

Interacción madre-bebé en el hogar. Un estudio de observación con bebés de 9 meses en situaciones de lectura y otras rutinas cotidianas

Florencia Mareovich, Daniela Eva Jauck y Olga Alicia Peralta
*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*

Una actividad muy valorada durante la primera infancia es la lectura compartida. Sin embargo, pocas investigaciones analizan las interacciones con libros ilustrados antes del año de vida. El objetivo de este trabajo es describir y comparar los estilos de interacción de madres y sus bebés de 9 meses en el hogar en situaciones de lectura y rutinas cotidianas. Se filmaron y analizaron una rutina cotidiana (baño, juego o comida) y un momento de lectura compartida. Los resultados muestran que las madres presentan un estilo más dialógico durante la lectura y más directivo durante las actividades cotidianas. Los bebés realizan mayormente acciones manipulativas sobre los libros. Ante intervenciones maternas los pequeños responden de manera más contingente y convencional. Los resultados muestran que las madres tienen un rol significativo al estructurar las experiencias de lectura durante el primer año de vida, apoyando la recomendación de incrementar la lectura a edades tempranas.

Palabras clave: interacción madre-bebé, lectura compartida, rutinas en el hogar, desarrollo simbólico temprano, estudio de observación

Mother-baby interaction at home. An observational study with 9-month-old babies in reading situations and other daily routines

Shared book reading is a very common activity during early childhood. However, few researches analyze reading sessions with babies under one-year of age. This study aims to describe and compare mothers' interaction styles with their 9-month-old babies during reading and daily routines at home (such as bathing, playing, or feeding). Findings show that mothers tend to adopt a more dialogical style during reading and a more direct approach during day-to-day activities. Babies mostly perform manipulative actions on books. In response to maternal interventions, infants respond in a more contingent and conventional way. Results suggest that mothers play a significant role in structuring shared reading experiences within the first year of life, supporting the recommendation to increase reading at early ages.

Keywords: mother-baby interaction, shared reading, routines at home, early symbolic development, observational study

Florencia Mareovich  <https://orcid.org/0000-0002-9052-5438>

Daniela Eva Jauck  <https://orcid.org/0000-0003-4599-5059>

Olga Alicia Peralta  <https://orcid.org/0000-0002-6425-9164>

Toda correspondencia referente a este artículo debe ser enviada para Florencia Mareovich. 27 de Febrero 210 bis, Rosario, Santa Fe, Argentina. E-mail: mareovich@irice-conicet.gov.ar



Interação mãe-bebê em casa. Um estudo observacional com bebês de 9 meses em situações de leitura e outras rotinas diárias

Uma atividade altamente valorizada durante a primeira infância é a leitura compartilhada. No entanto, poucas pesquisas analisam as interações com livros ilustrados antes do primeiro ano de vida. O objetivo deste trabalho é descrever e comparar os estilos de interação entre mães e seus bebês de 9 meses em casa em situações de leitura e rotinas diárias. Rotinas diárias (banho, brincadeira ou refeição) e um momento de leitura compartilhada foram filmados e analisados. Os resultados mostram que as mães apresentam um estilo mais dialógico durante a leitura e mais diretivo durante as atividades cotidianas. Os bebês geralmente realizam ações manipulativas nos livros. Diante das intervenções maternas, os pequenos respondem de maneira mais contingente e convencional. Os resultados demonstram que as mães desempenham um papel significativo na estruturação das experiências de leitura durante o primeiro ano de vida, apoiando a recomendação de aumentar a leitura em idades precoces.

Palavras-chave: interação mãe-bebê, leitura compartilhada, rotinas em casa, desenvolvimento simbólico precoce, estudo de observação

Interaction mère-bébé à la maison. Une étude observationnelle avec des bébés de 9 mois dans des situations de lecture et d'autres routines quotidiennes

Bien que la lecture partagée soit une activité très courante pendant l'enfance, peu de recherches analysent les interactions avec des livres chez les bébés de moins d'un an. L'objectif de ce travail est de décrire et de comparer les styles d'interaction des mères et leurs bébés de 9 mois à la maison dans des situations de lecture et de routines quotidiennes. Une routine quotidienne (bain, jeu ou repas) et un moment de lecture partagée ont été filmés et analysés. Les résultats montrent que les mères présentent un style plus dialogique pendant la lecture et plus directif pendant les activités quotidiennes. Les bébés réalisent principalement des actions de manipulation sur les livres. Face aux interventions maternelles, les petits répondent de manière plus contingente et conventionnelle. Les résultats montrent que les mères jouent un rôle significatif dans la structuration des expériences de lecture au cours de la première année de vie, ce qui soutient la recommandation d'augmenter la lecture à un âge précoce.

Mots-clés: interaction mère-bébé, lecture partagée, routines à la maison, développement symbolique précoce, étude d'observation

La lectura compartida ha mostrado tener un impacto muy positivo en el desarrollo cognitivo, del lenguaje y la comunicación (e.g. Caravolas et al., 2019; Chan, 2022; Groling, 2020; Groling et al., 2020; Hjetland et al., 2019; Ho et al., 2023; Leech et al., 2022; Muhinyi & Rowe, 2019; Snow & Goldfield, 1983). Pero, ¿cuáles son las características distintivas de las interacciones con libros ilustrados antes del año de vida? ¿Los intercambios con libros ilustrados son diferentes a los que presentan otras actividades cotidianas? ¿Esta especificidad, si la hubiere, se encuentra ya a edades tempranas?

El objetivo de este artículo consiste en describir y comparar los estilos de interacción de madres y sus bebés de 9 meses de edad en contextos de lectura de libros ilustrados y en actividades cotidianas en el hogar, a fin de conocer si los formatos de interacción con libros ilustrados son específicos y están ya definidos a edades tempranas.

La importancia de los formatos en el desarrollo temprano.

La especificidad de la lectura compartida

Desde una perspectiva sociocultural se ha destacado la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo temprano (e.g. Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). Según Bruner (1975) los cuidadores establecen con los/as niños/as rutinas específicas con un encuadre particular a las que llamó formatos. Se ha destacado que una mayor participación de los adultos en las actividades cotidianas de los bebés, especialmente intervenciones multimodales (hablar, gesticular, manipular objetos, etc.), beneficia acciones más complejas y sostenidas por parte de las/os pequeñas/as hacia los objetos presentes en el entorno (e.g. Deák et al., 2018; Suárez-Rivera et al., 2022).

En las interacciones con bebés y niños/as los adultos planifican las rutinas y los/as guían a para que presenten actitudes y conductas esperadas para ese tipo de actividades (Mehus, 2011; Rossmann et al.,

2014). La reiteración de esos intercambios posibilita que las rutinas sean más predecibles, lo que se acompaña con una mayor y más pertinente participación de los/as pequeños/as (e.g. Moll et al., 2021; Rivière, 2003; Rohlfing et al., 2016; Rossmanith et al., 2014; Tomasello, 2019).

Desde los 3 a los 6 meses de edad los bebés comienzan a mostrar conductas como seguir la mirada de otro, girar la cabeza y señalar (Mundy & Sigman, 2006; Scaife & Bruner, 1975), esto propicia el establecimiento de episodios de atención conjunta que se consolidan hacia los 9 meses (e.g. Baldwin, 1991, 1993; Gabouer & Bortfeld, 2021; Siposova & Carpenter, 2018). La atención conjunta se logra cuando dos personas se orientan hacia el mismo referente, por lo tanto durante el primer año de vida los adultos y los/as pequeños/as suelen comenzar a congregarse alrededor de los libros compartiendo rutinas de lectura (e.g. Lamme & Packer, 1986; Liszkowski et al., 2007; Rossmanith et al., 2014).

Hay diversos tipos de formatos, como hora de comer, baño, juego, lectura compartida. La lectura compartida ha sido señalada como un tipo de interacción que cuenta con una estructura particular, diferente a otras rutinas, que permite al niño/a participar en episodios de atención conjunta y en intercambios dialógicos mucho antes de poder hablar de manera fluida (e.g. DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Fletcher et al., 2008; Ninio & Bruner, 1978; Rohlfing et al., 2016; Rossmanith et al., 2014; Snow & Goldfield, 1983).

En los momentos de lectura las madres y los padres utilizan más variedad de vocabulario, nombran más objetos, y utilizan un lenguaje dirigido al bebé más complejo que en el juego y la hora de comer (e.g. Dowdal et al., 2020; Massaro, 2015; Montag, 2019; Poulin-Dubois et al., 1995; Sosa, 2016). Se ha establecido un vínculo entre la complejidad del lenguaje al que el bebé y niño/a son expuestos y su posterior comprensión y producción de frases (e.g. Clark, 2003; Diessel & Tomasello, 2000; Huttenlocher et al., 2002; Montag & MacDonald, 2015).

Por otro lado, en la lectura compartida los adultos presentan información que va más allá del contexto inmediato propiciando un distanciamiento cognitivo y el desarrollo representacional, atraen la

atención de los/as pequeños/as con señalamientos y realizan diversos tipos de preguntas (e.g. González, 1997; Ho et al., 2023; Lonigan & Whitehurst, 1998; Muhinyi & Rowe, 2019; Reese, 1995; Salsa & Peralta, 2009; Sigel, 1997). No obstante, para que la interacción tenga un impacto positivo en el desarrollo cognitivo y lingüístico el adulto tiene que calibrar sus intercambios y ajustarlos al niño/a (e.g. Ateş-Şen & Küntay, 2015; DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Fletcher & Reese, 2005; Heller & Rohlfing, 2017; Peralta, 1995; Rogoff, 1990).

En este sentido, en un estudio clásico Ninio y Bruner (1978) encontraron que en interacciones con libros ilustrados la madre nombra los elementos que aparecen representados en las imágenes solo si piensa que el niño no los nombrará, ya sea porque aún no conoce la palabra, o porque no está atento. Además, es usual que el adulto retroalimente los aportes de los/as pequeños/as en el momento de las interacciones (DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Peralta, 1995; Salsa & Peralta, 2009), estas retroalimentaciones son más frecuentes en la lectura compartida que en el juego o las comidas (Crain-Thoreson et al., 2001; Hoff-Ginsberg, 1991).

Por otro lado, los libros para bebés diseñados con imágenes que representan elementos simples y sin texturas los hacen ideales para el desarrollo del vocabulario (Murray & Egan, 2014; Shinskey, 2021). Cuando los libros tienen texto impreso los adultos tienden a ignorarlo focalizando solo en las figuras representadas (e.g. DeBaryshe, 1993; Peralta, 1995; Salsa & Peralta, 2009). Por otro lado, las estrategias que se despliegan con bebés suelen ser de baja demanda, como nombrar objetos y señalar. A medida que crecen los/as niños/as, los adultos comienzan a utilizar estrategias más demandantes, como preguntar sobre hechos pasados y futuros (e.g. Heath, 1983; Ho et al., 2023; Ninio & Bruner, 1978; Sénéchal et al., 1995; Van Kleeck et al., 1997).

Interacción con libros ilustrados antes del año de vida

La lectura compartida de libros impresos sigue siendo hoy en día una práctica muy valorada tanto por investigadores en desarrollo

cognitivo, madres, padres y docentes (e.g. Brown et al., 2022; Egan et al., 2021; Egan et al., 2022; Karrass et al., 2003; Leech et al., 2022; Mareovich & Peralta, 2017; Muhinyi & Rowe, 2019; Salley et al., 2022). Si bien, actualmente ha aumentado el uso de pantallas, incrementando la utilización de libros digitales, tanto en niños/as como en adultos, investigaciones actuales subrayan que el uso de libros impresos supone el despliegue de estrategias sensorio-motrices, lingüísticas y cognitivas específicas (Eggleston et al., 2022; Furenes et al., 2021; Schilhab et al., 2018).

El modo de vinculación de los bebés con los libros impresos cambia cualitativamente cerca del año de vida. Si bien la exploración física de las imágenes es común en niños de 9 meses de edad, este fenómeno comienza a decrecer alrededor de los 10 meses, hasta casi desaparecer a los 19 meses de edad. Los/as niños/as paulatinamente comienzan a apreciar que las imágenes representan un objeto real y en lugar de manipularlas, las señalan, las nombran. Así acciones como tirar, morder y agarrar el libro se reemplazan por conductas de lectura convencionales como pasar página, vocalizar y señalar las imágenes (e.g. DeLoache, et al., 2003; Lamme & Packer, 1986; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020; Rossmanith et al., 2014). También cerca del año de vida los bebés comienzan a mostrar un afecto positivo hacia la actividad de lectura de libros, a través de conductas como sonreír y reír (Lamme & Packer, 1986; Rossmanith et al., 2014).

Rodríguez y Moreno-Llanos (2020) estudiaron la interacción adulto-bebé con libros ilustrados en una institución educativa. Las autoras señalaron que bebés de entre 8 y 17 meses realizaban acciones intencionales y usaban convencionalmente los libros. En otro estudio Contin y Garrido (2020) destacaron que bebés de entre 5 y 13 meses sostenían la atención en situaciones de lectura por un periodo de 2 a 4 minutos. En esta línea, se ha resaltado la importancia de establecer rutinas tempranas de lectura para propiciar el desarrollo del uso convencional y simbólicos de los libros impresos (e.g. Cárdenas, et al., 2020; Dickinson, et al., 2012; Ganea et al., 2008; Sierschynski et al., 2014; Torr, 2020).

Las madres, por su parte, interpretan una amplia gama de acciones y vocalizaciones del bebé como respuestas a sus intervenciones otorgándoles un contenido inteligible (Trevvarthen, 1974; Snow, 1977). Es decir, atribuyen una intención comunicativa a las acciones del bebé (Rivière, 2003) es de allí la importancia de estructurar estos intercambios en formatos específicos y repetidos (Bruner 1975). Si bien, Ninio y Bruner (1978) encontraron que las intervenciones de la madre, interactuando con su hijo de 11 meses de edad, fueron limitadas, usando mayormente expresiones para llamar la atención del bebé, otras investigaciones destacan que las madres responden a los comportamientos y actos comunicativos durante la lectura de libros utilizando estrategias variadas como etiquetar, cuestionar y señalar las imágenes (e.g Rossmanith et al., 2014; Sénéchal et al., 1995). Esto indicaría que la madre tiene presente la estructura del formato específico, lectura de libros, y en función de esta estructura guía la interacción.

En un estudio reciente utilizando tecnologías de seguimiento de miradas, Zhang y colaboradores (2022) observaron que los bebés y niños/as muy pequeños no necesariamente dirigen su atención hacia los objetos que las madres y padres nombran en las sesiones de lectura, resultando crucial que estas verbalizaciones se acompañen con estrategias como señalamientos, miradas y gestos para dirigir la atención de los pequeños. Por su parte, Ho y colaboradores (2023), en un estudio realizado en el laboratorio, encontraron que las madres despliegan diversas estrategias comportamentales y lingüísticas para guiar a sus bebés de 6, 9 y 12 meses durante lectura compartida.

En suma, las rutinas de lectura permiten a bebés preverbales la exposición a la letra impresa, la orientación de los libros y su tratamiento convencional. Reportes maternos y paternos indican que los bebés están expuestos a libros antes del año de vida (e.g Brown et al., 2017; Ho et al., 2023; Mareovich & Peralta, 2017; O'Farrelly et al., 2018). Sin embargo, tener libros en casa no garantiza de por sí una situación enriquecedora porque los bebés y niños/as pueden tratarlos como juguetes para manipular, lo que puede oscurecer su estatus simbólico (DeLoache et al., 2003; Sierschynski et al., 2014; Torr, 2020).

Es crucial que un lector acompañe a las y los/as pequeños/as en el encuentro con los libros (Ganea et al., 2008; Hoffman & Cassano, 2013; Zittoun, 2009).

El presente estudio

La interacción materno-infantil con libros ilustrados ha sido ampliamente investigada. Sin embargo, la mayoría de los trabajos se focalizaron en interacciones con niños/as preescolares, siendo escasos los estudios que exploran la dinámica estos formatos antes y durante el primer año de vida (e.g. Chang et al., 2022; Ho et al., 2023; Kucirkova et al., 2018; Leech et al., 2022; Muhinyi & Rowe, 2019; Ninio & Bruner, 1978; Senzaki & Shimizu, 2020).

Por otro lado, actualmente se han incrementado las investigaciones que exploran la práctica de lectura con e-books (e.g. Eggeston et al., 2022; Raynaudo & Peralta, 2019; Revencu & Csibra, 2021; Troseth et al., 2019; Strouse et al., 2023). Sin embargo, diversas asociaciones desaconsejan el uso de pantallas durante los primeros años de vida (American Association of Pediatrics [AAP], 2022; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2019; Rideout & Robb, 2020; Sociedad Argentina de Pediatría [SAP], 2020). Para promover la lectura compartida durante el primer año de vida es crucial realizar investigaciones que contribuyan a conocer las características y beneficios de la lectura conjunta con libros impresos en la infancia temprana y que destaquen su especificidad y potencialidad frente a otro tipo de formatos de interacción.

El objetivo de este artículo consiste en describir y comparar los estilos de interacción de madres y sus bebés de 9 meses de edad en contextos de lectura de libros ilustrados y en actividades cotidianas (juego, baño y comida) en el hogar, a fin de conocer si los formatos de interacción con libros ilustrados están ya definidos a edades tempranas.

Método

Con el fin de explorar la dinámica y las características de las interacciones materno-infantiles en los hogares analizamos 10 interacciones con libros y 10 interacciones cotidianas. Las interacciones fueron registradas en video por 11 madres en el hogar. Nueve madres grabaron tanto interacciones cotidianas como interacciones con libros ilustrados. En cuanto a las dos restantes, una proporcionó solo la interacción con libros y la otra la interacción cotidiana (en este caso baño). En todos los casos analizamos las acciones y verbalizaciones de la mamá y del infante.

Participantes

Participaron 11 díadas compuestas por mamás y sus infantes (5 niñas y 6 niños) de 9 meses al momento de la grabación de las interacciones (9 meses +/- una semanas). Todas las familias vivían en zonas urbanas en la provincia de Santa Fe, Argentina. Diez de las 11 madres declararon ser las cuidadoras principales de sus hijas/os, una de ellas señaló que las tareas de cuidado eran compartidas equitativamente con su pareja. Diez de las 11 familias se componían de madre, padre y bebé. Una de las madres tenía, además de la participante del estudio, una hija de 3 años de edad.

Antes de comenzar, presentamos a las madres la investigación y les explicamos el procedimiento. Les aclaramos que las filmaciones serían utilizadas solamente para la investigación, no se divulgarían las escenas y solo se utilizarían imágenes ilustrativas en publicaciones y eventos científicos con permiso previo de las familias y sin mostrar el rostro de los/as pequeños/as. Las madres y padres otorgaron su consentimiento para realizar las filmaciones y su posterior análisis.

Tabla 1*Características de las madres que participaron en el estudio*

Madre	Edad	Formación	Cantidad de hijos (al momento de la investigación)	Ocupación
1	38 años	Universitaria	1	Trabajo parcial
2	34 años	Universitaria	1	Trabajo tiempo completo
3	35 años	Universitaria en curso	1	Trabajo parcial
4	34 años	Universitaria en curso	1	Trabajo parcial
5	34 años	Universitaria	1	Trabajo parcial
6	34 años	Universitaria en curso	2	Trabajo parcial
7	27 años	Secundaria	1	Ama de casa
8	33 años	Universitaria	1	Trabajo parcial
9	36 años	Universitaria	1	Trabajo Parcial
10	30 años	Secundaria	1	Ama de casa
11	33 años	Universitaria	1	Trabajo parcial

Procedimiento

En las interacciones con libros ilustrados se utilizaron dos sets de seis libros infantiles disponibles comercialmente. Los libros fueron seleccionados por resultar apropiados a los fines de la investigación y poseer una estructura similar en contenido y forma (ver figura 1). Algunos libros consistían en imágenes sin texto, otros presentaban historias con imágenes y textos escritos breves.

Las interacciones cotidianas fueron realizadas con objetos que se encontraban en el hogar, seleccionados espontáneamente por las mamás y sus bebés.



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

Contactamos a las familias unas semanas antes de que sus bebés cumplieran los 9 meses de edad. Entregamos a las madres los materiales (caja de libros) y le pedimos que filme dos interacciones con su bebé. Una interacción con libros y una rutina cotidiana seleccionada por la madre (almuerzo, cena, juego, baño, etc.). Las interacciones fueron registradas en el hogar en el contexto cotidiano, lo que propició un entorno ecológico (ver Figura 2). Luego las madres entregaron las grabaciones al equipo de investigación para su transcripción, codificación y análisis. Se les entregaba a las madres las siguientes instrucciones:

La participación del estudio consiste en la realización de dos videos.

- Una filmación de una situación de lectura compartida entre mamá y bebé utilizando los libros provistos por las investigadoras.

La propuesta es que utilicen los libros como gusten, no hay ninguna consigna específica.

- Una filmación de una actividad cotidiana que realicen la mamá y el bebé (hora de comer, baño, juego, etc.). La idea es que registren una actividad habitual en su rutina.

Para realizar las filmaciones podrán utilizar cualquier dispositivo que tengan en el hogar (teléfonos, cámaras de fotos, tablets). Si no cuentan con ningún dispositivo de filmación les haremos llegar una cámara filmadora.

Es importante que las actividades duren entre 4 y 15 minutos cada una, que solo la madre participe en la interacción, que la cámara enfoque al bebé y a la madre y que el sonido sea claro.”



Figura 2. Ejemplos de interacción materno infantil con libros y rutina cotidiana

En suma, las interacciones se realizaban en el contexto cotidiano del hogar. En el momento de la filmación se encontraba solo la madre y el bebé. En algunos casos el padre estaba presente en el hogar pero no participaba de la interacción. En ambos tipos de interacciones las madres utilizaron distintos dispositivos para registrar videos como cámaras de fotos, filmadoras, tablets y teléfonos celulares. Las interacciones tuvieron una duración variable entre 4 y 14 minutos.

Análisis de la información

Sistema de codificación. Las 20 interacciones fueron transcritas. Luego, analizamos 10 interacciones con libros ilustrados en su conjunto, que tuvieron una duración total de 87 minutos 22 segundos de grabación y 10 rutinas cotidianas (2 rutinas de juego, 5 de baño y 3 de comida) de una duración total de 84 minutos 55 segundos de grabación. Se codificaron todas las vocalizaciones y acciones de las madres y sus bebés pertinentes a las interacciones con libros y cotidianas.

Las transcripciones fueron fragmentadas en unidades de sentido. Para realizar esta tarea tomamos como guía estudios previos (Castellaro & Roselli, 2019; Roselli, 2016) que consideran a las unidades como el elemento más simple aportado por un sujeto durante la interacción. En este caso cada unidad correspondió a una acción, emisión de habla o vocalización de la madre o del niño/a sin interrupciones. Si se observaba una acción de la madre, luego una breve pausa seguida de una vocalización de la madre, se registraban dos unidades. Si, por el contrario, una acción de la mamá es acompañada o continuada sin interrupción temporal por una vocalización u otra acción, se considerada como una unidad.

Se codificaron un total de 2850 unidades (1593 realizadas por las mamás y 1257 realizadas por los bebés). Se construyeron categorías excluyentes de análisis para clasificar los episodios de la mamá (ver Tabla 2) y de los bebés (ver Tabla 3). Las categorías fueron elaboradas de manera inductiva, observando los videos, tomando como referencia estudios previos (DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Peralta, 1995, 1997).

Tabla 2*Variables utilizadas para categorizar las unidades de análisis maternas*

Variables	Dimensiones	Indicadores
Atención Expresiones verbales y/o no verbales tendientes a orientar o sostener la atención del bebé hacia los materiales (libro u objetos de la interacción).	Verbal (AV). Alude verbalmente a los materiales involucrados en la interacción	“Miraaaaa este”//“hooooo que lindooooo perro”.
	No verbal (ANV). Realiza acciones sobre los materiales	Mueve enérgicamente el libro frente al bebé
	Verbal + No verbal (AV+NV). Realiza vocalizaciones y acompañadas de acciones	“Mira”, señala el plato.// “purecitoooo”..., mientras da de comer.
Guía Dirige y organiza la actividad mediante verbalizaciones o acciones.	Verbal (GV). Dirige y organiza la interacción verbalmente.	Tenés que abrirlo así”// “pone ahí, esto acá” //“ahora vamos a comer”
	No verbal (GNV). Realiza acciones tendientes a organizar o dirigir la interacción.	Sostiene el libro en la posición correcta.// Coloca la pieza de juego de encastre //Da de comer al bebé.
	Verbal + No verbal (GV+NV). Organiza y dirige verbalmente acompañando con acciones	“Lo tenés que poner acá” mientras lo pone en el lugar. // “A ver este” mientras da vuelta una página.
Nombrar Nombra personajes, figuras u objetos presentes en la interacción y/o alude a ellos con acciones.	Nombrar (N). Nombra, sin otro tipo de acción.	“Una pelota”// “Una flor”
	Nombrar verbal + acción No verbal (N+NV). Acompaña verbalizaciones con señalamientos.	“La cuchara, esa es una cuchara”, señalando.

Variables	Dimensiones	Indicadores
Preguntar Formula preguntas durante la interacción acompañadas o no con acciones	Preguntar (P). Pregunta al bebé.	¿Te gusta el librito?//¿vamos a elegir uno?
	Preguntar + acción No verbal (P+NV). Formula preguntas acompañadas de señalamientos.	¿Qué es esto? (señala el libro) // ¿Querés que miremos este? (colocando el libro frente al bebé).
Describir Refiere a las propiedades de los materiales en base a su forma, color o función	Perceptual (DP). Presenta verbalmente las propiedades de los materiales utilizados	“Es rojo”//”Se prende la luz”
	Perceptual + No verbal (DP+NV). Alude verbalmente a propiedades de los materiales acompañando con acciones o señalamientos.	“Este es el dibujo de una silla”, mientras señala//”Tiene alas para volar” mientras mueve un juguete.
	Representacional (DR). Lee el libro. Describe propiedades de los objetos no presentes en la interacción o no observables. Alude a hechos pasados o futuros.	“Hola soy Raúl el monstruito azul” (leyendo)// “Tiene cubos como los que usas vos”
	Representacional + No verbal (DR+NV). Lee mientras señala. Representa con acciones propiedades de objetos aludiendo a características no presentes o no observables. Realiza acciones simbólicas con los materiales.	Levanta el unicornio simulando un vuelo, “ahhh, vuela”// “Pepo se divierte” (lee) mientras señala.

Variables	Dimensiones	Indicadores
Feedback Intervenciones destinadas evaluar las acciones de los bebés como correctas o incorrectas	Aprobación Verbal (FAV). Utiliza solo verbalizaciones evaluando la acción del bebé como correcta o pertinente. También, imitación verbal.	“¡Muy bien!”//“¡así se hace!”// “Ete” (imitando al bebé).
	Aprobación no Verbal (FANV). Utiliza señalamientos o demostraciones evaluando la acción del bebé como correcta o pertinente. También, imitación no verbal.	El bebé toma el libro que tiene la madre y ella lo suelta permitiéndole tomarlo.//Sonríe al bebé// El bebé da vuelta una página, la mamá da vuelta la siguiente.
	Aprobación Verbal + no Verbal (FAV+NV). Utiliza verbalizaciones y señalamientos o demostraciones evaluando la acción del bebé como correcta o pertinente.	“Sí, así se come” mientras suelta la cuchara que tomó el bebé. //”Qué lindo ese a ver” Toma el libro que tiene el bebé en las manos y lo abre.
	Negación Verbal (FNV). Utiliza verbalizaciones para evaluar la acción del bebé como incorrecta o no pertinente.	“¡No así no, lo vas a romper!”// “No, a la boca no”
	Negación no Verbal (FNNV). Utiliza acciones (señalamientos, demostraciones) para evaluar la acción del bebé como incorrecta o no pertinente.	La madre cambia la orientación del libro que tiene el bebé en sus manos// La madre saca el libro que el bebé agita en sus manos.
	Negación Verbal + no Verbal (FNV+NV). Utiliza verbalizaciones y acciones (señalamientos, demostraciones) para evaluar la acción del bebé como incorrecta o no pertinente.	“No, no” Mientras sostiene a la bebé para que no se pare// “Mirá así” mientras le saca el libro de las manos y lo pone en posición correcta

Tabla 3

Variables utilizadas para categorizar los episodios del niño

Variables	Dimensiones
Vocalizaciones Gorjeos o balbuceos, risas o llantos durante la interacción.	En Respuesta (VR) . Producidas en respuesta a una acción o verbalización de la madre. Espontáneas (VE) . Producidas sin intervención de acciones o verbalizaciones de la madre.
Acciones Movimientos diversos durante la interacción.	En Respuesta (AR) . Realizadas en respuesta a una acción o verbalización de la madre. Espontáneas (AE) . Realizados por sí mismo, sin intervención de acciones o verbalizaciones de la madre.
Acciones + Vocalizaciones Gorjeos o balbuceos diversos, risas o llantos durante la interacción acompañados de movimientos.	Acciones + Vocalizaciones en Respuesta (A+VR) . Vocalizaciones y movimientos producidos en respuesta a una acción o verbalización de la madre. Acciones + Vocalizaciones Espontáneas A+VE . Vocalizaciones y movimientos producidos sin intervención de acciones o verbalizaciones de la madre.

Dos investigadoras codificaron el total de las interacciones obteniendo una alta concordancia tanto en los episodios concernientes a las acciones y vocalizaciones de la madre ($Kappa \geq .90$) como a los episodios relativos a las acciones y vocalizaciones de los bebés ($Kappa \geq .95$).

Las categorías detalladas en el punto anterior (Ver Tabla 2 y Tabla 3) constituyeron las variables dependientes del análisis, mientras que la variable independiente consistió en el tipo de actividad en la que se despliegan las diversas intervenciones de las madres y los bebés: rutinas cotidianas o interacciones con libros ilustrados. Se realizaron los análisis sobre un N de 1257 intervenciones de los bebés y un N de 1594 intervenciones de las madres.

Primero, analizamos por separado las intervenciones maternas y las de los/as bebés. Se compararon las intervenciones de los participantes por tipo de interacción a partir de la prueba X². Por último, se realizaron pruebas de proporciones Z para determinar las categorías que presentaron diferencias significativas por tipo de interacción.

Luego, realizamos análisis de correlación utilizando el coeficiente de Spearman para conocer la vinculación entre las acciones y las verbalizaciones de las madres con las acciones y las vocalizaciones de los bebés al interior de cada tipo de rutina.

Resultados

Comparación de acciones y vocalizaciones de los bebés por tipo de actividad

Analizamos 1257 unidades de bebés (753 de libros y 504 de rutinas cotidianas). La Tabla 4 ilustra la distribución de cada categoría por tipo de rutina.

Tabla 4

Distribución de las acciones y vocalizaciones de los bebés por tipo de actividad

	Tipo de rutina	
	Libros	Cotidiana
VR	10	46*
VE	44	75*
AR	140*	102
AE	478*	179
A+VR	13	48*
A+VE	68	54
Total	753	504

Nota. * $p < .05$. Prueba de proporciones Z. VR (Vocalizaciones en Respuesta)/VE (Vocalizaciones Espontáneas)/AR (Acciones en Respuesta)/ Acciones Espontáneas (AE)/ Acciones + Vocalizaciones en Respuesta (A+VR)/Acciones + Vocalizaciones Espontáneas (A+VE)

Encontramos diferencias en la distribución de las categorías por tipo de actividad ($X^2(6, N = 1259) = 152.98; p < .00$). La prueba de proporciones Z señaló diferencias significativas en las categorías vocalizaciones respondientes (VR), vocalizaciones espontáneas (VE), acciones respondientes (AR), acciones espontáneas (AE) y acciones + vocalizaciones respondientes (A+VR) ($p < .05$).

Los resultados muestran que en las rutinas cotidianas fueron más frecuentes las vocalizaciones, ya sean respondientes o espontáneas. Las acciones acompañadas de vocalizaciones respondientes también presentaron una frecuencia significativamente mayor en las interacciones cotidianas que en las interacciones con libros.

Durante las rutinas con libros, por el contrario, los bebés desplegaron mayormente acciones espontáneas y acciones respondientes. De hecho el 63% (478) de las intervenciones de los bebés fueron acciones espontáneas. En un análisis descriptivo de estas acciones espontáneas, las agrupamos en tres tipos: 1- acciones manipulativas como tirar, morder, agitar, meterse el libro en la boca, abrir y cerrar el libro; 2- acciones de tipo convencional, como pasar página, señalar el libro y tomar el libro en posición de lectura; 3- acciones no dirigidas hacia los libros. La mayoría de las acciones dentro fueron de tipo manipulativo (359.75%) y solo en un pequeño porcentaje de tipo convencional (86.18%). Las acciones que se agruparon en la tercera categoría representaron mínimo (33.7%).

Comparación de acciones y verbalizaciones de la madre por tipo de actividad

Analizamos 1593 unidades (853 de rutinas libros y 740 de rutinas cotidianas) que corresponden a las intervenciones de las madres en las interacciones. La tabla 5 muestra la distribución de la frecuencia de cada categoría por tipo de rutina.

Tabla 5

Distribución de frecuencias de las acciones y vocalizaciones de los bebés por tipo de actividad

	Tipo de rutina	
	Libros	Cotidiana
AV	69*	29
ANV	3	5
AV+NV	75	58
GV	14	12
GNV	76	108*
GV+NV	64	85
N	53*	8
N+NV	41	42
P	78	76
P+NV	23	21
DP	42	26
DP+NV	26*	8
DR	83*	15
DR+NV	30	42*
FAV	45	51
FANV	3	11*
FAV+NV	24	62*
FNV	27	13
FNNV	17	12
FNV+NV	60	56
Total	853	740

Nota. * $p < .05$. Prueba de proporciones Z. Atención Verbal (AV)/ Atención No Verbal (ANV)/ Atención Verbal + No Verbal (AV+NV)/ Guía Verbal (GV)/ Guía No Verbal (GNV)/ Guía Verbal + No Verbal (GV+NV)/ Nombrar (N)/ Nombrar + acción No Verbal (N+NV)/ Preguntar (P)/ Preguntar + acción No Verbal (P+NV)/ Descripción Perceptual (DP)/ Descripción Perceptual + acción no Verbal (DP+NV)/ Descripción Representacional (DR)/ Descripción Representacional + acción No Verbal (DR+NV)/ Feedback de Aprobación Verbal (FAV)/ Feedback de Aprobación No Verbal (FANV)/ Feedback de Aprobación Verbal + No Verbal (FAV+NV)/ Feedback de Negación Verbal (FNV)/ Feedback de Negación No Verbal (FNNV)/ Feedback de Negación Verbal + No Verbal (FNV+NV).

Encontramos diferencias significativas en la distribución de las diversas categorías de análisis de las acciones y verbalizaciones de las madres por tipo de actividad ($X^2(20, N = 1598) = 145.26; p < .00$). La prueba de proporciones Z señaló diferencias significativas en las categorías llamar la atención verbal (AV), guía no verbal (GNV), guía verbal + no verbal (GV+NV), nombre (N), descripción perceptual (DP), descripción representacional (DR), descripción representacional + no verbal (DR+NV), Feedback de aprobación no verbal (FANV) y Feedback de aprobación verbal + no verbal (FAV+NV) ($p < .05$).

Las mamás exhibieron un estilo más directivo en las rutinas cotidianas, desplegando más guías verbales y no verbales, y más feedback de aprobación. También utilizaron más descripciones representacionales verbales y no verbales que corresponden, como se señala en la descripción del sistema de categorías, a representar con acciones propiedades de objetos aludiendo a características no presentes o no observables, o a realizar acciones simbólicas con los materiales.

Con respecto a las rutinas con libros, las madres utilizaron más verbalizaciones para llamar la atención de sus bebés a la actividad. También utilizaron más descripciones perceptuales verbales y no verbales, que corresponden a descripciones de imágenes de los libros acompañadas de señalamientos. La categoría con más frecuencia fueron las descripciones representacionales verbales. Esta categoría incluye tanto la lectura en voz alta como las alusiones a eventos pasados o a situaciones futuras reflejando estrategias de distanciamiento. En este tipo de rutinas predominaron las situaciones de lectura, siendo el 67% de las intervenciones de esta categoría de este tipo.

Correlaciones entre estilo materno e intervenciones del bebé por tipo de rutina

Para conocer la relación entre los estilos maternos y las acciones y vocalizaciones de los bebés dentro de cada tipo de rutina utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman.

La Tabla 6 muestra las correlaciones entre acciones y verbalización de madres y bebés en las rutinas con libros. En las rutinas con libros las correlaciones indican que cuando aumentan los llamados de atención verbales (AV) y los llamados de atención verbales acompañados de acciones (AV+NV), aumentan las acciones y vocalizaciones respondientes (A+VR). Los llamados de atención verbales en combinación con los no verbales (AV+NV) también correlacionan con un aumento de las vocalizaciones respondientes (VR) del bebé. Las guías verbales y no verbales (GV+NV) también se acompañan de un aumento de acciones y vocalizaciones respondientes (A+VR). Nombrar (N) elementos que aparecen en el libro se acompaña con un aumento de la frecuencia de acciones respondientes (AR). Al aumentar las preguntas (P) y las descripciones representaciones acompañadas de señalamientos (DR+NV), categoría en la que se incluye la lectura en voz alta, aumentan las vocalizaciones respondientes (VR) del bebé. Además, las correcciones verbales y no verbales (FNV+NV) también se acompañan con un aumento de acciones y vocalizaciones respondientes (A+VR). Estos resultados muestran una estructura de interacción con características dialógicas ya que señalan una correlación entre ciertas acciones de llamado de atención, guía, corrección y preguntas de las madres con respuestas por parte de los bebés (ya sea a partir de acciones o vocalizaciones). Es decir, que si bien la correlación no muestra secuencia, el mismo sistema de categoría señala que la acción o vocalización del bebé es contingente a una intervención materna.

Por otro lado, en la lectura compartida la emisión de vocalizaciones espontáneas (VE) por parte de los bebés se acompañó con un aumento de la emisión de nombres acompañado de acciones (N+NV) por parte de las madres. Llamar la atención verbalmente (AV) así como corregir en forma no verbal (FNNV) se acompaña de un aumento de acciones y vocalizaciones espontáneas (A+VE) por parte de los bebés.

Tabla 6

Correlación entre las acciones y verbalizaciones de las madres y las acciones y vocalizaciones de sus bebés en rutinas con libros ilustrados

Categorías de las mamás	Categorías de los bebés					
	VR	VE	AR	AE	A+VR	A+VE
AV	r= .217	r=.031	r=.202	r=.098	r=.701*	r=.669*
ANV	r= -.015	r= .464	r= .447	r= .277	r= -.064	r= -.022
AV+NV	r= .700*	r= .151	r= -.104	r= .067	r= .678*	r= .368
GV	r= .449	r= .128	r= .070	r= -.381	r= .495	r= .291
GNV	r= .402	r= .135	r= .058	r= .116	r= .428	r= .324
GV+NV	r= .432	r= .324	r= .151	r= .228	r= .639*	r= .368
N	r= -.359	r= -.079	r= .639*	r= -.061	r= .045	r= .187
N+NV	r= .035	r= .845**	r= .599	r= -.129	r= .205	r= .502
P	r= .710*	r= .148	r= -.343	r= -.280	r= .610	r= .267
P+NV	r= -.264	r= -.241	r= -.222	r= .436	r= .478	r= -.281
DP	r= .166	r= .110	r= .281	r= -.006	r= -.610	r= -.337
DP+NV	r= .064	r= -.272	r= .302	r= -.420	r= -.279	r= -.565
DR	r= .252	r= -.275	r= -.181	r= .398	r= -.431	r= -.277
DR+NV	r= .691*	r= .514	r= .138	r= -.100	r= -.092	r= -.182
FAV	r= .522	r= .136	r= -.160	r= .281	r= .499	r= .372
FANV	r= -.086	r= .078	r= -.114	r= -.190	r= -.282	r= .115
FAV+NV	r= .365	r= -.261	r= -.168	r= .481	r= .141	r= .223
FNV	r= .516	r= -.110	r= .025	r= .208	r= .327	r= .212
FNNV	r= .067	r= -.132	r= .156	r= .262	r= .508	r= .633*
FNV+NV	r= .463	r= .429	r= .285	r= .141	r= .748*	r= .498

Nota. *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). FILAS- Atención Verbal (AV)/ Atención No Verbal (ANV)/ Atención Verbal + No Verbal (AV+NV)/ Guía Verbal (GV)/ Guía No Verbal (GNV)/ Guía Verbal + No Verbal (GV+NV)/ Nombrar (N)/ Nombrar + acción No Verbal (N+NV)/ Preguntar (P)/ Preguntar + acción No Verbal (P+NV)/ Descripción Perceptual (DP)/ Descripción Perceptual + acción no Verbal (DP+NV)/ Descripción Representacional (DR)/ Descripción Representacional + acción No Verbal (DR+NV)/ Feedback de Aprobación Verbal (FAV)/ Feedback de Aprobación No Verbal (FANV)/ Feedback de Aprobación Verbal + No Verbal (FAV+NV)/ Feedback de Negación Verbal (FNV)/ Feedback de Negación No Verbal (FNNV)/ Feedback de Negación Verbal + No Verbal (FNV+NV)// COLUMNAS- VR (Vocalizaciones en Respuesta)/VE (Vocalizaciones Espontáneas/AR (Acciones en Respuesta)/ Acciones Espontáneas (AE)/ Acciones + Vocalizaciones en Respuesta (A+VR)/Acciones + Vocalizaciones Espontáneas (A+VE)

En cuanto a las rutinas cotidianas, la estructura de este tipo de interacciones parecería ser menos definida que la estructura de las interacciones con libros ilustrados. El aumento de los llamados de atención verbales y no verbales (AV+NV) y las correcciones no verbal (FNV) correlacionan con el aumento de las acciones respondientes (AR) de los bebés. Es decir, si aumentan los llamados de atención de las madres también aumentan las acciones de los bebés dirigidas a la actividad compartida. Al aumentar vocalizaciones espontáneas (VE) aumentan también los llamados de atención verbal y no verbal (AV+NV) y las correcciones no verbales (FNNV). Las guías verbales (GV) y la acción de nombrar (N), por el contrario, se acompañan de un descenso de vocalizaciones respondientes acompañadas de acciones (A+VR). Estas correlaciones permiten percibir una estructura más directiva y menos dialógica.

Sin embargo, algunas otras correlaciones pueden dar indicios del establecimiento de un intercambio dialogado entre madres y bebés. Por ejemplo, encontramos que los llamados de atención verbal y no verbal (AV+NV), las guías verbales y no verbales (GV+NV) y las correcciones verbales y no verbales (FNV+NV) de las madres correlacionan con la emisión de vocalizaciones respondientes (VR) por parte de los bebés. También las descripciones representacionales (DR), estrategia compleja ya que puede involucrar el distanciamiento cognitivo, correlacionan fuertemente con vocalizaciones respondientes (VR). Por último, las acciones espontáneas (AE) realizadas por los bebés se correlacionan con nombre acompañado de señalamiento (N+NV).

Tabla 7

Correlación entre las acciones y verbalizaciones de las madres y las acciones y vocalizaciones de sus bebés en rutinas cotidianas

Categorías de las mamás	Categorías de los bebés					
	VR	VE	AR	AE	A+VR	A+VE
AV	r= .412	r=.506	r=.431	r=.226	r=-.080	r=.047
ANV	r= .240	r= .529	r= .543	r= .442	r= .435	r= .112
AV+NV	r= .838**	r= .654*	r= .667*	r= .362	r= .341	r= .546
GV	r= .191	r= .119	r= -.006	r= .197	r= -.661*	r= -.168
GNV	r= .013	r= .297	r= .322	r= .470	r= .142	r= .293
GV+NV	r= .783**	r= .492	r= .402	r= .585	r= .545	r= .436
N	r= .116	r= .331	r= .294	r= -.157	r= -.771**	r= -.244
N+NV	r= .453	r= .276	r= .025	r= .657*	r= .249	r= .573
P	r= .398	r= .387	r= .417	r= .488	r= -.114	r= .458
P+NV	r= .327	r= .522	r= .427	r= .204	r= -.281	r= -.593
DP	r= .246	r= .386	r= .211	r= .438	r= -.109	r= .070
DP+NV	r= .305	r= .404	r= .341	r= .254	r= -.384	r= .060
DR	r= .458	r= .132	r= .039	r= .371	r= -.181	r= -.054
DR+NV	r= .923**	r= .532	r= .481	r= .317	r= .215	r= .428
FAV	r= .408	r= .522	r= .295	r= .110	r= -.509	r= -.370
FANV	r= .414	r= .033	r= .132	r= .557	r= .258	r= .523
FAV+NV	r= .609	r= .248	r= .080	r= .091	r= .286	r= .028
FNV	r= .411	r= .430	r= .285	r= .456	r= -.397	r= -.253
FNN	r= .104	r= .697*	r= .722*	r= .312	r= -.003	r= .273
FNV+NV	r= .706*	r= .099	r= .065	r= .245	r= .466	r= .393

Nota. *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). FILAS- Atención Verbal (AV)/ Atención No Verbal (ANV)/ Atención Verbal + No Verbal (AV+NV)/ Guía Verbal (GV)/ Guía No Verbal (GNV)/ Guía Verbal + No Verbal (GV+NV)/ Nombrar (N)/ Nombrar + acción No Verbal (N+NV)/ Preguntar (P)/ Preguntar + acción No Verbal (P+NV)/ Descripción Perceptual (DP)/ Descripción Perceptual + acción no Verbal (DP+NV)/ Descripción Representacional (DR)/ Descripción Representacional + acción No Verbal (DR+NV)/ Feedback de Aprobación Verbal (FAV)/ Feedback de Aprobación No Verbal (FANV)/ Feedback de Aprobación Verbal + No Verbal (FAV+NV)/ Feedback de Negación Verbal (FNV)/ Feedback de Negación No Verbal (FNNV)/ Feedback de Negación Verbal + No Verbal (FNV+NV)// COLUMNAS- VR (Vocalizaciones en Respuesta)/VE (Vocalizaciones Espontáneas/AR (Acciones en Respuesta)/ Acciones Espontáneas (AE)/ Acciones + Vocalizaciones en Respuesta (A+VR)/Acciones + Vocalizaciones Espontáneas (A+VE)

Discusión

La lectura de libros ilustrados ha sido reconocida como una de las rutinas más enriquecedoras en las que los/as niños/as participan en sus hogares. Si bien se ha estudiado ampliamente la lectura compartida por niños/as y adultos (ver Dowdall et al., 2020; Fletcher & Reese, 2005; Groling, 2020), muchos de los estudios que buscan desentrañar las características interactivas de este tipo de formatos antes del año de vida datan de varias décadas atrás (e.g DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Ninio & Bruner, 1978; Peralta, 1995; Sénéchal et al., 1995; Snow & Goldfield, 1983). Son menos frecuentes las investigaciones actuales sobre interacción temprana con libros en hogares (e.g Muhinyi & Rowe, 2019), en laboratorios (e.g Ho et al., 2023; Senzaki & Shimizu, 2020) o en centros educativos (e.g Cárdenas et al., 2020).

Por otro lado, si bien en los últimos años se ha incrementado el uso de pantallas en los hogares, diversos organismos (APA, 2022; OPS, 2019; Rideout & Robb, 2020; SAP, 2020) aconsejan a las familias restringir su uso a edades tempranas. Además, se ha recomendado fomentar las situaciones de lectura durante la primera infancia (e.g Egan et al., 2021; Egan et al., 2022; Leech et al., 2022; Muhinyi & Rowe, 2019; Salley et al., 2022). Es por esto que cobra sentido el objetivo de este trabajo que fue describir y comparar dos tipos de interacciones entre madres y sus bebés de nueve meses: lectura de material ilustrado con actividades cotidianas. Nos preguntamos si las interacciones con libros ilustrados están definidas a edades tempranas.

El primer análisis que realizamos comparó las intervenciones de los bebés en ambos tipos de actividades. En las interacciones con libros ilustrados los bebés desplegaron más acciones espontáneas y respondientes. De hecho, la mayor parte de sus intervenciones consistieron en exploraciones espontáneas, como agitar el libro, morderlo, arrojarlo, abrirlo y cerrarlo. Es decir, que a esta edad no observamos un descenso de la actividad manipulativa hacia los libros, como ha sido reportado en estudios con bebés apenas un mes mayores, de 10 meses (e.g Lamme & Packer, 1986; Rossmanith et al., 2014). Este patrón podría indicar

que a los 9 meses los bebés aún no tienen una expectativa específica en relación a la lectura estando orientados hacia la dimensión material del libro y no a su función simbólica (DeLoache et al., 2003; Sierschynski et al., 2014; Torr, 2020).

Encontramos que en las rutinas cotidianas fueron más frecuentes la emisión de diversas vocalizaciones, en respuesta o espontáneas, acompañadas o no de acciones. Un dato interesante que se desprende de esta comparación es que, si bien en las actividades cotidianas también hay una prevalencia de acciones espontáneas, en esta rutina son más frecuentes las vocalizaciones como gorjeos y balbuceos que en las interacciones con libros. Se ha sostenido que las rutinas con libros ilustrados son los formatos que tiene un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje (e.g Caravolas et al., 2019; Dowdall et al., 2020; Groling, 2020; Groling, et al., 2020; Hjetland et al., 2019; Snow & Goldfield, 1983), sin embargo a los 9 meses encontramos escasas vocalizaciones en estos intercambios.

Podemos interpretar estos resultados desde dos perspectivas. Primero, la ausencia o baja frecuencia de vocalizaciones por parte del bebé no significa que no haya diálogo o comunicación. De hecho se ha reportado que, incluso antes de que se establezca un intercambio lingüístico sostenido, los adultos y los bebés realizan intercambios de tipo dialógico a partir de gestos y acciones (e.g DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Fletcher et al., 2008; Peralta, 1995; Rohlfing et al., 2016; Rossmanith et al., 2014). En este sentido se ha señalado que la interacción multimodal, por parte de tanto de los adultos como de los/as pequeños/as, es crucial para el desarrollo cognitivo y lingüístico (Cárdenas et al., 2020; Déak et al., 2018; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020; Suárez-Rivera et al., 2022).

Por otro lado, es posible que a esta edad los bebés no estén muy habituados a interactuar con libros como sí lo están con formatos cotidianos, como la hora de comer, el baño y el juego. Si bien las madres y padres han reportado leer a sus pequeños/as en casa y tener libros en el hogar (e.g Brown et al., 2017; Ho et al., 2023; Mareovich & Peralta, 2017; O'Farrelly et al., 2018), quizás estas actividades aún no son

tan frecuentes. Contar con material de lectura en el hogar no es de por sí enriquecedor, sino que es importante establecer rutinas de lectura y acompañar a los/as pequeños/as en esas actividades (Ateş-Şen & Küntay, 2015; Ganea et al., 2008; Heller & Rohlfing, 2017; Torr, 2020; Zittoun, 2009).

En esta línea, al analizar las acciones y verbalizaciones de las madres y compararlas según tipo de actividad, encontramos que en las interacciones con libros ilustrados fueron más frecuentes los llamados de atención verbales. Este resultado está en línea con estudios clásicos (Ninio & Bruner, 1978) que señalaron que las emisiones más frecuentes de las madres en la lectura compartida con bebés de 10 meses tenían como objetivo llamar la atención de los/as pequeños/as. También nombrar y describir perceptualmente señalando fueron actividades frecuentes en estas interacciones. Todas estas son estrategias de las mamás son características de este tipo de formatos (e.g Heath, 1983; Ho et al., 2023; Ninio & Bruner, 1978; Rossmanith et al., 2014; Sénéchal et al., 1995; Van Kleeck et al., 1997).

Otra actividad frecuente por partes fue la lectura en voz alta. Estudios previos señalaron que al interactuar con niños/as muy pequeños/as las mamás no suelen leer, sino que nombran los elementos que aparecen en los libros ignorando el texto escrito (e.g DeBaryshe, 1993; Peralta, 1995; Salsa & Peralta, 2009). Sin embargo, encontramos que las madres leían a sus pequeños/as utilizando libros que combinaban imágenes y textos, aun pudiendo elegir libros más sencillos y sin texto (disponibles en el set de libros), considerados ideales para enseñar palabras a los bebés (Murray & Egan, 2014). Esto podría consistir en un modo de la madre de llamar la atención de su bebé y a un esfuerzo por desarrollar una actividad propia del formato de interacción. Se ha señalado que los adultos realizan múltiples estrategias para llamar la atención de los/as pequeños/as en situaciones de lectura (Ho et al., 2023; Zhang et al., 2022).

En las rutinas cotidianas el estilo interactivo de las madres fue diferente, presentando características más directivas al emitir tanto más guías no verbales como *feedback* verbales y no verbales. La mayor

prevalencia de retroalimentaciones por parte de la mamá en este tipo de intercambios no está en línea con estudios previos que señalan que este tipo de estrategias es más usual en las interacciones con libros ilustrados (Crain-Thoreson et al., 2001; Hoff-Ginsberg, 1991). Por otro lado, las madres realizaron actividades simbólicas sobre los objetos, en mayor medida en contextos de juego.

Con el fin de explorar la vinculación entre las acciones y verbalizaciones de la mamá con las intervenciones de los bebés, realizamos correcciones por tipo de actividad. La estructura de las interacciones con libros ilustrados presentó características dialógicas, ya que el aumento de los llamados de atención, las guías, los nombres, las preguntas, las correcciones y la lectura del libro aumentó las acciones y verbalizaciones respondientes por parte del bebé.

Estos resultados en su conjunto son coherentes con estudios que señalaron que los adultos establecen con los/as niños/as intercambios dialógicos al interactuar con libros ilustrados (e.g. DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Fletcher et al., 2008; Ninio & Bruner, 1978; Rohlfing et al., 2016; Rossmann et al., 2014; Snow & Goldfield, 1983). Lo llamativo es que las acciones más frecuente que realizaron los bebés fueron de tipo manipulativa sobre los libros. Esto podría indicar que las madres interpretan una gran variedad de acciones y vocalizaciones como comunicativas, lo que se ha señalado como un factor que impacta en el desarrollo simbólico (Bruner, 1975; Rivière, 2003; Snow, 1977; Trevarthen, 1974).

Otro resultado interesante fue que el aumento de la emisión de nombres por parte de las madres se acompaña con vocalizaciones espontáneas de los bebés. Si bien este tipo de análisis no señala la secuencialidad de las intervenciones podemos elaborar una posible interpretación. Esta asociación podría indicar que ante una vocalización de los bebés, las madres tienden a etiquetar para presentar el nombre del objeto o a interpretar que lo ha nombrado, atribuyendo al bebé intención y contenido, más allá de sus capacidades reales. Este resultado señalaría que las madres guían sus intervenciones en función de las intervenciones de sus bebés o de las capacidades que les atribuyen

(Ateş-Şen & Küntay, 2015; DeLoache & Peralta de Mendoza, 1987; Fletcher & Reese, 2005; Heller & Rohlfing, 2017). Las correlaciones también señalan un aumento de las correcciones y llamados de atención de las madres ante acciones y vocalizaciones espontáneas de sus bebés. Esto indicaría nuevamente que las madres tienen expectativas y respetan el formato dialógico de este tipo de interacciones (Mehus, 2011; Rossmanith et al., 2014).

En cuanto a las rutinas cotidianas, las correlaciones muestran un panorama menos definido. Por un lado, parecería ser que las intervenciones de la mamá son más tendientes a que el bebé se ajuste al formato que a entablar un diálogo. Esto parece reflejarse en el aumento de acciones respondientes por parte del bebé ante los llamados de atención maternos. También en el descenso de vocalizaciones respondientes acompañadas de acciones ante una guía verbal o la emisión de un nombre por parte de la madre. Además, las madres corrigen y llaman la atención ante vocalizaciones espontáneas de sus bebés, posiblemente para volver al foco de la actividad.

Sin embargo, en las actividades cotidianas también se han observado intervenciones más complejas, que producen un distanciamiento representacional, se acompañan de respuestas verbales de los bebés (González, 1997; Sigel, 1997). Las descripciones representacionales, por ejemplo, se correlacionan con vocalizaciones respondientes de los bebés. También aumentan las vocalizaciones en respuesta ante llamados de atención y guías que realiza la madre.

La estructura menos definida de las actividades cotidianas con respecto a la lectura compartida podría deberse a que observamos diversas rutinas cotidianas, como comida, baño o juego, pudiendo la madre elegir el tipo de intercambio a registrar. La decisión metodológica de incluir distintos tipos de actividades cotidianas se debió a que el proyecto, del que forma parte este estudio, tiene como propósito analizar y describir la especificidad de las interacciones con libros ilustrados. Las comparaciones con otras rutinas no fueron registradas y analizadas por su interés en sí mismas, sino por el aporte que pueden otorgar al estudio de las rutinas con libros ilustrados. Estudios futuros podrían

comparar las interacciones con libros con alguna rutina específica como, por ejemplo el juego.

Los resultados de esta investigación indican que, si bien a edades tempranas podemos observar que el formato de la lectura compartida tiene una estructura particular, esta es guiada y sostenida por las intervenciones de las madres. Los bebés de 9 meses de edad aún no tienen mucha expectativa en relación a la actividad de lectura. La mayoría de sus intervenciones son acciones espontáneas y de tipo exploratoria. Las madres respetan el formato de lectura de libros ilustrados con sus bebés desde muy pequeños a pesar de que estos no participen de manera convencional en el intercambio. Esto es importante porque posibilita establecer una zona de desarrollo potencial (Vygostky, 1978), un puente que permite al bebé comenzar a construir formatos teniendo como modelo a la interacción que propone la madre y otros adultos del entorno (e.g Bruner, 1985; Rohlfing et.al, 2016).

Para conocer el curso del desarrollo de estos formatos durante la primera infancia es crucial comparar las interacciones de bebés y madres en distintos momentos de la vida, ya sea en estudios transversales y longitudinales. Por otro lado, para interpretar los resultados de manera más concluyentes se podrían realizar análisis secuenciales a fin de conocer los vínculos temporales entre las intervenciones de las madres y sus pequeños/as. Además, sería interesante explorar cómo se desarrollan estas interacciones entre bebés y otros adultos significativos como las y los abuelos, los cuidadores eventuales y, sobre todo, los padres. Hoy en día en muchos hogares las tareas de cuidado y acompañamiento de los bebés están más repartidos, no siendo ya la madre la cuidadora principal.

El valor de esta investigación radica en estudiar en un contexto cotidiano diversas interacciones durante el primer año de vida., con mínima injerencia de las investigadoras. Esta decisión metodológica aporta riqueza a los datos pero resta precisión en algunas indagaciones. Por ejemplo, es difícil analizar la atención de los pequeños durante estas situaciones de lectura, cómo es posible hacerlo en investigaciones más controladas (e.g Contin & Garrido, 2020) o explicitar el vínculo de las

intervenciones de las madres con el desarrollo de algunas capacidades cognitivas y comunicacionales de los bebés (e.g Ho et al., 2023). Sin embargo, lo que claramente pudimos observar es el modo en que los bebés y sus madres construyen en su contexto cotidiano vínculos triádicos con objetos de gran valor simbólico y cultural como son los libros ilustrados.

Cabe señalar que bajo la premisa que la lectura compartida tiene un impacto muy positivo en el desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y escrito y de la comunicación (e.g Caravolas et al., 2019; Chan, 2022; Groling et al., 2020; Hjetland et al., 2019; Ho et al., 2023; Leech et al., 2022; Muhinyi & Rowe, 2019; Snow & Goldfield, 1983) se han diseñado intervenciones para propiciar y enriquecer estos intercambios en países tan diversos como Argentina, Brasil, Alemania, Italia, Kenia, Irlanda, Australia y Estados Unidos, entre otros (e.g Egan et al., 2020; Goldfeld et al., 2021; Groling, 2020; Knauer, et al., 2020; Lavelli, et al., 2019; Mendelsohn et al., 2020; O'Farrelly et al., 2018; Rosemberg et al., 2011; Salsa & Peralta, 2009). Para poder delinear estas intervenciones es crucial conocer en profundidad las características de este tipo de interacciones en el seno de los hogares. En este sentido, el estudio que aquí se reporta nos permite apoyar la recomendación de incrementar las situaciones de lectura antes del año de vida (e.g Egan et al., 2021; Egan et al., 2022; Karrass et al., 2003; Leech et al., 2022; Mareovich & Peralta, 2017; Muhinyi & Rowe, 2019; Salley et al., 2022).

En suma, esta investigación muestra que en la lectura compartida las madres realizan una guía y un acompañamiento específico a este tipo de actividades y los bebés participan activamente desde el comienzo. En este sentido, este tipo de estudios de observación en contexto aporta a la comprensión de la compleja dinámica que se entreteje en el desarrollo temprano, resaltando la importancia, no solo de asegurar el acceso a objetos culturales como los libros, sino más bien de propiciar contextos interactivos ricos durante el desarrollo de los/as pequeños/as.

Referencias

- American Academy of Pediatrics (2022). Social Media Use in Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.1134>
- Ateş-Şen, A. B., & Küntay, A. C. (2015). Children's sensitivity to caregiver cues and the role of adult feedback in the development of referential communication. En L. Serratrice y S. Allen (Eds.), *The Acquisition of Reference* (pp. 241-262). John Benjamins.
- Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*. 62, 875-890. <https://doi.org/10.2307/1131140>
- Baldwin, D. A. (1993). Infants' ability to consult the speaker for clues to word reference. *Journal of Child Language*. 20, 395-418. <https://doi.org/10.1017/s0305000900008345>
- Brown, M. I., Wang, C., & McLeod, S. (2022). Reading with 1-2 year olds impacts academic achievement at 8-11 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 198-207. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.008>
- Brown, M. I., Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2017). Early storybook reading with babies and young children: Parents' opinions and home reading practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 69-77. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.09>
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>
- 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>
- Castellaro, M., & Roselli, N. (2019). Simetría-asimetría cognitiva y afinidad socioafectiva en la comprensión colaborativa de tablas de frecuencias. *Liberabit*, 25(2), 213-231. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.06>
- 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>
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- 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.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New directions for child and adolescent development*, 2001(92), 23-38. <https://doi.org/10.1002/cd.13>
- Deák, G. O., Krasno, A. M., Jasso, H., & Triesch, J. (2018). What leads to shared attention? Maternal cues and infant responses during object play. *Infancy*, 23(1), 4-28. <https://doi.org/10.1111/inf.12204>
- DeBaryshe, B.D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Child Language*, 20, 455-461. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008370>
- DeLoache, J. S., & Peralta de Mendoza, O. A. (1987). Joint picture-book interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111-123. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01047.x>
- DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., & Uttal, D. H. (2003). The origins of pictorial competence. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 114-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01244>

- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child development research*, 2012. <https://doi.org/10.1029/2011RG000373>
- Diessel, H., & Tomasello, M. (2000). The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics*, 11, 131-152. <https://doi.org/10.1515/COGL.2001.006>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), 383-399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Egan, S. M., Hoyne, C., Moloney, M., Breatnach, D., & Pope, J. (2020). Shared book reading with infants: a review of international and national baby book gifting schemes. *An Leabhbh Óg*, 13(1), 49-64.
- 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.
- 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*, 14687984221123710. <https://doi.org/10.1177/14687984221123710>
- Eggleston, C., Wang, X. C., & Choi, Y. (2022). Mother-toddler 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>
- 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>

- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review, 25*, 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- 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*, 46-66. <https://doi.org/10.1080/15248370701836592>
- Goldfeld, S., Moreno-Betancur, M., Guo, S., Mensah, F., O'Connor, E., Gray, S., Chong, S., Woolfenden, S., Williams, K., Kvalsvig, A., Badland, H., Azpitarte, F., & O'Connor, M. (2021). *Inequities in Children's Reading Skills: The Role of Home Reading and Preschool Attendance. Academic Pediatrics, 21*(6), 1046-1054. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.04.019>
- González, M.M. (1997). Distanciamiento y desarrollo en el medio familiar. Procesos y resultados con perspectiva longitudinal. *Infancia y Aprendizaje, 78*, 31-47. <https://doi.org/10.1174/021037097761403127>
- 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>
- Groling, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S.P., & Schroeder, S. (2020). Quarterly Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Harvard University Press.

- Heller, V., & Rohlfing, K.J. (2017) Reference as an Interactive Achievement: Sequential and Longitudinal Analyses of Labeling Interactions in Shared Book Reading and Free Play. *Frontiers in Psychology*, 8, 139. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00139>
- 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>
- Ho, C. J., Duursma, E., & Herbert, J. S. (2023). Mother–infant shared book reading in the first year of life. *Infant and Child Development*, e2465. <https://doi.org/10.1002/icd.2465>
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, 62(4), 782-796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01569.x>
- Hoffman, J. L.& Cassano, C. (2013) . The beginning: reading with babies and toddlers. En J. A. Schickedanz, & M. F. Collins (Eds.), *So Much More than the ABCs: The Early Phases of Reading and Writing* (pp. 19-40). National Association for the Education of Young Children.
- Huttenlocher J., Vasilyeva M., Cymerman E., Levine S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*. 45, 337-374. [https://doi.org/10.1016/s0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/s0010-0285(02)00500-5)
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent–child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17, 134-146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Knauer, H.A., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F., Fernald, L.C.H. (2020). Enhancing young children's language acquisition through parent–child book-sharing: A randomized trial in rural Kenya. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.002>

- Kucirkova, N., Dale, P. S., & Sylva, K. (2018). Parents reading with their 10-month-old babies: Key predictors for high-quality reading styles. *Early Child Development and Care*, 188(2), 195-207. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211117>
- Lamme, L. L., & Packer, A. B. (1986). Bookreading behaviors of infants. *Reading Teacher*, 39(6), 504-509. <http://www.jstor.org/stable/20199147>
- Lavelli, M., Barachetti, Ch., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C., & Miotello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(4), 565-579. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12460>
- 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>
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007). Reference and attitude in infant pointing. *Journal of Child Language*, 34, 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007689>
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- 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.
- Massaro, D. W. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47, 505-527. <https://doi.org/10.1177/1086296X15627528>

- Mehus, S. (2011). Creating contexts for actions: multimodal practices for managing children's conduct in the childcare classroom. En J. Streeck, C. Goodwin y C. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World* (pp. 123-136). Cambridge University Press
- Mendelsohn, A. L., da Rosa Piccolo, L., Araujo Oliveira, J. B., Mazzuchelli, D.S.R., Sá Lopez, A., Brockmeyer Cates, C., Weisleder, A. (2020). RCT of a reading aloud intervention in Brazil: Do impacts differ depending on parent literacy? *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 601-611. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.004>
- 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>
- Montag, J. L. (2019). Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language*, 39(5), 527-546. <https://doi.org/10.1177/0142723719849996>
- Muhinyi, A., & Rowe, M.L. (2019). Shared reading with pre-verbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64, 101053. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101053>
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence and developmental psychopathology. En D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 79-108). Wiley.
- 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, 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>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.12.001>
- 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>
- 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. (1997). Estilos de interacción cognitiva materno-infantil en una situación de resolución de problemas en función del nivel socioeconómico y de la edad del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 85-98. <https://doi.org/10.1174/021037097761396180>
- Poulin-Dubois, D., Graham, S., & Sippola, L. (1995). Early lexical development: The contribution of parental labeling and infant categorization abilities. *Journal of Child Language*, 22, 325-343. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009818>
- Raynaudo, G., & Peralta, O. (2019). Children learning a concept with a book and an e-book: a comparison with matched instruction. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 87-99. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0370-4>
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405. [https://doi.org/10.1016/0885-2014\(95\)90003-9](https://doi.org/10.1016/0885-2014(95)90003-9)
- Revencu, 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
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020*. Common Sense Media.
- 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.
- 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>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford 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, 470. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00470>
- Roselli, N. (2016). Modalities to collaborate in the social construction of conceptual maps: A comparison between individual and collective productions. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1058- 1064. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-7>
- 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>
- Salsa, A. & Peralta, O. (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 3-16. <https://doi.org/10.1174/021037009787138202>
- Scaife, M., & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266. <https://doi.org/10.1038/253265a0>

- 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(3), 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>
- Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-9. <https://doi.org/10.1174/021037097761403118>
- 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, 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>
- Snow, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4(1), 1-22. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000453>
- Sociedad Argentina de Pediatría. (2020). *Uso de pantallas en tiempos de Coronavirus*. *Archivos Argentinos de Pediatría*. Suplemento Covid, 142-144.

- Sosa, A. V. (2016). Association of the type of toy used during play with the quantity and quality of parent-infant communication. *JAMA Pediatrics*, 170(2), 132-137. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3753>
- Strouse, G. S., Troseth, G. L., & Stuckelman, Z. D. (2023). Page and screen: Storybook features that promote parent-child talk during shared reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86, 101522. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101522>
- Suarez-Rivera, C., Schatz, J. L., Herzberg, O., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Joint engagement in the home environment is frequent, multimodal, timely, and structured. *Infancy*, 27(2), 232-254. <https://doi.org/10.1111/infa.12446>
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Harvard University Press.
- Torr, J. (2019). 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>
- Trevarthen, C. (1974). Conversations with a two-month-old. *New Scientist*, 62(896), 203-235.
- 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>
- Van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents book-sharing discussion and their preschoolers abstract language development. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 40, 1261-1271. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1261>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1978). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zhang, Y., & Yu, C. (2022, July). Examining real-time attention dynamics in parent-infant picture book reading. En *The 44th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (CogSci 2022) (pp. 1367-1374). Cognitive Science Society.
- Zittoun, T. (2009) How does an object become symbolic? Rooting semiotic artifacts in dynamic shared reading, En B. Wagoner (Ed.), *Symbolic Transformation: The Mind in Movement Through Culture and Society* (pp. 173-192). Taylor and Francis.

Recibido: 19/10/2021

Revisado: 22/02/2024

Aceptado: 23/02/2024