayor frecuencia de acciones *manipulativas* (70,6%).

Por el contrario, las acciones en respuesta presentan más acciones de tipo *convencional* (51,4%), seguidas en frecuencia por las *manipulativas* (39,3%). Las acciones en respuesta acompañadas de vocaliza-

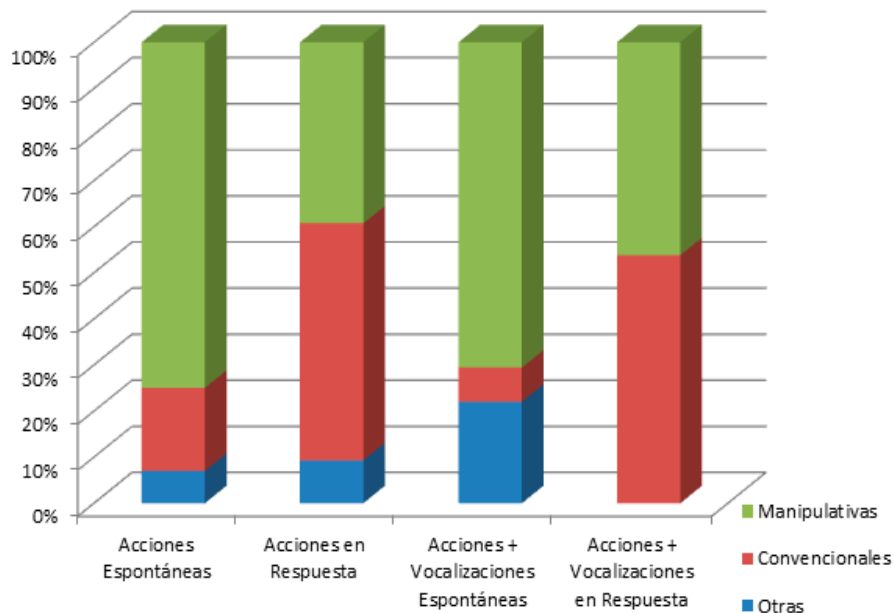


Figura 3. Clasificación de acciones de los bebés en Manipulativas, Convencionales y Otras acciones

Tabla 3

Distribución de acciones motrices y dirigidas a la imagen por tipo de acción

	Tipo de acción manipulativa	
	Inespecíficas	Hacia la imagen
Acciones en Respuesta	29	26
Acciones Espontáneas	252	107
Acciones + Vocalizaciones en Respuesta	6	1
Acciones + Vocalizaciones Espontáneas	41	7
TOTAL	328	141

ciones también presentaron una frecuencia mayor de acciones *convencionales* (53,8%) seguida de las acciones *manipulativas* (46,2%). Encontramos diferencias significativas en la distribución de respuestas convencionales y manipulativas en las distintas categorías ($X^2(4, N = 699) = 91,15; p < .00$).

Si bien las respuestas *manipulativas* fueron más frecuentes en las acciones espontáneas también estuvieron presentes en las acciones respondientes. Es por esto que procedimos, en un tercer nivel, a clasificar las acciones *manipulativas*. Agrupamos este tipo de acciones en dos grupos: *inespecíficas* (arrojar el libro, introducirlo en la boca, golpearlo, abrir y cerrar, agitar el libro, etc.) y *orientadas hacia la imagen* (tocar la imagen, intentar agarrar un objeto representado, acariciar la imagen o chupar un objeto representado).

Encontramos que la mayor parte de las acciones manipulativas fueron *inespecíficas* (70%). Sin embargo, hay un buen número de acciones orientadas hacia la imagen (30%). La Tabla 3 ilustra la distribución de las acciones *inespecíficas* y acciones *orientadas hacia la imagen* en función del tipo de acciones utilizado en el primer nivel de clasificación. La distribución de las categorías presenta diferencias estadísticamente significativas ($X^2(2, N = 469) = 14,05; p < .00$). Al analizar más detalladamente esta distribución, notamos que las acciones espontáneas son mayormente de tipo *inespecíficas* (70%). Sin embargo, las acciones en respuesta tienen una distribución más pareja: *inespecíficas* (52%) y las *orientadas hacia la imagen* (48%).

En suma, las intervenciones de los bebés consistieron mayormente en acciones manipulativas inespecíficas. Sin embargo, se encontraron también abordajes intencionales hacia los libros y acciones orientadas hacia las imágenes como representaciones. Estos dos tipos de acciones son indicadores de un desarrollo simbólico incipiente de los pequeños y, un dato relevante, es que este tipo de acciones se incrementan en respuesta a las intervenciones maternas.

En la Tabla 4 se pueden observar ejemplos de acciones manipulativas (*inespecíficas* y *orientadas hacia la imagen*) y de acciones convencionales.

Discusión

La lectura temprana permite desplegar el potencial simbólico de los/as pequeños/as en contextos sociales relevantes. Esta actividad es muy significativa porque en ella se conjugan diversos modos de simbolización como palabras, gestos, imágenes, texto escrito, etc. Además, es un momento privilegiado para entablar vínculos significativos durante la infancia.

Se ha destacado la importancia de propiciar entornos de lectura incluso antes del año de vida (eg., Egan et al., 2021; 2022; Karrass et al., 2003; Leech et al., 2022; Logan et al., 2019; Mareovich & Peralta, 2017; Muhinyi & Rowe, 2019; Salley et al., 2022) debido a su impacto positivo en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (eg., Bus et al., 1995; Caravolas et al., 2019; Chan, 2022; Groling, 2020; Hjetland et al., 2019; Murray & Egan, 2014; Ninio & Bruner, 1978; Rowe, 2019; Snow & Goldfield, 1983). Sin embargo, el análisis de las intervenciones de los/as bebés sobre los libros impresos antes del año de vida ha sido poco explorado (Cárdenas et al., 2020; Contin & Rodríguez, 2021; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020).

Es por esto que el objetivo de este trabajo fue explorar las intervenciones de bebés de 9 meses de edad en situaciones de lectura compartida con sus madres en el hogar. Para realizar este análisis nos guiamos por dos grandes ejes de investigación en psicología del desarrollo: los estudios sobre las situaciones de lectura en el hogar y los trabajos acerca de la comprensión temprana de imágenes.

Tabla 4
Ejemplo de acciones observadas en los/las bebés

Manipulativa inespecífica



En la imagen de la izquierda se observa un bebé tomando y agitando un libro.

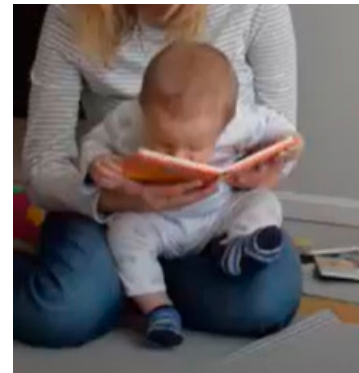


En la imagen de la derecha contemplamos a una bebé mordiendo un libro.

Manipulativa hacia la imagen



En la imagen de la izquierda observamos a un bebé intentando tomar la manzana representada en el libro.



En la imagen de la derecha contemplamos a un bebé intentando chupar la manzana representada en el libro.

Convencional



En la imagen observamos a un bebé pasando página.

En un primer análisis encontramos que las intervenciones de los bebés en las sesiones de lectura consistían más en acciones que en vocalizaciones. Este hallazgo tiene sentido ya que los/as bebés se

encuentran atravesando la etapa sensoriomotriz descrita por Piaget (eg., Piaget, 2012; Piaget & Inhelder, 2013). Específicamente, en las intervenciones de los bebés en las situaciones de lectura predominaron

las exploraciones espontáneas. Se ha destacado que los/as bebés son agentes intencionales que abordan los objetos físicos activamente (eg., Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020; Rodríguez & Moro, 2008; Rodríguez et al., 2018).

Es importante establecer qué tipo de acciones específicamente realizan los bebés sobre los libros. ¿Le dan un tratamiento específico realizando acciones convencionales como pasar página o señalar imágenes? O, por el contrario, ¿realizan acciones manipulativas inespecíficas como agitar, morder o arrojar el objeto? Para intentar esclarecer ese punto, en un segundo análisis, clasificamos las acciones de los bebés en *manipulativas*, *convencionales* u *otras acciones*.

Encontramos que la mayoría de las acciones de los bebés eran manipulativas. Estos resultados podrían indicar que los bebés de 9 meses aún se orientan hacia la dimensión material del libro y no a su función simbólica (DeLoache et al., 2003; Sierschynski et al., 2014; Torr, 2020). Investigaciones previas señalan un descenso de este tipo de acciones entre los 9 y 10 meses (eg., Lamme & Packer, 1986; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020; Rossmanith et al., 2014). En este caso observamos que estas acciones siguen muy presentes en el repertorio de interacción de estas/os pequeñas/os.

Cuando comparamos la distribución de las acciones *manipulativas* y *convencionales* en las acciones espontáneas y respondientes notamos que hay más acciones *convencionales* en las acciones respondientes, mientras que en las acciones espontáneas hay un predominio de acciones *manipulativas*. Es decir, que, en respuesta a las intervenciones maternas, los bebés actuarían de modo convencional a los libros, mostrando una actitud pertinente y activa (eg., Moll et al., 2021; Rivière, 2003; Rohlfing et al., 2016; Rossmanith et al., 2014; Tomasello, 2019).

Este resultado puede apreciarse gracias al modo de interpretar las acciones de los bebés en el contexto de interacción. Por ejemplo, la acción de abrir y cerrar un libro puede ser un acto meramente mecánico y espontáneo, pero si esta acción se realiza a pedido de la madre, por ejemplo, en el contexto de lectura, pasaría a ser convencional. Además, muchas de las respuestas

de los bebés son imitaciones de lo que hace la madre, es decir reproducciones de acciones convencionales (como pasar página, abrir el libro, señalar, etc.). Es decir, la acción del bebé cobra sentido en la interacción. De ahí la importancia de estudiar el desarrollo en contextos relevantes y en situaciones cotidianas.

Las acciones *manipulativas*, por su parte, pueden reflejar una acción motriz inespecífica hacia los libros, es decir, pueden ser fruto de tomar al libro como cualquier otro objeto presente en el contexto, o, por el contrario, reflejar una orientación hacia las imágenes como objeto simbólico particular. Encontramos que las acciones manipulativas que se presentan en las acciones espontáneas son mayormente *inespecíficas*. Las *acciones orientadas hacia la imagen*, reportadas en estudios previos (eg., DeLoache, et al., 1998; Murphy, 1978; Perner, 1991), tienen una frecuencia menor en todas las categorías.

Si bien la frecuencia es baja la ocurrencia de este tipo de intervenciones que podrían pensarse como un paso intermedio en el desarrollo simbólico de los pequeños. Este tipo de orientación hacia las imágenes forma parte de la fase precursora o pre-simbólica de la comprensión simbólica de las imágenes, los pequeños reconocen este tipo de representaciones y las exploran para conocer sus características (eg., Callaghan, 2020; DeLoache et al., 1998; Peralta et al., 2022; Troseth et al., 2004).

Se ha señalado que entre los 9 y los 19 meses se reemplazan las acciones motrices sobre los libros, como tirar, morder, agitar, por acciones convencionales como pasar página, vocalizar y señalar (eg., DeLoache, et al., 2003; Lamme & Packer, 1986; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020; Rossmanith et al., 2014). Sin embargo, el reemplazo de este tipo de acciones no ocurre de un momento a otro, y estas acciones *orientadas hacia la imagen* podrían ser un paso previo a consolidar el gesto de señalar hacia las imágenes (lo que sería una acción convencional).

Estas acciones dirigidas hacia las imágenes podrían indicar que los bebés reconocen objetos representados, se orientan hacia ellos, pero no comprenden la verdadera naturaleza de estas representaciones. No comprenden, por ejemplo, que la imagen se parece al referente en forma y color, por ejemplo, pero no

comparte otras características como textura, sabor, temperatura. Los ejemplos extraídos de las interacciones ilustran en dos escenas este fenómeno: en una vemos a un bebé tratando de asir una manzana impresa en un libro, en otra observamos a otro bebé chupando la misma manzana (ver Tabla 4).

No es lo mismo tomar el libro y agitarlo, concebirlo como cualquier otro objeto que se encuentra en el contexto, que contemplar una imagen representada, reconocerla como un objeto simbólico particular, y tratar de asir un objeto presente en ella. Es interesante que, además, estas acciones *dirigidas hacia las imágenes* incrementan su proporción entre las acciones *en respuesta* a las intervenciones maternas. Esto señalaría que el desarrollo simbólico es propiciado por contextos interactivos y por la guía de personas adultas significativas.

En suma, notamos una prevalencia de acciones de tipo manipulativas en los bebés sobre las acciones convencionales, y estas acciones manipulativas son mayormente inespecíficas. Este resultado muestra características típicas del estadio sensorio-motriz señalado por Piaget (eg. 2012; Piaget & Inhelder, 2013), son bebés sensorio-motrices en exploración. Sin embargo, la ocurrencia de acciones tanto convencionales como de acciones manipulativas orientadas hacia las imágenes indicaría indicios de un desarrollo simbólico incipiente. El hecho de que estos dos tipos de intervenciones, *convencionales* y *orientadas hacia la imagen*, aumentan su proporción en respuesta a acciones maternas pone el énfasis en la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo simbólico temprano.

En este trabajo, si bien analizamos las acciones de bebés de 9 meses de edad, interpretamos los resultados desde una perspectiva genética. Es decir, intentamos comprender cómo estas acciones de los bebés, en esta situación particular y en este momento preciso, se inscriben en el curso de su desarrollo cognitivo y simbólico. Sería interesante explorar situaciones de lectura en edades tempranas, en estudios transversales y longitudinales, para continuar delineando cuál sería la trayectoria del desarrollo de estas intervenciones en bebés y niños.

Por otro lado, el registro de estas situaciones en el hogar permitió abordar el tema de una manera ecológica. Consideramos que este aporte es importante para conocer estas dinámicas tal como ocurren en los hogares de los/as pequeños/as. Sin embargo, esta decisión metodológica limitó el control de las situaciones estudiadas y el número de la muestra abordada. Otro tipo de abordajes de investigación, como estudios en situaciones de laboratorio y encuestas realizadas a las familias, podría complementar estos estudios de observación en el hogar para poder alcanzar un conocimiento más rico sobre estas temáticas.

Las pantallas han tomado protagonismo en la cotidianeidad de niños y niñas muy pequeños. Diversos organismos (*American Academy of Pediatrics*, 2016; Organización Panamericana de la Salud, 2019; Sociedad Argentina de Pediatría, 2020) han aconsejado restringir el uso de dispositivos digitales a edades tempranas. Es crucial que, además del estudio del riesgo del uso y abuso de estos artefactos en la niñez temprana, se continúe investigando las potencialidades de otras actividades como es la interacción con libros ilustrados. Estas investigaciones pueden apoyar el desarrollo de políticas públicas que apunten a incentivar la lectura temprana en los hogares y en los centros educativos.

En este sentido, este estudio nos permite acompañar la recomendación de incrementar las situaciones de lectura antes del año de vida (eg., Egan et al., 2021; 2022; Karrass et al., 2003; Leech et al., 2022; Logan et al., 2019; Mareovich & Peralta, 2017; Muhinyi & Rowe, 2019; Salley et al., 2022). Se ha destacado que no basta con contar con libros en el hogar, es crucial que estos libros formen parte de situaciones de lectura compartida (eg., Cárdenas, et al., 2020; Ganea et al., 2008; Sierschynski et al., 2014; Torr, 2020).

En suma, las situaciones de lectura son escenarios propicios para el desarrollo simbólico temprano, ya que en estas prácticas los pequeños tienen acceso a diversos sistemas de representación (palabras, imágenes, números, letra impresa) acompañados por personas significativas. Es por esto que la lectura de libros ilustrados en el hogar debe ser una actividad priorizada en la infancia temprana.

Referencias

- American Association of Pediatrics (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), 1-12. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Barrera, M. E., & Maurer, D. (1981). Recognition of mother's photographed face by the three-month-old infant. *Child Development*, 52(2), 714-716. <https://doi.org/10.2307/1129196>
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Callaghan, T. (2020). The origins and development of a symbolic mind: The case of pictorial symbols. *Interchange*, 51(1), 53-64. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09396-z>
- Caravolas M., Lervåg A., Mikulajová M., Defior S., Seidlová-Málková G., & Hulme C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23, 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Cárdenas K, Moreno-Núñez A & Miranda-Zapata E (2020) Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development. *Frontiers in Psychology*, 11, 2030. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Chang, C. S., Hsieh, F. J., Chen, T. Y., Wu, S. C., Tzeng, O. J., & Wang, S. (2022). Revisiting dialogic reading strategies with 12-month-old infants. *Early Childhood Education Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01385-4>
- Contin, L., & Garrido, C. R. (2021). La lectura del libro en la escuela infantil como facilitador de la atención en bebés. En C. Rodríguez y J.L. de los Reyes (Eds.) *Los objetos sí importan: Acción educativa en la escuela infantil* (pp. 83-108). Horsori.
- DeLoache, J. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557. <https://doi.org/10.1126/science.2446392>
- DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., & Uttal, D. H. (2003). The origins of pictorial competence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 114-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01244>
- DeLoache, J., Pierroutsakos, S., Uttal, D., Rosengren, K., & Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, 9(3), 205-210. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00039>
- DeLoache, J., Strauss, M. & Maynard, J. (1979). Pictures perception in infancy. *Infant Behavior and Development*, 2, 77-89. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(79\)80010-7](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(79)80010-7)
- Dirks, J. & Gibson, E. (1977). Infants' perception of similarity between live people and their photographs. *Child Development*, 48(1), 124-103. <https://doi.org/10.2307/1128890>
- Egan, S. M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). The Home Play Environment: The Play and Learning in Early Years (PLEY) Study. En Leavy, A. & Nohilly, M. (Eds.) *Perspectives on Childhood*. Cambridge Scholar Publishing. Faltan páginas
- Egan, S. M., Moloney, M., Pope, J., Breatnach, D., & Hoyne, C. (2022). From stories at bedtime to a love of reading: Parental practices and beliefs About reading with infants. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984221123710>
- Eggleston, C., Wang, X. C., & Choi, Y. (2022). Mother-to-dadler shared reading with electronic versus print books: Mothers' language use and perspectives. *Early education and development*, 33(7), 1152-1174. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1943638>
- Fairchild, G. T., Marini, F., & Snow, J. C. (2021). Graspability Modulates the Stronger Neural Signature of Motor Preparation for Real Objects vs. Pictures. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 33(12), 2477-2493. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01771
- Fletcher K.L., Cross J.R., Tanney A.L., Schneider M., Finch W. H. (2008). Predicting language development in children at risk: the effects of quality and frequency of caregiver reading. *Early Education and Development*, 19, 89-111. <https://doi.org/10.1080/10409280701839106>
- Freud, E., Behrmann, M., & Snow, J. C. (2020). What does dorsal cortex contribute to perception? *Open Mind*, 4, 40-56. https://doi.org/10.1162/opmi_a_00033
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of educational research*, 91(4), 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
- Gabouer, A., & Bortfeld, H. (2021). Revisiting how we operationalize joint attention. *Infant Behavior and Development*, 63, 101566. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101566>
- Ganea, P.A., Bloom Pickard, M., & DeLoache, J. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9(1), 46-66. <https://doi.org/10.1080/15248370701836592>

- Gerhard, T. M., Culham, J. C., & Schwarzer, G. (2021). Manual exploration of objects is related to 7-month-old infants' visual preference for real objects. *Infant Behavior and Development*, 62, 101512. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101512>
- Groling, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, 1818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme C., & Melby-Lervåg M. (2019). Pathways to reading comprehension: a longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111, 751–763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Ittelson, W. H. (1996). Visual perception of markings. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(2), 171–187. <https://doi.org/10.3758/BF03212416>
- Jauck, D. E., & Peralta, O. A. (2019). Two-year-olds' symbolic use of images provided by a tablet: A transfer study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2891. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02891>
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134–146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Kavšek, M., Yonas, A., & Granrud, C. E. (2012). Infants' sensitivity to pictorial depth cues: A review and meta-analysis of looking studies. *Infant Behavior & Development*, 35(1), 109–128. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.08.003>
- Lamme, L. L., & Packer, A. B. (1986). Bookreading behaviors of infants. *Reading Teacher*, 39(6), 504–509.
- Leech, K. A., McNally, S., Daly, M., & Corriveau, K. H. (2022). Unique effects of book-reading at 9-months on vocabulary development at 36-months: Insights from a nationally representative sample of Irish families. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 242–253. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.009>
- Marchak, K. A., Bayly, B., Umscheid, V. & Gelman, S.A. (2020). Iconic Realism or Representational Disregard? How Young Children and Adults Reason about Pictures and Objects. *Journal of Cognition and Development*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1802276>
- Mareovich, F. & Peralta, O. A. (2017). *Las rutinas de niños y niñas con libros y dispositivos electrónicos en rosario, argentina*. XXXVI Congreso Interamericano de Psicología, Mérida, México.
- Mareovich, F., Jauck D. E. & Peralta, O. A. (en evaluación). Interacción madre-bebé en el hogar. Un estudio de observación con bebés de 9 meses en situaciones de lectura y otras rutinas cotidianas.
- Marini, F., Breeding, K. A., & Snow, J. C. (2019). Distinct visuo-motor brain dynamics for real-world objects versus planar images. *Neuroimage*, 195, 232–242. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.02.026>
- Moll, H., Pueschel, E., Ni, Q., & Little, A. (2021). Sharing experiences in infancy: from primary intersubjectivity to shared intentionality. *Frontiers in Psychology*, 12, 667679. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667679>
- Muhinyi, A., & Rowe, M.L. (2019). Shared reading with preverbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64, 101053. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101053>
- Murphy, C. (1978). Painting in the context of shared activity. *Child Development*, 49(2), 371–380. <https://doi.org/10.2307/1128700>
- Murray, A., & Egan, S. M. (2014). Does reading to infants benefit their cognitive development at 9-months-old? An investigation using a large birth cohort survey. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 303–315. <https://doi.org/10.1177/0265659013513813>
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001896>
- Organización Panamericana de la Salud. (2019). Directrices sobre la actividad física, el comportamiento sedentario y el sueño para menores de 5 años. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51805>
- Pagel, R. (2017). The duality of picture perception and the robustness of perspective. *Art & Perception*, 5(3), 233–261. <https://doi.org/10.1163/22134913-00002065>
- Peralta, O.A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 261–272. <https://doi.org/10.1007/BF03172920>
- Peralta, O.A., Jauck, D., Mareovich F., Raynaudo, G., & Sartori, M. (2022). Infancia e Imágenes. En C. R. Rosemberg y A. Barreiro (comps.) *Interacción social, desarrollo y aprendizaje*. CIIPME-CONICET, FLACSO Virtual.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. MIT Press.
- Piaget, J. (2012). *Six études de psychologie*. Folio Essais. (Trabajo original publicado en 1964).
- Piaget, J & Inhelder, B. (2013). *La psychologie de l'enfant*. Quadriage. (Trabajo original publicado en 1966).
- Revenu, B., & Csibra, G. (2021). For 19-month-olds, what happens on-screen stays on-screen. *Open Mind*, 5, 71–90. https://doi.org/10.1162/opmi_a_00043
- Rivière, Á. (2003). Interacción precoz. Una perspectiva Vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Comp.), Ángel Rivière. Obras escogidas (Vol. II, pp. 109-131). Panamericana. (Trabajo original publicado en 1986)

- Rodríguez, C., & Moreno-Llanos, I. (2020). A pragmatic turn in the study of early executive functions by object use and gestures. A case study from 8 to 17 months of age at a nursery school. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1-48. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09578-5>
- Rodríguez, C. & Moro, C. (2008). Coming to agreement: Object use by infants and adults. En J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen. (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 89–114). John Benjamins.
- Rodríguez, C., Basilio, M., Cárdenas, K., Cavalcante, S., Moreno-Núñez, A., Palacios, P., & Yuste, N. (2018). Objects pragmatics: Culture and communication: The bases for early cognitive development. En A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 223–244). Cambridge University Press.
- Rohlfing, K. J., Wrede, B., Vollmer, A.-L., & Oudeyer, P.-Y. (2016). An Alternative to mapping a word onto a concept in language acquisition: pragmatic frames. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00470>
- Rossmannith, N., Costall, A., Reichelt, A. F., López, B., & Reddy, V. (2014). Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: book sharing from 3 months on. *Frontier in Psychology*, 5, 1390. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01390>
- Salley, B., Daniels, D., Walker, C., & Fleming, K. (2022). Shared book reading intervention for parents of infants and toddlers. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3), 322-340. <https://doi.org/10.1177/1476718X221091462>
- Sartori, M., & Peralta, O. A. (2022). La comprensión simbólica infantil de una imagen digital, tridimensional e interactiva. *Journal for the Study of Education and Development*, 45 (2), 351-381. <https://doi.org/10.1080/002103702.2021.1989648>
- Schilhab, T., Balling, G., & Kuzmicova, A. (2018). Decreasing materiality from print to screen reading. *First Monday*, 23(10), 1–12. <http://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9435>
- Sénéchal M., Cornell E. H., Broda L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317–337. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90010-1](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90010-1)
- Senzaki, S., & Shimizu, Y. (2020). Early learning environments for the development of attention: Maternal narratives in the United States and Japan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51, 187–202. <https://doi.org/10.1177/0022022120910804>
- Shinsky, J. L. (2021). Lift-the-flap features in “first words” picture books impede word learning in 2-year-olds. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 641. <https://doi.org/10.1037/edu0000628>
- Sierschynski, J., Louie, B. & Pughe, B. (2014) Complexity in picture books. *The Reading Teacher*, 68(4), 287–295. <https://doi.org/10.1002/trtr.1293>
- Siposova, B., & Carpenter, M. (2019). A new look at joint attention and common knowledge. *Cognition*, 189, 260–274. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.03.019>
- Snow, J. C., & Culham, J. C. (2021). The treachery of images: how realism influences brain and behavior. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(6), 506-519. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.008>
- Snow, C. E. & Goldfield, B.A. (1983). Turn the page please: situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551-570. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005365>
- Sociedad Argentina de Pediatría. (2020). Uso de pantallas en tiempos de Coronavirus. *Archivos Argentinos de Pediatría. Suplemento Covid*, 142-144.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontology*. Harvard University Press.
- Torr, J. (2020). Shared reading as a practice for fostering early learning in an Early Childhood Education and Care centre: a naturalistic, comparative study of one infant’s experiences with two educators. *Literacy*, 54(3), 132-143. <https://doi.org/10.1111/lit.12227>
- Troseth, G. L., Flores, I., & Stuckelman, Z. D. (2019). When representation becomes reality: Interactive digital media and symbolic development. *Advances in Child Development and Behavior*, 56, 65-108. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2018.12.001>
- Troseth, G., Pierrousakos, S., & DeLoache, J. (2004). From the innocent to the intelligent eye: The early development of pictorial competence. En R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 32, pp. 1-35). Elsevier/Academic Press. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0065-2407\(04\)80003-X](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0065-2407(04)80003-X)
- Vivaldi, R.A., & Allen, M.L. (2021). Beyond literal depiction: Children’s flexible understanding of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210, 105208. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105208>

© Universidad Nacional Autónoma de México, 2023.

Los derechos reservados de *Acta de Investigación Psicológica*, son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el contenido de esta revista no puede ser copiado ni enviado por correo electrónico a diferentes sitios o publicados en listas de servidores sin permiso escrito de la UNAM. Sin embargo, los usuarios pueden imprimir, descargar o enviar por correo electrónico los artículos para uso personal.

Copyright of *Psychological Research Record* is the property of Universidad Nacional Autónoma de México (National Autonomous University of Mexico, UNAM) and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.