UNIVERSIDAD DE LA SABANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Universidad de
La Sabana

Tesis de Doctorado

Interacciones y desarrollo comunicativo de un niño y una niña entre 13y 23 meses y la investigadora a partir del uso de un objeto-libro

Autora: Clara Inés Rincón Rivera

Directora: Mónica Roncancio Moreno, PhD

2021Trayectorias de desarrollo

Agradecimientos

A mi familia por su inmenso amor: a mí esposo, Germán, por su afecto, su presencia y apoyo constante; a mis hijas por sus palabras de admiración y confianza; a mi hija María Alejandra por su compañía en jornadas largas de estudio y sus mensajes constantes de aliento; a mi hija Laura Sofía por su alegría, comprensión y por llevarme a momentos de descanso; a mi mami por su afecto y sus plegarias permanentes; a mi hermano por estar siempre presente con su amor incondicional.

A Katherine y Sara por todo su cariño, apoyo y colaboración, por la pasión y entrega con la que hacen cada cosa.

La vida te pone en el camino personas maravillosas con quienes puedes aprender y construir, por eso a Mónica mi directora de tesis, gracias por las orientaciones, apoyo, comprensión y las posibilidades de aprendizaje.

A Lilian Patricia, un agradecimiento especial por acompañarme en los primeros pasos de este recorrido, sus orientaciones dejaron huellas importantes.

A Javier Bermúdez, por sus palabras de aliento y apoyo constante.

A los niños, niñas y directivas de la Fundación Cristo Rey por su acogida, alegría y permitir la puesta en marcha de ésta investigación.

A la Universidad Minuto de Dios por el apoyo durante este proceso de formación

A la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, a sus profesores y directivas por generar esta oportunidad de aprendizaje, lo cual me permite aportar a la trasformación de las realidades educativas de los niños y las niñas del país.

"*el que educa ama, transforma, lucha por un mundo más humano, más justo y más feliz" Clara Rincón*

Te invito a pintar en el presente, amándonos, sintiéndonos, encontrándonos,
Siendo tú- yo: nosotros como infancias, allí en los colores de la vida cotidiana;
construyéndonos, comprendiéndonos, escuchándonos
en un gran escenario, enmarcado por los matices de un contexto inspirador
y las variadas formas que allí se tejen, se pintan…
en el cuidado, la diversión, la responsabilidad y el afecto
siendo éstos un lienzo, para la vida.
Clara Rincón

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo “Caracterizar las interacciones en el desarrollo comunicativo de un niño/niña entre los 13 a 23 meses y la investigadora, a partir del uso de un objeto-libro. ”. Para ello, se realiza un análisis microgenético de la interacción entre una investigadora, un niño y un objeto libro. Teóricamente, se trabaja desde una perspectiva sociocultural del desarrollo (Valsiner, 2004; Branco, 2012; Rogoff et al., 2011; Cubero, y Santamaría, 1992; Bruner, 1995) y desde la pragmática del objeto (Rodríguez, 1996). El planteamiento metodológico se define desde un enfoque cualitativo, microgenético e idiográfico (Barrios et al., 2012; Branco & Valsiner, 1997; Salvatore et al., 2012). Las categorías diseñadas para el análisis fueron: Emociones, Gestos, Usos del libro, Lenguaje-vocalizaciones y Atención. Los resultados muestran la emergencia de las categorías en el marco de las interacciones entre la investigadora, el niño/a y el objeto. . La importancia de los gestos, como mediadores semióticos para comunicar intereses, deseos y gustos sobre el libro, que y como y su uso canónico del libro. Se muestra cómo, a lo largo de las sesiones de investigación, se transforma el desarrollo microgenético de los niños participantes. Se destaca la importancia de establecer marcos comunicativos que promuevan la lectura como práctica educativa desde los primeros meses de vida. Finalmente, se plantean aportes al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
Palabras Claves: Desarrollo infantil, análisis microgenético, pragmática del objeto, perspectiva sociocultural.

Abstract

This research aimed to "characterize the trajectories in the development of children between 14 and 26 months old in the interaction with the researcher and a children's book". For this, a microgenetic analysis of the interaction between a researcher, a child and a book object is carried out. Theoretically, it works from a sociocultural perspective of development (Valsiner, 2004; Branco, 2012; Rogoff et al., 2011; Cubero, and Santamaría, 1992; Bruner, 1995) and from the pragmatics of the object (Rodríguez, 1996). The methodological approach is defined from a qualitative, microgenetic and idiographic approach (Barrios et al., 2012; Branco & Valsiner, 1997; Salvatore et al., 2012). The categories designed for the analysis were: Emotions, Gestures, Uses of the book, Language-vocalizations and Attention. The results show the emergence of the categories in the framework of the interactions between the

researcher, the child and the object, which does not obey a linear or progressive logic, but rather accounts for the dynamic characteristics of human development. The importance of gestures, not only as semiotic mediators to communicate interests, desires and tastes about the book, but also promote the canonical use of the book. It shows how, throughout the research sessions, the microgenetic development of the participating children is transformed. The importance of establishing communication frameworks that promote reading as an educational practice from the first months of life is highlighted. Finally, contributions are raised to the Pedagogical and Curricular Guidelines for Initial Education in the District.
Keywords: Child development, microgenetic analysis, pragmatics of the object, sociocultural perspective.

Tabla de contenido

Introducción **11**

Capítulo I: Revisión sistemática de la literatura **14**

Estudios sobre interacciones tempranas **17**

Panorama de los estudios sobre la lectura en la infancia **22**

Lectura con padres e hijos **22**

Lectura con niños en el contexto escolar **26**

Intervenciones tempranas de la lectura a bebés **28**

Metanálisis y revisiones sistemáticas sobre los beneficios de la lectura temprana **30**

A manera de balance **32**

Capítulo II: Aspectos Teóricos **34**

La perspectiva sociocultural del desarrollo **34**

El desarrollo humano y la perspectiva sociocultural **37**

El marco de la interacción y los procesos del desarrollo **39**

A manera de balance **42**

La pragmática del objeto **43**

Bloques o marcos de construcción de significado **46**

A manera de balance **49**

Categorías analíticas para la comprensión de las interacciones en el desarrollo **49**

Emociones **50**

Gestos **50**

Usos del objeto **51**

Lenguaje **53**

Capítulo III: Objetivos y Metodología **55**

Objetivo General **55**

Objetivos específicos **55**

Metodología **58**

Participantes 59

Técnicas e Instrumentos 61

Procedimiento 61

Análisis de la información 72

Sesiones por caso **72**

Capítulo IV: Resultados y análisis **73**

Caso 1: Jerónimo **74**

Bloques o marcos en la construcción de Significados **74**

Sesión 1 76

Microanálisis de la sesión 1 77

Sesión 2 78

Microanálisis de la sesión 2 82

Sesión 3 84

Microanálisis de la sesión 3 87

Sesión 4 89

Microanálisis de la sesión 4 92

Sesión 5 95
Microanálisis de la sesión 5 98
Sesión 6 102
Sesión 7 111
Microanálisis de la sesión 7 113
Sesión 8 119
Microanálisis de la sesión 8 121
Caso 2. Sofía 127
Bloques marcos en la construcción de Significados 127
Sesión 1 129
Microanálisis sesión 1 129
Sesión 2 131
Microanálisis sesión 2 133
Sesión 3 137
Microanálisis sesión 3 139
Sesión 4 141
Microanálisis sesión 4 143
Sesión 5 147
Microanálisis sesión 5 149
Sesión 6 152
Microanálisis sesión 6 154
Sesión 7 158
Microanálisis sesión 7 159
Sesión 8 161
Microanálisis sesión 8 164
Sesión 9 168
Microanálisis Sesión 9. 169
Sesión 10 173
Microanálisis sesión 10. 174
Bloques de construcción de significados 177
Presentación del libro 177
Exploración Acompañada 177
Exploración Autónoma 178
Lectura 178
Elección del libro 179
Lectura y Contexto 180
Contexto previo 180
Activación y Motivación 180
Preguntas y respuestas 181

Capítulo V: Discusión 182

Las interacciones, bloques y significados culturales 182

Actos del lenguaje emergentes en el proceso de interacción del niño/niña, la investigadora y el libro 186

La importancia de la interacción en las emergencias del lenguaje 186
Gestos en el proceso de interacción 188
Gestos ostensivos 188

Ostensiones de la investigadora 188
Ostensiones de niño/niña 189
Ostensiones e interacción 189
Gestos indiciales 191
Gestos simbólicos 193
Usos del objeto libro 194
Los bloques de construcción de significado como aporte pedagógico y curricular para la primera infancia 198
Configuración de contextos de apropiación de prácticas culturales 199
Presentación del libro 199
Exploración Acompañada 200
Exploración Autónoma 200
Elección del libro 201
Lectura y Contexto 202
Contexto previo 203
Lectura 203
Preguntas y respuestas 205
Activación y Motivación 206
Relación Proxémica: adulto-Niño/niña 206
Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones 209
Referencias 213

Índice de tablas

Tabla 1. Edad de los niños participantes de los estudios de caso. 59
Tabla 2. Libros infantiles utilizados en cada sesión. 63
Tabla 3. Categorías teórico-metodológicas construidas para la investigación. 64
Tabla 4. Sesiones realizadas con cada niño. 72
Tabla 5. Bloques de construcción de significado sesión 1, Jerónimo. 76
Tabla 6. Bloques de construcción de significado sesión 2, Jerónimo. 78
Tabla 7. Bloques de construcción de significados sesión 3, Jerónimo. 84
Tabla 8. Bloques de construcción de significados sesión 4, Jerónimo. 89
Tabla 9. Bloques de construcción de significados sesión 5, Jerónimo. 95
Tabla 10. Bloques de construcción de significado sesión 6, Jerónimo. 102
Tabla 11. Preguntas y respuestas. 109
Tabla 12. Bloques de construcción de significados sesión 7, Jerónimo. 111
Tabla 13. Gesto indicial en las letras. 115
Tabla 14. Gesto indicial en letras y vocalización. 118
Tabla 15. Bloques de construcción de significados sesión 8, Jerónimo. 119
Tabla 16. Lectura, gestos y contextos, sesión 8, Jerónimo. 121
Tabla 17. Lectura, gestos y contexto. 122
Tabla 18. Lectura, gestos y contexto. 122
Tabla 19. Lectura, gestos y contexto. 123
Tabla 20. Preguntas, respuestas y gestos. 124
Tabla 21. Emerge sonrisa y vocalización. 130
Tabla 22. Bloques de construcción de significados sesión 2, Sofía. 131
Tabla 23 Bloques de construcción de significado sesión 3, Sofía. 137
Tabla 24. Bloques de construcción de significados sesión 4, Sofía. 141
Tabla 25. Bloques de construcción de significados sesión 5, Sofía. 147
Tabla 26. Bloques de construcción de significados sesión 6, Sofía. 152
Tabla 27. Bloques de construcción de significados sesión 7, Sofía. 158
Tabla 28. Bloques de construcción de significados sesión 8, Sofía. 161
Tabla 29. Bloques de construcción de significados sesión 9, Sofía. 168
Tabla 30. Bloques de construcción de significados sesión 10, Sofía. 173

Índice de figuras

Figura 1. Bloques de construcción de significado 74
Figura 2. Gestos y usos 77
Figura 3. Gestos y Usos. 82
Figura 4. Usos del libro emergentes. 83
Figura 5. Gestos indiciales con repetición. 87
Figura 6. Gestos indiciales, convergencia de gestos indiciales y convergencia de miradas 88
Figura 7. Secuencia de un gesto indicial, convergencia de gestos indiciales y convergencia de miradas. 92
Figura 8. Gestos indiciales y convergencia de miradas. 93
Figura 9. Uso canónico acompañado y uso autónomo. 93
Figura 10. Convergencia de miradas y gestos indiciales. 98
Figura 11. Gesto indicial y convergencia de miradas. 99
Figura 12. Gesto ostensivo indicial y convergencia de miradas. 99
Figura 13. Guía en el uso canónico del libro. 99
Figura 14. Guía en el uso canónico del libro. 100
Figura 15. Guía en el paso del uso protocanonico al uso canónico del libro. 100
Figura 16. Gestos indiciales y miradas. 101
Figura 17. Gestos indiciales y vocalizaciones. 106
Figura 18. Vocalización. 106
Figura 19. Gestos y Vocalización 107
Figura 20. Uso, Gestos y Vocalización. 107
Figura 21. Gestos, vocalizaciones y uso del libro. 108
Figura 22. Libro y contexto. 110
Figura 23. Activación y motivación, primer intento. 114
Figura 24. Activación y motivación, segundo intento 114
Figura 25. Activación y motivación, intento3. 115
Figura 26. Gestos ostensivos guiados. 125
Figura 27.Bloques de construcción de significado caso Sofía. 127
Figura 28. Convergencia de miradas. 134
Figura 29. Gesto indicial. 134
Figura 30. Gestos indiciales con los dos dedos. 135
Figura 31. Uso canónico del libro. 135
Figura 32. Uso protocanónico. 135
Figura 33. De un uso canónico a un uso protagónico. 136
Figura 34. Gestos y uso canónico. 139
Figura 35. Miradas de atención. 139
Figura 36. Uso canónico. 144
Figura 37. Convergencia de miradas. 144
Figura 38. Gesto indicial. 145
Figura 39. Gestos y usos. 145
Figura 40. Uso canónico y gesto. 145
Figura 41. Emerge la primera palabra: “cucú”. 149
Figura 42. Emerge la palabra “cucú”. 150

Figura 43. Expresiones corporales y faciales. 150
Figura 44. Usos y gestos. 151
Figura 45. Gestos indiciales. 154
Figura 46. Guía en los usos. 154
Figura 47. Guía del uso. 155
Figura 48. Guía en los usos simbólicos. 155
Figura 49. Guía en los usos simbólicos. 155
Figura 50. Usos autónomos. 157
Figura 51. Gesto indicial acompañado 159
Figura 52. Gestos y usos. 159
Figura 53. Vocalizaciones. 165
Figura 54. Vocalizaciones y verbalización. 165
Figura 55. Vocalizaciones. 166
Figura 56. Expresión emocional. 166
Figura 57. Vocalizaciones. 166
Figura 58. Momento previo a la lectura, Imagen. 169
Figura 59. Gesto ostensivo. 170
Figura 60. Gesto indicial. 170
Figura 61. Gestos indiciales. 170
Figura 62. Uso canónico autónomos. 171
Figura 63.Gestos y verbalizaciones. 171
Figura 64. Convergencia de miradas. 175
Figura 65. Gestos ostensivos y uso canónico 175
Figura 66. Gesto indicial. 175
Figura 67. Gesto indicial. 176
Figura 68. Zoom. Caso Jerónimo, Sesión 2, Bloque 5. 184
Figura 69. Relación Proxémica. 186
Figura 70.Caso Jerónimo, Sesión 6 (1año, 9 meses y 17 días). 187
Figura 71. Gestos ostensivos, Sofia (1 año, 4meses y 3 días). 190
Figura 72. Gestos y convergencia de miradas. 190
Figura 73. Caso Jerónimo, Sesión 4, Exploración Acompañada. 197

Introducción

El presente trabajo se enmarca desde una perspectiva sociocultural del desarrollo (Valsiner, 2004; Branco, 2012; Rogoff, 2011; Cubero, y Santamaría, 1992; Bruner, 1995). En la perspectiva sociocultural del desarrollo se considera al sujeto en su singularidad y se hace énfasis en los procesos dialógicos de co-construcción de significados (Valsiner y Rosa, 2007). La cultura y el sujeto se comprenden en una relación de mutua constitución (Branco, 2012). Con la presente investigación y en el marco de los procesos teóricos propuestos, pretendemos avanzar de una visión tradicional del desarrollo (Piaget, 1983), hacia miradas contemporáneas en las cuales el bebé se constituye como agente activo en su proceso de co-construcción de desarrollo (Alessandroni y Rodríguez, 2017).

El presente documento está organizado en seis capítulos; el capítulo 1, presenta un panorama de los estudios sobre lectura en niños, se visualizan los efectos y beneficios y el impacto de la intervención temprana a través de la lectura de libros, estrategias de lectura dialógica entre otras. El capítulo 2, presenta la perspectiva teórica que direcciona la investigación y la conceptualización de las categorías de análisis; es así, que se aborda la teoría sociocultural del desarrollo y de la pragmática del objeto. A partir de allí, se abordan las categorías que permiten el análisis de la investigación: *Emociones, Gestos, Usos del libro*, *Lenguaje-vocalizaciones y Atención*. Así mismo, en este capítulo se presenta un abordaje conceptual de marcos (Kaye, 1986) y bloques de construcción de significados (Rossmanith et al., 2014).

El capítulo 3, presenta los objetivos y la metodología, aspectos que direccionan la investigación para lograr caracterizar las trayectorias en el desarrollo de los niños y las niñas a partir de la interacción de la investigadora, el niño/niña y el libro, desde un análisis micro-longitudinal, en el marco de una perspectiva cualitativa, microgenética e idiográfica (Barrios et al., 2012; Branco & Valsiner, 1997; Salvatore et al., 2012) para encontrar las formas

emergentes del uso del libro, clasificar los gestos, analizar las emergencias en el lenguaje y en los proceso pedagógicos. Esta metodología permite ir a procesos afinados de observación, (segundo a segundo) en el contexto real en el que están los niños y ver movimientos, gestos, emociones, palabras, vocalizaciones desde procesos de interacción sincrónicos, estelas (Rodríguez, 1999), es decir, una variedad de sistemas semióticos que posibilitan las emergencias en el desarrollo.

El capítulo 4, expone los resultados y el análisis desde dos estudios de caso; caso 1 Jerónimo y caso 2 Sofía; en cada uno se presenta una descripción de los bloques o marcos de construcción de significado (Rossmanith et al., 2014; Kaye, 1986), los cuales muestran las características de la interacción. Posteriormente, se exponen los microanálisis de las interacciones más relevantes de los bloques, en este apartado se usan círculos amarillos para mostrar los gestos; triángulos verdes para mostrar los usos y flechas rojas para las convergencias de miradas.

El Capítulo 5, expone la discusión de resultados, se trata de un tejido que da cuenta del cumplimiento de los objetivos con los elementos teóricos. De la misma manera plantea la importancia de este tipo de investigaciones para los niños y las niñas en contextos familiares, escolares y comunitarios; una investigación que desde un contexto real muestra la relevancia de procesos de interacción entre la investigadora, el niño y el libro.

Finalmente, el capítulo 6, presenta las conclusiones y recomendaciones y destaca la importancia de estudios microgéneticos para el análisis de la interacción entre la investigadora, el niño y el objeto, la riqueza del uso del libro desde edades tempranas y su incidencia en el desarrollo, así como el aporte al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, desde donde se proponen ambientes educativos cargados de estrategias pedagógicas y didácticas.

Con respecto a las recomendaciones se plantea la necesidad de continuar con estudios microgenéticos en contextos reales con niños menores de dos años, la importancia de intervenir los escenarios educativos, familiares y comunitarios para posicionar la lectura como una práctica de vida cotidiana y se hace la apertura para realizar estudios comparativos, donde esté presente el uso del libro y el uso de otros objetos.

Capítulo I: Revisión sistemática de la literatura

Esta revisión sistemática de la literatura permite realizar un acercamiento actualizado al panorama científico de las trayectorias de desarrollo de los procesos de interacción triádica bebé-investigador-objeto y a los procesos interacción temprana con el libro infantil. Para la revisión se seleccionaron artículos científicos actualizados de diversas bases de datos como Scielo, Science Direct, Dialnet, Redalyc, Sage Journals, Springer, entre otros. En los estudios consultados se hizo evidente el uso general del análisis microgenético de la información, así como de enfoques de investigación histórico-cultural, estudios etnográficos, sistematización de experiencias y trabajos no experimentales.

En la revisión realizada se encontraron dos grandes grupos de estudios. Un primer grupo, relacionado con investigaciones dedicadas a procesos de interacción diádica y triádica entre padres e hijos (Moreno-Nuñez et al., 2017; Rączaszek-Leonardi et al., 2013, entre otros) y un segundo grupo, específicamente centrado en las interacciones en la escuela (Alessandroni, 2020; Cohrssen, et al., 2016; Towell et al., 2019, entre otros).

De igual forma, se han encontrado estudios que muestran los efectos y beneficios del uso temprano del libro, así como otros dedicados a las intervenciones tempranas de lectura con bebés. También se han estudiado las interacciones emergentes en la lectura a bebés y las estrategias para la lectura dialógica.

En las investigaciones referenciadas relacionadas con la interacción tríadica adulto-bebé-objeto, se encontró que históricamente se ha avanzado en la consideración de que los niños, desde antes del primer año de vida, tienen la capacidad de comunicarse intencionalmente sobre un referente con la orientación del adulto (Alesandroni y Rodríguez, 2017; Moreno-Núñez et al., 2017; Murray y Trevarthen,1992; Perinat, 1986; Rodríguez et al., 2017;).

Por su parte Murray y Trevarthen (1992), en una investigación acerca del papel del infante en las comunicaciones madre-infante; se menciona que las mamás hablaban con sus bebés a través de un sistema de video. Se les mostraron secuencias de video en vivo y en tiempo real de sus bebés, donde se observaba receptividad en la comunicación; este estudio muestra que los actos de los bebés fueron idénticos en forma en las dos condiciones, la única diferencia es la capacidad de respuesta potencial del bebé a la madre, estos resultados son evidencia dan muestra del papel activo del bebé en la contribución a la naturaleza de las interacciones con los adultos.

Otro estudio de gran relevancia es el de Trevarthen (1992), con respecto a Los motivos de un bebé para hablar y pensar en la cultura. Allí se analiza el desarrollo de la comunicación en la sociedad desde una perspectiva semiótica; la conciencia cultural, el juego de fantasías; creatividad en el significado; e imaginación y cooperación y niveles de intersubjetividad en la sociedad humana

Trevarthen (1988), con respecto a la forma en la que los bebés comienzan a conocer el idioma y la cultura de sus padres, se trata de estudios transculturales en el desarrollo de los niños y las niñas. Las respuestas de los niños ante el comportamiento de los adultos son de gran importancia, estos permiten conocer el contexto de bienestar, cuidado y afecto en el que se encuentran los bebes, aseguran que el bebe esta cuidado y protegido de cualquier daño.

En el estudio de Atkinson (1980), el autor menciona que existe una continuidad entre la conducta preverbal y verbal y génesis de la función simbólica en los niños pequeños puede verse fructíferamente como un asunto de dos etapas; en la primera etapa, las acciones no comunicativas del niño son interpretadas como comunicativos por parte del cuidador o madre. Esta interpretación es fundamental para transformar las acciones del niño en gestos-acciones con intención comunicativa; para la segunda etapa la disponibilidad de gestos abre para el niño un nuevo y rico conjunto de relaciones y estructuras sociales que permiten las

transiciones de los gestos (basado en acciones no convencionales) a los símbolos convenciones. Así, la función simbólíca se basa en un sistema gestual, que vez se define en un sistema de acción comunicativa; las relaciones sociales en las que se inserta la intención del niño; se considera que tanto la acción inicial como su interpretación por parte de los cuidadores y el paso del gesto al símbolo involucran la coincidencia social del niño; estos estudios plantean como tendencia generalizada es que los factores socio ambientales predominan en el desarrollo comunicativo temprano a expensas de propiedades lingüísticas innatas o variables cognitivas.

En estudios de (Vygotsky, Piaget y Bandura 1993) ; sobre las relaciones entre el mundo social y el desarrollo cognitivo; y se plantean las diferencias que son bastantes sustanciales como las conceptualizaciones fundamentales de la naturaleza del desarrollo que se considera son incompatibles; un segundo factor , es que cuando las teorías son mucho más complejas que gran parte del trabajo empírico basado en los investigadores se han concentrado en aspectos relativamente estrechos de cada teoría, en el proceso magnificando las diferencias entre ellas; se concluye que aunque las teorías tienen más en común de lo que sugieren las simples categorizaciones en gran parte de la literatura de investigación.

Perinat (1986), en su libro la comunicación preverbal, hace alusión a la revolución semántica, en donde las investigaciones dan importancia al significado de los enunciados infantiles en las primeras expresiones del lenguaje y lo relevante de indagar la forma cómo emerge la intención comunicativa entes del habla; es así, que esto posibilito la indagación con respecto a las dimensiones de la comunicación preverbal y la incidencia en la aparición del lenguaje; primero se indaga sobre la filogenia, en donde de una manera “forzada” surge el lenguaje articulado; otro aspecto en un marco socio-cultural; se hace importante la capacidad de compartir significados fue una conquista social de gran impacto; también es la

intencionalidad que es propia de todo acto de comunicación social. Un segundo enfoque de investigación se ha direccionado hacia la comunicación prelingüística de los seres humano;

De la misma manera Perinat (1986), menciona estudios sobre las primeras formas de comunicación en los niños, alude a que esto se configura desde horizontes, biológicos y psicológicos; sin dar más reconocimiento al uno que al otro. Desde un abordaje psicológico se profundiza sobre la comunicación humana, sus diferentes expresiones, sin que sea todavía una comunicación propiamente dicha, representa sus principios, que se prolongan en comportamientos analizables a otro aspecto de carácter biológico. Otro estudio menciona que el niño se abre a la comunicación en la fase; el autor pretende destacar que la comunicación preverbal emerge de un tejido de funciones básicas en el contexto en el que se da la crianza, allí, mamá e hijo se afectan recíprocamente, se convierte en un tejido de señales que se impregnan pausadamente de intersubjetividad hasta llegar importante compartir de significados.

La siguiente revisión se organiza en cuatro partes, relacionadas, en su orden con: a. estudios sobre interacciones tempranas; b. lectura con padres e hijos, c. lectura con infantes en el contexto escolar, y d. intervenciones tempranas de la lectura a bebés.

Estudios sobre interacciones tempranas

A continuación se describen algunas de las investigaciones que se han realizado recientemente sobre interacciones tempranas de los bebés. Los hallazgos de los estudios sobre interacciones tempranas entre los bebés y sus cuidadores nos permiten analizar el panorama de la emergencia de los procesos de desarrollo en el marco de la comunicación.

Por ejemplo, es bien conocido que las investigaciones llevadas a cabo por Trevarthen (1974) y Tomasello (2008) sostienen que en el primer año de vida las interacciones del niño son diádicas, de modo que “los adultos y los objetos no están vinculados psicológicamente antes de que exista la comunicación intencional en el niño” (Moreno-Nuñez et al., 2015, p. 169). Solo sería hasta el noveno mes que, a partir de la

atención conjunta, ocurre una “gran revolución” en el niño que le daría la entrada al mundo intencional.

De igual forma, en el estudio de Trevarthen y Hubley (1978) con el objetivo de analizar las funciones sociales de señalar, de imitación y de atención conjunta en presencia del objeto para los niños autistas. Se han construido una lista de verificación de observación ad-hoc y se han realizado 43 observaciones con niños afectados por el TEA verbal de edades comprendidas entre los 2 y los 6 años. Los resultados muestran que un mejor uso del objeto se correlaciona con la manifestación de las funciones sociales analizadas.

Por su parte, Trevarthen (2014), presenta al niño como una criatura nacida con el espíritu de un ser humano inquisitivo y creativo, que busca comprender qué hacer con el cuerpo y la mente en un mundo de posibilidades inventadas. El niño es intuitivamente sociable, busca relaciones afectivas con compañeros que estén dispuestos a compartir el placer y la aventura de hacer y conocer con "sentido humano". Investigaciones recientes trazan señales de los impulsos y sentimientos del niño desde antes del nacimiento, y siguen sus esfuerzos por dominar la experiencia a través de etapas de auto-creación en una compañía placentera y esperanzada. La sincronización sensible de los ritmos en acción y la invención lúdica muestran avances de vitalidad creativa relacionados con la edad a medida que el cuerpo y el cerebro crecen. Gran parte del significado compartido se entiende y se juega antes de que un niño pueda beneficiarse de la instrucción escolar en un plan de estudios prescrito de las formas adecuadas de utilizar convenciones simbólicas elaboradas. Comenzamos con la teoría de James Mark Baldwin, quien observó que los bebés y los niños pequeños son experimentadores instintivos, repiten la experiencia imitando sus propias acciones y las de otros, acomodándose a los recursos del mundo compartido y asimilando nuevas experiencias como ideas aprendidas para la acción. Argumentamos que la contribución del niño al aprendizaje cultural es una buena guía para la práctica en la educación temprana y el cuidado

de los niños en sus familias y comunidades y en mundos modernos, artificialmente planificados y técnicamente estructurados, de desconcertante diversidad.

De acuerdo con investigaciones recientes desde la teoría de la pragmática del objeto, las interacciones (con los otros o con los objetos) no pueden ser analizadas de manera separada de las propiedades de los objetos. Lo anterior lleva a que propuestas contemporáneas sobre el desarrollo infantil avancen hacia una comprensión culturalmente situada de los fenómenos psicológicos. El desarrollo de la intencionalidad en el niño surge como resultado de los procesos comunicativos entre el adulto, el niño y los objetos en los cuales es introducido el niño a través del adulto (Moreno-Nuñez et al., 2015; 2017). A partir de los nueve meses, los niños participan de la interacción triádica, pero aún la intención es del adulto y poco a poco, en el desarrollo del proceso comunicativo, ocurre un transvase de la intencionalidad. Durante la interacción, el adulto deja espacio para que el niño participe y, solo hasta los nueves meses, el niño ya logra entrar en el mundo intencional de manera autónoma (Rodríguez et al., 2017).

Las investigaciones llevadas a cabo en este tema han aportado significativamente a los estudios sobre el desarrollo, pues han logrado mostrar las enormes capacidades de los bebés desde las primeras semanas de vida. Se evidencia que el trabajo experimental ha sido extenso y un buen número de estudios se han centrado en los contextos intersubjetivos de la actividad en la cual se desarrollan esas capacidades y en los significados que adquieren los objetos que forman parte de esos contextos (Alessandroni, 2020). A continuación, se presentarán algunos artículos que analizan esos contextos de interacción con el fin de mostrar un panorama, breve pero sintético, del tipo de estudios desarrollados.

Rączaszek-Leonardi et al. (2013), Basándose en la idea de que los inicios de la intencionalidad conjunta se remontan a la práctica de incorporar las acciones del niño en episodios configurados culturalmente, realizaron un microanálisis cualitativo con base en la

grabación de interacciones de 17 madres con sus hijos de entre 14 y 16 semanas de nacidos durante la actividad de cambiar el pañal del bebé, registro que se repitió en una segunda visita cuando los bebés tenían entre 26 y 29 semanas. Esta investigación arribó a la conclusión de que el lenguaje tiene fuertes vínculos con las interacciones físicas entre el niño y su cuidador. Las vocalizaciones de los bebés parecen ser muy importantes para sus madres, pues casi siempre las repiten o les dan respuesta estableciendo una forma de comunicación, lo que va dando origen a unas primeras relaciones dialógicas.

Son muchos los factores involucrados en las interacciones entre el niño y el adulto y diversos los escenarios en los cuales se configura el desarrollo. Ishiguro (2016), en un estudio etnográfico longitudinal con un niño de 9 a 78 meses de edad, demostró cómo la organización material del ambiente escolar permite la configuración de ciertas interacciones entre un niño y sus maestros. La investigación analizó, desde una perspectiva sociocultural, las experiencias del niño en el ambiente educativo y las estrategias utilizadas por las maestras orientadas hacia el niño a la hora de comer. Los maestros participantes de esta investigación realizaron modificaciones ambientales para introducir al niño de manera progresiva a la rutina de alimentación. El microanálisis reveló que la organización de los artefactos culturales lleva al aprendizaje.

Otras investigaciones han profundizado en las interacciones del niño con su cuidador principal y con los objetos. Por ejemplo, Alessandroni et al. (2020) analizaron las características musicales de una interacción triádica temprana, para lo cual registraron a un niño de dos meses interactuando con su madre y una maraca y realizaron un análisis microgenético cuantitativo-cualitativo, prestando especial atención a: (1) La reiteración de los componentes musicales de interacción; (2) la reiteración de la estructura de los componentes musicales de interacción, y (3) la variación dinámica de la organización musical a lo largo de cinco secuencias interactivas. Dentro de sus resultados encontraron que la acción del niño fue

limitada, pues las interacciones triádicas fueron iniciadas principalmente por la madre, introduciendo la maraca entre ella y el niño. Desde el primer momento, la maraca captura la atención del niño, quien la sigue con la mirada, y funciona como un instrumento de comunicación. Este comportamiento es un indicador importante porque en contextos interactivos los niños utilizan la mirada como herramienta para realizar intercambios comunicativos.

Por otro lado, en la investigación de Alessandroni (2020), se realizaron observaciones longitudinales en un jardín infantil de niños de cinco a 17 meses, en términos de sus interacciones con pares, con sus maestros y con los objetos. Desde una perspectiva sociocultural y de la pragmática del objeto, el autor encontró que, durante el primer año, cuando descubren los usos canónicos de los objetos, los niños comienzan a acceder a nuevas formas de interacción con el mundo material, con los demás y consigo mismos. De igual forma, en relación con el uso de los objetos, los niños logran establecer lo que el autor denomina “clases funcionales”, con las cuales dejan de actuar sobre los objetos de manera aislada y comienzan a hacerlo en agrupaciones.

Moreno-Núñez et al. (2017), estudiaron bebés de dos, tres y cuatro meses de edad de manera longitudinal en la interacción con su madre y un objeto (maraca). El objetivo del estudio fue analizar las iniciativas comunicativas de las madres en relación con el objeto y las respuestas de los padres. Los resultados mostraron que los niños comprenden las intenciones del adulto de manera progresiva en el marco de la interacción. De igual forma, este trabajo encontró que los significados compartidos entre el niño y su madre se generan a partir de la comprensión del uso de los objetos. Adicionalmente, en el proceso de interacción emergieron gestos ostensivos y demostraciones del uso de los objetos. Los resultados destacan la importancia de considerar acciones ostensivas como herramientas comunicativas que favorecen la atención conjunta y la acción.

Los estudios revisados anteriormente, indagan por las interacciones de los niños con adultos cuidadores en rutinas como cambio de pañal, alimentación, juego y prácticas escolares. Estos estudios destacan la importancia de los procesos comunicativos en el marco de las interacciones entre el adulto, el niño y los objetos. El acceso a la intencionalidad de manera autónoma por parte del niño hace parte de un camino recorrido en el cual es el adulto quien lo introduce en uso de los objetos y sus significados desde las primeras semanas de vida.

Panorama de los estudios sobre la lectura en la infancia

Diversos estudios han confirmado los efectos y beneficios de la interacción compartida de los libros infantiles con los niños pequeños. Algunos de ellos se centran en investigar cómo se da el proceso de lectura entre padres e hijos tempranamente y las capacidades que esto promueve (Kalb & Van Ours, 2014; Kucirkova et al., 2016; Murray & Egan, 2013, entre otros). Otros trabajos se enfocan en la importancia de la lectura temprana desde las prácticas escolares (por ejemplo, Cohrssen, et al., 2016; Towell et al., 2019). A continuación, se presentarán dos apartados, uno se centra en las investigaciones de lectura entre padres e hijos, el segundo precisará los estudios sobre la lectura en contextos escolares.

Lectura con padres e hijos

Uno de los elementos más importantes en el proceso de lectura a bebés lo constituyen las interacciones establecidas entre el adulto (cuidador, padre o madre) y el bebé, por lo que es pertinente analizarlas en detalle.

Estudios como el desarrollado por Mareovich et al. (2020), describe las características principales de esta interacción en el hogar a través del análisis de videos grabados a sesiones de lectura entre madres y bebés de nueve a 24 meses. En las acciones más comunes de los bebés menores se registraron abrir y cerrar los libros, golpearlos, balbucear, mientras que las menos frecuentes fueron llevar el libro a la boca y tratar de tomar las imágenes de los libros.

En los bebés de 24 meses, las acciones más comunes fueron balbucear, emitir palabras y señalar, mientras que las menos comunes fueron abrir y cerrar el libro y dar vuelta a las páginas. Por su parte, las acciones más comunes de las madres fueron nombrar a los objetos, preguntar y describir lo leído, mientras que lo menos frecuente fue llamar la atención a sus hijos, leer los libros y hablar de su vida.

Kalb y Van Ours (2014), por su parte, trataron de determinar los efectos que sobre el lenguaje y otras habilidades cognitivas ejercía la lectura de padres a niños de cuatro y cinco años. Su estudio se basó en los modelos de rendimiento académico de los niños en función de la inversión de capital humano de los padres hacia sus hijos durante la infancia. La principal variable de interés en esta investigación fue el tiempo que los padres dedican a leerle al niño (menos de tres veces, de tres a cinco veces y de seis a siete veces por semana). Se encontró que las habilidades de lectura de los niños se asocian positivamente con la intensidad de la lectura de los padres a los niños. Los autores concluyeron que, ya que las habilidades cognitivas no son fijas, se pueden promover mediante la inversión en la formación preescolar y la educación en la escuela, pero también a través del esfuerzo de los padres. Resaltaron la importancia en el desarrollo cognitivo de los niños de las intervenciones en su vida temprana.

Es evidente que las estrategias de lectura y el tipo de libro que los padres utilicen juegan un papel de suma importancia en la capacidad de respuesta del niño. Fletcher y Finch (2015) analizaron los registros de lectura de 11 madres a sus hijos de dos a tres años a quienes les leyeron tres libros. Se encontró que los niños pequeños tenían más probabilidades de responder cuando las madres usaban comentarios positivos, estrategias de motivación positivas y preguntas.

Murray y Egan (2013), seleccionaron bebés de nueve meses y sus familias para determinar si la lectura a los bebés se relaciona con puntajes más altos en indicadores contemporáneos de desarrollo cognitivo independientemente de otras interacciones basadas

en el lenguaje entre padre e hijo (como mostrarles fotografías o hablar con ellos). Para esta medición, utilizaron el *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ), que es una herramienta que identifica el progreso del desarrollo en niños de entre un mes y 5 años y medio. Se halló que los bebés a quienes se les leyó o se les mostraron imágenes y se les hablaba obtuvieron puntuaciones más altas en estos indicadores que aquellos cuyas madres les hablaban con menos frecuencia. Leerles a los bebés tuvo un efecto positivo independiente en las puntuaciones tanto de resolución de problemas como de subescalas de comunicación del ASQ.

Otro factor no menos importante son las variables sociodemográficas. En el estudio desarrollado por Kucirkova et al. (2016), manifestaron que, aunque el estatus socioeconómico y la educación de los padres, está relacionado con el desarrollo del lenguaje del niño, la interacción madre-hijo puede atenuar estas limitaciones. En su investigación tomaron una submuestra de 65 diadas de padres e hijos pertenecientes a familias inglesas de un proyecto denominado *Families Children and Child Care*. Se midieron las interacciones entre padres e hijos durante la lectura de libros, codificadas a partir de una grabación de video realizada cuando los niños tenían 10 meses de edad durante una visita de dos horas, mediante la cual se recopilaron medidas del entorno de aprendizaje en la familia y el niño, incluyendo una observación en video del cuidado de los padres y una variedad de actividades. Entre los resultados se encontró que el estatus socioeconómico de los padres se relaciona positivamente con la calidad de la lectura que hacen a sus hijos. Esto sugiere que la medida en que los padres emplean estilos de lectura de alta calidad con sus bebés de 10 meses depende de variables sociodemográficas. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Ball y Anzola (2015), quienes analizaron el caso de un bebé, hijo de profesionales lectores, a quien su madre le leyó desde los 10 meses y generó constantemente espacios de lectura dialógica. En las sesiones de lectura la madre utilizó sonidos onomatopéyicos, nombraba objetos y

personajes, además de realizarle preguntas al bebé. Esto produjo unas habilidades como la destreza en la manipulación del libro, imitar comportamientos lectores e incrementar el vocabulario. Este escenario de interés de los padres y el valor que otorgaron a los espacios de lectura, sin duda favorecieron la adquisición de las habilidades lingüísticas del bebé.

Otro frente de análisis de las interacciones tempranas en torno a la lectura tiene que ver con la perspectiva de los adultos. Brown et al. (2017) analizaron las opiniones de padres sobre la lectura temprana económicamente más favorecidos en comparación con las de otros menos favorecidos. Los resultados obtenidos muestran que los padres valoran las intervenciones de lectura temprana y participan regularmente con su bebé. Sin embargo, algunos tienen dificultades para seleccionar los libros adecuados y tienen conocimiento limitado sobre cómo promover las habilidades de comunicación temprana mientras comparten el libro con sus bebés. Los padres económicamente menos favorecidos informaron menor frecuencia en la lectura, poseían menos libros y más dificultades en la selección del libro en comparación con los más favorecidos, pese a ello, tanto unos como otros manifestaron disfrutar de la lectura con sus bebés.

Trevarthen, & Delafield (2017), presentan al niño como una criatura nacida con el espíritu de un ser humano inquisitivo y creativo, que busca comprender qué hacer con el cuerpo y la mente en un mundo de posibilidades inventadas. Es intuitivamente sociable, busca relaciones afectivas con compañeros que estén dispuestos a compartir el placer y la aventura de hacer y conocer con "sentido humano". Investigaciones recientes trazan señales de los impulsos y sentimientos del niño desde antes del nacimiento, y siguen sus esfuerzos por dominar la experiencia a través de etapas de auto-creación en una compañía placentera y esperanzada. La sincronización sensible de los ritmos en acción y la invención lúdica muestran avances de vitalidad creativa relacionados con la edad a medida que el cuerpo y el cerebro crecen. Gran parte del significado compartido se entiende y se juega antes de que un

niño pueda beneficiarse de la instrucción escolar en un plan de estudios prescrito de las formas adecuadas de utilizar convenciones simbólicas elaboradas. Comenzamos con la teoría de James Mark Baldwin, quien observó que los bebés y los niños pequeños son experimentadores instintivos, repiten la experiencia imitando sus propias acciones y las de otros, acomodándose a los recursos del mundo compartido y asimilando nuevas experiencias como ideas aprendidas para la acción. . Argumentamos que la contribución del niño al aprendizaje cultural es una buena guía para la práctica en la educación temprana y el cuidado de los niños en sus familias y comunidades y en mundos modernos, artificialmente planificados y técnicamente estructurados, de desconcertante diversidad.

Lectura con niños en el contexto escolar

Pese a los grandes beneficios de la lectura temprana, un factor importante a considerar es la duración adecuada de las sesiones de lectura. Generar procesos de alfabetización en un tiempo y forma adecuada podría garantizar efectos en las habilidades prelectoras en niños mayores entre los cuatro y cinco años (Albuquerque & Alves, 2016; Cervantes & Vega, 2019; Cuadro & Berna, 2015; McIntyre et al., 2017). Cuadro y Berna (2015) analizaron el contexto alfabetizador familiar y el inicio de la alfabetización de 56 niños participantes. Entre los resultados se encontró una relación significativa entre las habilidades prelectoras y el inicio de la alfabetización, así como el contexto y prácticas alfabetizadoras familiares.

Otro ejemplo es el de la investigación de Carrasco (2018), que consistió en la intervención de lecturas semanales a bebés de 15 a 24 meses de un centro de atención infantil, a través de sesiones de 30 minutos en las que se seleccionaban cuidadosamente los libros, se cambiaba el entorno a los bebés con la llegada y salida del libro y se les permitía el acceso libre a los libros para que tocaran y exploraran. Los resultados mostraron que los bebés no son escuchas silenciosos, sino que emiten sonidos y entonaciones en respuesta a la voz del adulto. Aunque dependen de que el adulto inicie con este tipo de interacción, se

mostraron dispuestos a participar de la interacción lectora. Entre las interacciones más comunes de los bebés de 24 meses se encontró el señalar detalles de las páginas del libro leído y el intercambio de miradas como un recurso de comunicación con el adulto que lee, mientras que los bebés de 15 meses solo señalaban los detalles del libro para sí mismos. Otra de las interacciones fue la selección del libro. En este caso los bebés mayores a 15 meses entregaban a los adultos aquellos libros que deseaban escuchar leer. En cuanto al comportamiento autónomo, cuando se les es posible sostener un libro por sí mismos, los bebés demostraron mantenerse cerca de los libros, aprendieron a manipularlos y a dejar un libro para usar otro, esperando su turno para ello. Además, se observó que los bebés de 24 meses adoptaron el papel de lectores para bebés más pequeños, sentándose frente a un grupo de compañeros, leyendo e imitando las entonaciones de los adultos lectores. La autora concluyó que leer en voz alta a los niños promueve el desarrollo lingüístico inicial, además de las competencias cognitivas, emocionales y sociales. En solo nueve meses, una sesión semanal de lectura de 30 minutos mostró que las actividades de lectura en voz alta y la presencia de libros y les permitieron a los niños familiarizarse con el uso social de estos, involucrándose activamente en actividades lectoras. Los libros nutrieron las interacciones y permitieron comportamientos lectores autónomos.

Uno de los factores relacionados con el desarrollo infantil, especialmente en el desarrollo del lenguaje de los niños, es la mentalización y sensibilidad que tenga el adulto. En su estudio, Cuellar y Farkas (2018) realizaron mediciones de la sensibilidad y la mentalización del personal educativo durante episodios de juego y lectura de cuentos a niños en dos momentos de vida del infante, una a los 12 meses de edad y la otra a los 30 meses. El estudio tuvo como propósito identificar la relación entre dicha sensibilidad y mentalización del personal educativo con el desarrollo del lenguaje de los niños, a través de la *Escala de Sensibilidad del Adulto* (ESA), evaluación de la mentalización del adulto significativo, y la

Escala de lenguaje de la batería de desarrollo infantil Bayley III. Los resultados confirmaron la relación presupuesta. No obstante, no se observaron asociaciones entre la mentalización y el lenguaje a los 12 meses, sino a los 30 meses.

Towell et al. (2019) investigaron el impacto de la lectura en voz alta en la adquisición del lenguaje de 12 bebés de seis a 20 meses de edad. Su objetivo fue descubrir patrones de conducta de alfabetización y participación en los bebés y niños pequeños durante las sesiones individuales de lectura en voz alta, para lo cual un asistente de maestro leyó durante 10 semanas una serie de libros ilustrados seleccionados a cada niño, en sesiones que se grabaron en video. Se realizaron observaciones de los patrones de participación de los niños para cada libro durante el estudio, el tiempo de participación de los niños (cantidad de minutos por libro) y el nivel de compromiso (alto, medio o bajo) se midió durante cada lectura en voz alta. Entre los resultados se encontró que los participantes del estudio demostraron preferencias por ciertos libros a lo largo de las sesiones. Se hallaron indicios de la existencia de un patrón distinto de comportamientos de alfabetización, así como amplias variaciones entre las sesiones de lectura en voz alta, ya que algunos niños mostraron una mayor duración de participación que otros para libros específicos. En cuanto al nivel de compromiso, las observaciones indicaron que el tiempo dedicado no siempre se correspondía con el interés y la motivación de los niños. A veces, los niños se contentaban con sentarse y escuchar una historia durante un período de tiempo más largo sin demostrar mucha emoción o participación.

Intervenciones tempranas de la lectura a bebés

Diversos estudios han mostrado que las intervenciones tempranas, así como los procesos de alfabetización e iniciación a la lectura con bebés, han arrojado resultados significativos en las habilidades lectoras y comunicativas de estos (Albuquerque & Alves, 2016; Brown et al., 2018; Cervantes & Vega, 2019; Cuadro & Berna, 2015; Dunts et al.,

2012; García, 2015; Hernández, 2017; McIntyre et al., 2017; Ortega et al., 2016; Urdaneta, 2015).

En particular, Brown et al. (2018), García (2015) y Ortega et al. (2016) realizaron intervenciones de lectura a través de libros de cuentos para demostrar los beneficios en el desarrollo del lenguaje en los bebés. Brown et al. (2018) examinaron la efectividad de los talleres de intervención de lectura temprana de libros de cuentos de baja y alta intensidad que se impartieron a los padres para promover el desarrollo del lenguaje y la comunicación social de sus bebés. Los talleres tuvieron como propósito educar a los padres sobre cómo proporcionar un entorno de lectura estimulante en el hogar y participar en las interacciones entre padres e hijos durante la lectura temprana. Entre los resultados se determinó que los talleres de intervención con alta intensidad se asociaron con puntuaciones significativamente más altas en lenguaje y comunicación social más amplia que aquellos con baja intensidad.

García (2015) desarrolló seis talleres de una hora y treinta minutos de duración que incluía actividades de lectura de cuentos y canciones de cuna. Su proyecto se centró en la sensibilidad materna y la calidad de los cuidados maternales en el primer nivel de atención en salud. Como resultados de la intervención se generaron propuestas para generar espacios de formación como las clases de preparación para el parto y espacios de consulta con pediatría con el fin de facilitar herramientas y contribuir al fortalecimiento del vínculo entre las madres y sus hijos en las primeras etapas de vida.

Por su parte, la intervención de Ortega et al. (2016) incluyó a 26 niños entre los 2 años y 6 meses a 3 años y 5 meses, en seis sesiones de treinta minutos de lectura dialógica. Para evaluar los resultados se aplicó el Sistema de evaluación y Programación para Niños Pequeños (AEPS) a grupos focales, antes, durante y al final de la intervención. Los resultados arrojaron que la lectura dialógica promueve favorablemente las habilidades del lenguaje oral. Además, los intercambios entre el adulto y el bebé durante la lectura de cuentos permitieron

que los bebés realizaran inferencias, predicciones y argumentaciones. Se favoreció su comprensión, la capacidad para reconstruir, interpretar y significar los temas de los cuentos. Las habilidades que obtuvieron un mayor porcentaje de ocurrencia fueron la expresión oral de ideas, la comunicación con sus pares, narración de materiales impresos y la narración de sucesos imaginarios o reales. Las habilidades en cuanto a la expresión de preguntas y proporcionar respuestas alcanzaron los niveles más altos al concluir la intervención.

Estos estudios sobre intervenciones de lectura temprana en bebés también permiten generar propuestas en las políticas públicas y sociales. Es el caso de Urdaneta (2015), quien desarrolló una intervención aplicando una metodología cualitativa de corte longitudinal, según la cual se hizo seguimiento de las experiencias familiares en torno a la lectura a un bebé desde su nacimiento hasta los tres años. La investigación tuvo como propósito comprender el proceso en la iniciación de la lectura del ser humano a partir de estas experiencias. La información fue condensada en cuatro categorías: primeros tipos de lectura e intervención del iniciador en el proceso, protohabilidades para la comprensión del texto (observación, anticipación, activación de conocimientos previos, formulación de preguntas), los derechos de lector del bebé y la textualidad iniciadora. A partir de los resultados, el autor propone alternativas para la educación inicial que permitan reconocer la lectura como un derecho social, al que niños desde los cero a los tres años tengan acceso mediante los libros en las bibliotecas públicas.

Metanálisis y revisiones sistemáticas sobre los beneficios de la lectura temprana

A lo largo de la última década se han realizado diversas revisiones sistemáticas y metanálisis que permiten tener un panorama general sobre el tema de la lectura y las interacciones tempranas.

En el estudio de Noble et al. (2019) se aborda el impacto de la lectura de libros compartidos en las habilidades lingüísticas de los niños. Para esto los autores realizan

intervenciones de lectura compartida que involucraron el uso de técnicas de lectura dialógica para apoyar el aprendizaje del lenguaje en general e intervenciones que usaron la lectura de libros para enfocarse en habilidades lingüísticas específicas; también incluyó intervenciones con niños en edad preescolar o escolar, intervenciones realizadas por investigadores, maestros o padres e intervenciones realizadas individualmente o intervenciones realizadas a niños en grupos. En sus resultados determinaron que un efecto de la lectura compartida en el desarrollo del lenguaje.

De acuerdo con Santana et al. (2017), la lectura compartida en voz alta a los bebés constituye un factor importante para mejorar los niveles de alfabetización y de cultura lectora cuando sean adultos. Los autores realizaron una revisión de investigaciones sobre los efectos y beneficios de la lectura en voz alta a los niños desde edades muy tempranas. Concluyeron que la lectura dialógica y sus modalidades de interacción facilitan una comprensión precoz de la lectura que predice posteriores desarrollos lingüísticos y lectores. Reconocieron la interacción social desde la responsabilidad parental, así como su potencialidad y necesidad para hacer que los niños lean con placer, aún en condiciones de pobreza.

Así también, Dunst et al. (2012) investigaron los efectos de la lectura compartida a través de intervenciones dirigidas específicamente a bebés y niños pequeños mediante el metanálisis de seis estudios de intervención que sumaban 408 participantes, cuatro de los cuales utilizaron diseños experimentales aleatorios, mientras los dos restantes optaron por diseños cuasiexperimentales no aleatorios. El propósito del metanálisis fue determinar si las intervenciones que aumentan la frecuencia y el tipo de lectura para bebés y niños pequeños tuvieron efectos benéficos del lenguaje en los participantes del grupo de intervención. El estudio encontró que tanto la edad de inicio como la frecuencia de lectura a bebés y niños pequeños se correlacionaron con diferencias en los resultados de alfabetización y lenguaje de

los niños en estudios de no intervención. La frecuencia y el tipo de lectura para bebés y niños pequeños tuvo beneficios en el lenguaje de los participantes del grupo de intervención.

Lo que las revisiones y metanálisis dejan claro, por un lado, es que las investigaciones cada vez más profundizan en la importancia de las interacciones tempranas para el desarrollo infantil, por otro lado, de manera específica se destaca el valor de la lectura entre el niño y los adultos desde los primeros meses de vida como escenario de promoción del desarrollo.

A manera de balance

El reconocimiento de los efectos de la interacción temprana con un libro infantil y el análisis de los resultados de las intervenciones e interacciones en los procesos de lectura permite generar un espacio de reflexión y formulación de estrategias que unifiquen elementos generales de este proceso y potencialicen los resultados que se puedan obtener sobre el desarrollo cognitivo y social del niño.

Es importante mencionar que 17 de las investigaciones reseñadas adoptaron un enfoque cualitativo, de las cuales 14 consistieron en estudios longitudinales, mientras las tres restantes eran de tipo transversal. Por otra parte, 16 de los estudios revisados procedieron con enfoque cuantitativo. De estas, 10 fueron de tipo longitudinal y los seis restantes, de tipo transversal. Uno de los artículos empleó análisis microgenético cualitativo-cuantitativo de enfoque transversal. Finalmente, se analizaron tres artículos de revisión.

En su gran mayoría, las investigaciones consultadas demuestran que la interacción de los bebés con los libros infantiles genera beneficios, no solo en las habilidades lingüísticas de estos, sino en el fortalecimiento del vínculo con el adulto (padres/cuidadores/maestros). Sin embargo, existen pocos estudios que aborden las edades de cero a tres años. En los estudios, se propone que padres y madres realicen lecturas tempranas a los bebés a través de cuentos para fomentar la lectura, fortalecer su imaginación y establecer un vínculo entre el bebé y sus padres. Lo anterior da muestra de la importancia de la interacción de los bebes con los

objetos, en este caso de los libros infantiles, el impacto de estas interacciones en los cambios para lo cual se hacen relevantes estudios en el contexto de la vida cotidiana de los niños y las niñas.

Capítulo II: Aspectos Teóricos

En este capítulo se presentan las perspectivas teóricas que sustentan la investigación: el abordaje sociocultural del desarrollo (Branco, 2012; Bruner, 1995; Cubero, y Santamaría, 1992; Rogoff et al., 2011; Valsiner, 2007) y la perspectiva de la pragmática del objeto (Alessandroni & Rodríguez, 2017). Del abordaje sociocultural, se retoma el papel constitutivo de la cultura en relación con el sujeto y la importancia de los procesos de interacción a lo largo de nuestro desarrollo (Bruner, 1995; Valsiner, 1998). Por su parte, la perspectiva pragmática nos permite avanzar en la construcción de categorías analíticas que emergen en el marco del proceso de interacción entre la investigadora, el niño y el libro (Rodríguez y Moro, 1999; Rodríguez et al., 2017).

Este capítulo inicia presentando los aspectos más generales de la teoría sociocultural, pasando por las particularidades que implica pensar el desarrollo desde esta perspectiva hasta llegar al abordaje de la pragmática del objeto.

La perspectiva sociocultural del desarrollo

En años recientes han surgido diversos abordajes en ciencias sociales que llevan la denominación de "sociocultural". La mayoría han emergido de la síntesis de las ideas de Vygotsky, Baldwin, Piaget y Stern (Valsiner, 1998; Valsiner et al., 1997). Estas perspectivas han sido profundizadas por autores como Rogoff (2003), Valsiner (2007), Wertsch (1998), Zittoun (2016), entre otros. El abordaje sociocultural emergió a partir de la intersección de las ciencias humanas, sociales y naturales a finales de los años 90. De acuerdo con Valsiner y Rosa (2007):

La psicología sociocultural se ocupa de los fenómenos psicológicos que ocurren debido a los aspectos socioculturales de la vida humana en diversos contextos sociales: paz o guerra, hambruna o evitación intencionada del sobrepeso mediante la dieta, la pobreza o la riqueza. Esto hace que la psicología sociocultural sea parte de la psicología humana (p.1).

La presente tesis se configuró principalmente desde los aportes de Valsiner (2007; 2014) y de continuadoras de este como Zittoun (2016) y Branco (2012), quienes asumen una perspectiva sociocultural de carácter semiótico y del desarrollo, de modo que el estudio de las funciones psicológicas superiores se centra en la comprensión de los procesos de co-construcción de significados. De igual forma, se considera que la cultura y el sujeto se constituyen mutuamente a partir del encuentro entre la cultura personal y la cultura colectiva. De acuerdo con Valsiner (2014) "la construcción de la cultura personal toma lugar bajo las orientaciones de cultura colectiva" (p. 213). Por medio de los procesos de internalización/externalización el sujeto se construye activamente con la cultura y garantiza la posibilidad de una construcción de una "autonomía personal a través de la inserción social de la persona" (Valsiner, 2014; p. 213), promoviendo de esta manera el desarrollo.

De manera específica, Zittoun plantea que esta teoría se sustenta desde una perspectiva del desarrollo:

Su objetivo principal es comprender cómo las personas se desarrollan y actúan dentro de su entorno sociocultural, la dinámica a través de la cual lo social y cultural se vuelve psicológico y la dinámica mediante la cual las personas transforman su mundo social y cultural (Zittoun, 2016, p. 7. La traducción es nuestra).

Esta misma autora propone cuatro supuestos fundamentales de una perspectiva sociocultural del desarrollo:

1. Se enfoca en la singularidad de las personas. Cada persona es única y se debe estudiar en sus características singulares.

2. El estudio de los individuos debe enmarcarse en el mundo social y cultural, en los contextos en los cuales interactúa con los otros, con los objetos materiales y simbólicos, en tiempos y espacios específicos.

3. En tercer lugar, dado que se trata de una ciencia del desarrollo, asume la irreversibilidad del tiempo, es decir, la naturaleza temporal, histórica y dinámica de la experiencia humana. Esta perspectiva también implica poner el acento en procesos de desarrollo en diferentes niveles de análisis: cambios microgenéticos, dentro de la persona y en las interacciones; cambios ontogenéticos, que transforman la persona a través del tiempo, y cambios en el nivel de la sociogénesis, es decir, transformaciones del entorno social.

4. Por último, el énfasis específico de la psicología sociocultural recae en los procesos de creación de significados. Es una psicología que trata de identificar cómo, en un mundo cambiante, lleno de significados, lenguaje y discursos, cada persona experimenta el mundo y da sentido a su existencia (Zittoun, 2016).

Los cuatro supuestos mencionados anteriormente, enfatizan las dimensiones sociales, históricas, culturales y relacionales de los fenómenos que involucran a la persona humana desde el punto de vista colectivo, pero también desde su singularidad.

Por otro lado, algunas autoras como Rogoff (1993, 2003; Rogoff et al., 2011), han realizado aportes significativos a esta teoría con conceptos que discuten la participación de los niños en las actividades culturales como parte constitutiva del proceso de desarrollo. Para Rogoff, el desarrollo se concibe como un proceso cultural, en el cual los seres humanos se definen en términos de su participación en la cultura, de modo que solo puede entenderse a la luz de las prácticas culturales que incluyen el uso de herramientas, la mediación del lenguaje y los procesos de aprendizaje, todo ello en el marco de la interacción entre individuos y considerando además las transformaciones que pueden atravesar estos procesos.

Con respecto al desarrollo infantil, Rogoff (1993) lo define como el conjunto de transformaciones cualitativas que ocurren en el sujeto mediante su participación en actividades culturales. Desde esta perspectiva se muestra que el desarrollo de niños y niñas debe ser analizado en los contextos de su vida cotidiana dentro de los que se definen como

individuos inmersos en una cultura. Para esta autora, las actividades individuales y el dinamismo sociocultural se encuentran entrelazadas por lo que resulta necesario comprender cómo ambas se constituyen entre sí, ya que son inseparables y mutuamente imprescindibles (Rogoff, 2003).

De igual forma, el desarrollo infantil implica la apropiación del mundo material por parte del niño (Rogoff, 1993), a partir de lo cual esta autora propone la noción de "aprendiz", respecto a la cual menciona que puede considerarse un modelo de desarrollo cognitivo del niño, porque sitúa la atención de la investigación en: a. el papel activo de los niños en su propio desarrollo; b. el apoyo que los niños buscan de otras personas en situaciones de interacción, y c. las labores y actividades organizadas en el entorno social y cultural hacia el logro y el cumplimiento de metas de las actividades cognitivas. De tal modo, esta perspectiva vincula el desarrollo al contexto cultural, en donde las prácticas de la vida cotidiana determinan la forma en que se plantean los problemas que han de resolverse desde las normas, valores y pautas de cada contexto sociocultural específico.

El desarrollo humano y la perspectiva sociocultural

El campo de estudio del desarrollo ha experimentado, desde los años 80 del siglo pasado, un proceso de acelerada transformación teórica, la cual, sin embargo, no ha descartado autores clásicos como Piaget y Vygotsky, sino que los ha reinterpretado de maneras creativas (Amar, 2014; Bronfrenbrenner,1987; Perinat, 2003; Rodríguez y Moro, 1999; Valsiner, 2007). Al hacer un balance de la historia de los estudios del desarrollo los investigadores actuales encuentran con demasiada frecuencia maneras de aproximación al desarrollo infantil que universalizan, normalizan, homogenizan, estandarizan y fraccionan este fenómeno (Perinat, 2003; Rodríguez,1999). Por ejemplo, Bronfrenbrenner (1987) advierte que el conocimiento acerca del comportamiento infantil muestra un carácter normalizador que se materializa en prácticas educativas y familiares universalmente válidas

para todos. Los modelos establecidos requieren entonces reelaboraciones que los habiliten para tratar con las realidades en las que viven las infancias hoy (Diker, 2009), considerando la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea a los niños (Roggoff, 1993).

En la presente investigación se avanzará en perspectivas teóricas que reconocen el carácter dinámico, cultural y multicausal del desarrollo, a saber, la sociocultural y la pragmática del objeto. Según estas posturas la vida psicológica está mediada semióticamente y es afectiva por naturaleza. De esta manera, no existe un distanciamiento entre lo cognitivo y lo afectivo, dimensiones que se conjugan en una sola unidad (Valsiner, 2007). Una novedad introducida por esta perspectiva se puede resumir en la consideración simultánea de los principios de la sociogénesis y la disposición activa, constructiva y, a menudo, volitiva del sujeto en relación con su propio desarrollo (Branco, 2012).

De igual forma, la perspectiva sociocultural comprende el desarrollo como no lineal, no acumulativo y en una dinámica de permanente transformación, pues se describe como un proceso mediante el cual surgen nuevas formas de organización a partir de otras que le preceden en el tiempo, de modo que a la vez que emerge la novedad se mantienen estructuras estables (Valsiner et al., 1997). Asimismo, se trata de un proceso de transformación estructural que tiene lugar a partir de la interacción del organismo con su entorno (Valsiner, 1989). Esto implica que la interacción entre los individuos ostenta, para esta perspectiva, un lugar privilegiado como medio para el estudio del desarrollo. Esos procesos pueden ser analizados de manera detallada para dar cuenta de la calidad de la interacción y de la emergencia de la novedad.

De esta manera, se considera que existen diferentes procesos de desarrollo que se enmarcan en las interacciones sociales cuyo aspecto central es la experiencia afectiva la cual es regulada socialmente y codificada en los signos. Esta experiencia puede descomponerse en

tres niveles de organización, a saber, ontogenético, mesogenético y microgenético. En el nivel de la experiencia inmediata se encuentra lo microgenético, que se caracteriza por las interacciones *cara a cara*. El nivel mesogenético, por su parte, se define como el conjunto de marcos de actividades recurrentes, por ejemplo, ir a la escuela o una rutina de lectura. Finalmente, el nivel ontogenético se caracteriza por incluir el desarrollo de la persona en su curso de vida (Valsiner, 2007). En esta investigación se hará énfasis en los niveles microgenético y mesogenético en el marco de las interacciones sociales en un tiempo longitudinal.

En el siguiente apartado presentaremos los marcos de interacción vinculados a los procesos de desarrollo humano.

El marco de la interacción y los procesos del desarrollo

La perspectiva sociocultural se centra en la relevancia de las interacciones que se establecen entre los sujetos y pretende resaltar el rol activo y reflexivo del individuo valorando la emergencia, motivaciones específicas y aportes de distintos órdenes que colaboran para el desarrollo subjetivo. Los procesos de interacción -ya sean los que ocurren en la escuela entre el maestro y el niño, en la familia entre los niños y los padres, entre pares, investigador y participante- no se limitan a un intercambio de acciones o a la emergencia de ciertos comportamientos; están cargados de valor emocional. Tampoco se limitan a mediar un proceso de conocimiento, sino que alcanzan un lugar en la subjetividad, participando intensamente en el desarrollo de actitudes favorables o desfavorables en el curso de vida. Los entornos con una óptima calidad en las interacciones –por ejemplo, interacciones altamente dialógicas- podrían derivar en estudiantes o niños más reflexivos, interesados, participativos y cooperativos (Branco et al., 2020).

Por su parte, autores como Fogel (2008) también han destacado la importancia de las interacciones y las relaciones para el desarrollo desde los primeros años de vida. Los niños

adquieren formas de relacionarse, de estar-en-el-mundo, que son fundamentales para cada experiencia posterior de relación. De esta manera:

Los niños establecen una conexión con ellos mismos, con sus cuerpos físicos, sentidos y sentimientos, incluidas las emociones. Los niños establecen una conexión con las otras personas importantes en sus vidas. Los niños establecen una conexión con el mundo natural. Todos los sistemas vivos son redes dinámicas de relaciones tanto dentro del organismo como entre el organismo y su entorno. Las relaciones son sistemas integrales en los que se desarrollan los individuos (Fogel, 2008, p. 58-59. Traducción nuestra).

En el marco de las interacciones emergen los procesos de desarrollo como categorías exhaustivas que permiten tener una visión de los cambios de nivel microgenético que ocurren en la trayectoria de vida de los sujetos. Por ejemplo, el concepto de *canalización cultural* alude al proceso en virtud del cual el niño selecciona y transforma los mensajes culturales codificados en contextos de vida, a medida que elabora esos contenidos en relación con el *Self* (Branco et al., 2004). A través de este proceso, el niño recibe las sugerencias de sus otros significativos y de la cultura, así como de otros elementos "indeterminados" de la cultura colectiva, que le permiten la transformación activa para la construcción de su singularidad. De esta manera, la canalización cultural funciona simultáneamente con la indeterminación, que está en la matriz del surgimiento de nuevos patrones, creencias y valores en contextos específicos (Branco & Madureira, 2008). En el marco del proceso de interacción, la canalización cultural se constituye como uno de los mecanismos más potentes del desarrollo.

La canalización cultural es importante en la medida en que pone a disposición de un individuo significados y sugerencias culturales, para que éste pueda insertarse y participar en el universo de valores y significados de la cultura. Sin embargo, es fundamental comprender que la canalización cultural se complementa con el aspecto constructivista inherente a la participación activa del sujeto en este proceso.

De igual forma, existen otros procesos de desarrollo fundamentales desde esta perspectiva, por ejemplo, internalización/externalización. Estos conceptos, cuyo antecedente es tomado de Vygostky, permiten dar cuenta de la bidireccionalidad del proceso de co-construcción del sí mismo y del mundo sociocultural en el marco de las interacciones sociales (Branco et al., 2004; Valsiner, 2007). A través de la internalización, el niño selecciona y construye significados únicos; mediante la externalización el niño transforma la cultura colectiva. De acuerdo con Valsiner (2014):

El cuerpo humano es el escenario del doble proceso de internalización y externalización. Ambas partes de este proceso dual son constructivas: transforman los mensajes "entrantes" en una nueva forma (internalización) y componen nuevos mensajes sobre la "salida" para que el mundo social los experimente y los internalice aún más. Las personas descomponen activamente los mensajes, que se les comunican mediante signos y los recomponen en nuevos patrones intrapsíquicos que luego son llevados de manera constructiva a la esfera de la accesibilidad por parte de otros (Valsiner, 2014, p.63. Traducción nuestra).

En los escenarios en los cuales el sujeto se desarrolla, ya sea el familiar, el escolar, el comunitario, se genera una dinámica de intercambio entre la internalización y externalización –promovidas por la canalización cultural- que permiten alimentar el flujo continuo de la experiencia, construir las trayectorias de vida y canalizar las orientaciones para metas y valores. De esta manera:

> La internalización y externalización (son) caras complementarias e integradas de un proceso dentro del cual tiene lugar la construcción de funciones y orientaciones psicológicas. Orientaciones de valores, metas y creencias, así como muchas características psicológicas del individuo emergen de la acción continua de tales procesos (Valsiner et al., 2004, p. 5. Traducción nuestra).

A manera de balance

A partir de los conceptos anteriormente tratados, se concluye que la cultura colectiva ofrece sugerencias y pautas que son apropiadas por los individuos en procesos simultáneos de internalización y externalización, con lo cual pueden participar en la transformación de las mismas sugerencias previamente disponibles, a través de la creación y externalización de nuevos significados. Para situar la posición del sujeto en medio de la correlación de fuerzas, es necesario admitir que, a pesar del énfasis en la capacidad del sujeto para jugar un papel activo en la construcción de su cultura personal, la canalización cultural puede darse de diversas formas. Un escenario posible es aquel en el que las sugerencias culturales son tan redundantes y convincentes que resultan en una fuerte canalización y el campo de acción del sujeto resulta disminuido.

Las investigaciones que se centran en este tipo de perspectiva consideran estos procesos de canalización cultural, e internalización/externalización en el marco de los procesos de interacción, los cuales suelen ser explorados a partir de aproximaciones microgenéticas que buscan dar cuenta de la co-construcción de significados a lo largo de las trayectorias de vida de los sujetos. De igual forma, se propone el estudio de los fenómenos psicológicos desde la unidad cognición-afecto.

Valsiner (1998), igualmente, hace énfasis en la experiencia humana vivida dentro de los contextos sociales. Apela a la particularidad y especificidad del fenómeno que se estudia, ya que según este autor la esencia del desarrollo es la emergencia de lo novedoso, por lo que destaca la necesidad de tratar esa particularidad y variabilidad como propias de un proceso dinámico, de modo que sea posible entender las variadas trayectorias del desarrollo (Valsiner, 2007).

En el recorrido anterior se presentaron los principales planteamientos de la perspectiva sociocultural del desarrollo, la cual, en sus aspectos básicos, representa una

perspectiva semiótica. En la línea de esos planteamientos y generando como panorama para estudiar el desarrollo en el nivel microgenético, se propone articular la perspectiva de la pragmática del objeto que tiene también un fuerte componente semiótico (Rodríguez et al., 2015; Rodríguez et al., 2017).

La pragmática del objeto

Para esta investigación es relevante mencionar que niños y niñas están rodeados de objetos, de instrumentos propios de una sociedad y de una cultura. La aproximación, interacción y apropiación que sostienen con estos no se da de manera directa, sino a través de la mediación establecida por la interacción con los adulos y el uso que estos y hacen de los objetos. Conocer y comprender los objetos exige, según estas perspectivas, pasar por procesos de construcción e interacción con los otros que se enmarcan en el flujo continuo de la vida cotidiana.

De acuerdo con la propuesta teórica de Rodríguez (1996), las interacciones triádicas – adulto, niño y objeto- se encuentran en el centro del proceso de comunicación. Inclusive antes de que los niños puedan por sí solos tener la intención de participar de los procesos de interacción, son introducidos por los adultos a situaciones sociales que implican "prácticas semióticas condesadas (ritmo, ficción, símbolos, lenguaje) vinculan el aquí y el ahora, contribuyendo así al conocimiento que el niño va adquiriendo de sí mismo, de su propio cuerpo, del mundo y del otro" (p. 224). Posteriormente, serán los niños por sí mismos quienes asuman la iniciativa de los procesos de interacción.

Desde esta perspectiva, los objetos se caracterizan por ser semióticos y pragmáticos. Semióticos, por los diferentes usos que se les puede atribuir y por los significados culturales de los cuales éstos hacen parte: a un objeto pueden corresponder diferentes significados. Pragmáticos, porque a partir de esos significados, los niños construyen los usos

convencionales y en sintonía con el adulto se van ajustando en el marco de los procesos de interacción.

Para Rodríguez (2006) la configuración de los significados simbólicos ocurre a partir de precursores semióticos que emergen en el primer año de vida:

Antes de que surjan los significados simbólicos y convencionales en relación con los objetos en la ontogénesis, y que, como consecuencia, el referente se vaya distanciando poco a poco, existen otros significados más básicos de naturaleza ostensiva e indicial (signos ostensivos e indiciales), cuyos referentes están presentes. (p. 279)

En los planteamientos sobre la pragmática del objeto se concretan tres consideraciones que constituyen fundamentos del trabajo de Rodríguez (1996) quien toma como antecedente una perspectiva pigetiana. La primera es que el objeto desempeña un papel preponderante en la interacción y por consiguiente en la génesis del pensamiento; la segunda se refiere a que es posible observar la interacción entre el niño y el objeto de manera fina, detallada y microscópica, dando relevancia a los desempeños y caminos individuales para la resolución de la tarea. Por último, esta autora propone que, para estudiar a los sujetos, es indispensable implementar nuevos instrumentos conceptuales, de análisis y de observación que trasciendan la apuesta epistemológica de Piaget, dándole un giro funcionalista a la psicología genética (Rodríguez, 1996; 2006).

Los anteriores planteamientos pasan de una visión fragmentada y desconectada a una postura de integración entre lo comunicativo y lo cognitivo, que reconoce que ambos dominios son importantes y se fundamenta mediante una teoría de la significación, que ubica al signo en una posición protagónica como herramienta que sirve tanto a los fines de la comunicación como a los del pensamiento (Rodríguez, 2006; Rodríguez y Moro, 1999).

Concebir el signo como herramienta de comunicación y de pensamiento implica una perspectiva pragmática, desde la cual el objeto es sometido a un análisis semiótico. Esto

debido a que desde un enfoque pragmático el conocimiento del niño sobre las cosas, "se origina en un espacio comunicativo intersubjetivo y la comunicación no se da en el vacío", (Rodríguez y Moro,1999, p. 98). Es decir, que los procesos de comunicación tienen lugar en el marco de alguna situación social, es a través de esta que niñas y niños se apropian cognitivamente de lo que está en su entorno.

En el marco del planteamiento de Rodríguez es importante mencionar que el significado "es producto del encuentro entre el niño, el mundo externo y el adulto" (Rodríguez y Moro,1999, p. 101), de modo que no acarrea un valor determinado; al contrario, se trata de un proceso dinámico, que cambia, evoluciona, dependiendo del uso del que sea objeto, pues el significado existe y se define por la función que cumple.

Desde esta postura se suscita una crítica con respecto a la mirada que Piaget tiene sobre el objeto: una postura dicotómica que aísla el mundo físico del mundo social, desde la cual establece una relación cerrada entre el niño y el objeto y desconoce que éste último tiene una connotación social: "no menciona a los objetos convencionales, ni a los significados cotidianos de los objetos, ni al uso social de los objetos, ni a los objetos incluidos en el flujo de las interacciones entre los sujetos" (Rodríguez y Moro, 1999, p. 78). De igual forma, se puede afirmar que los niños y las niñas extraen significados de la cultura que no son exclusivamente semántico-literales (Rodríguez y Moro, 1999).

Por su parte, Pierce propone tres categorías desde las cuales se explican los fenómenos, a las que denomina primeridad, segundidad y terceridad. La primeridad hace referencia a expresiones iniciales, emocionales, espontáneas, sin analizar; la segundidad es una reacción inesperada, producto de una situación del entorno. Por su parte, la terceridad se caracteriza por la presencia de leyes y normas, con un ingrediente mental que implica un análisis. Estas tres variaciones abren un abanico de posibilidades de significación en la interacción de los niños y niñas con los objetos y los otros (Rodríguez, 1996).

Desde la perspectiva pragmática, se analizan los usos que niños y niñas dan a los objetos en sus contextos cotidianos en interacción con el adulto, puesto que es en estos escenarios emergen los procesos de significación. El objeto cobra relevancia en las dinámicas de la vida cotidiana, desde una perspectiva pragmática y social, desde la cual se afirma que el objeto posibilita interacciones con otras personas, pues este "admite múltiples discursos y múltiples interpretaciones" (Rodríguez y Moro, 1999, p. 123).

Bloques o marcos de construcción de significado

El presente apartado propone elementos conceptuales que permiten mayor comprensión sobre las situaciones que emergen en la interacción. Se considera que el escenario de las interacciones es de una enorme riqueza en términos de los intercambios que allí surgen, relacionados no solamente con aspectos cognitivos sino principalmente afectivos. En la interacción ocurren procesos de intercambio comunicativo con características específicas, por ejemplo, dialógicas, que pueden ser identificados a través de la observación (Branco et al., 2004). A continuación, se propone el concepto de *marcos o bloques de construcción de significados* para estudiar los marcos de interacción entre la investigadora, el niño y el libro (Fogel et al. 2002; Kaye, 1986; Rossmanith et al. 2014).

Autores como Fogel et al. (2002), han desarrollado el concepto de marcos como instrumento analítico para identificar patrones de comportamiento en la interacción diádica madre-bebé. Este autor define los marcos como segmentos de co-acciones que son coherentes en un tema, los cuales ocurren en un espacio y tiempo particular y que involucra formas particulares de co-orientación mutua entre participantes (Fogel et al., 2002). Estos se pueden también considerar como rituales de interacción, por ejemplo, la hora del baño, el cambio de pañal, juego, son únicos, aunque emergen patrones de interacción. Adicionalmente Fogel et al. (2002) menciona que:

Además de la mecánica de la coordinación mutua en la comunicación, también existe la dinámica de la creatividad necesaria para "mantenerse al día" o "permanecer" en el diálogo que se desarrolla continuamente. Parte del diálogo está determinado por la experiencia pasada de la regularidad del marco, como cuando los amigos se reúnen regularmente para almorzar juntos y tienden a hablar sobre ciertos tipos de temas (es decir, carreras, relaciones románticas, niños, etc.) (p. 193).

Los marcos que son relativamente similares e invariables en casos repetidos son más rígidos, mientras que los marcos que cambian con el tiempo son más creativos.

Por otro lado, Rossmanith et al. 2014 nos propone la noción de bloques de construcción de significados, que hace referencia a la realización de diferentes actividades que son atractivas para el bebé, nuevas maneras de interactuar en relación con un objeto. Es decir, son momentos que se caracterizan por buscar maneras de interacción con el niño/niña como palabras y frases en relación con un objeto, ofrecer o mostrar, dar movimiento al objeto, hacer uso de gestos, vocalizaciones, exclamaciones. Para definir un bloque, el adulto establece dos maneras básicas de interacción, la primera es que captura la atención mediante una estrategia de carácter auditiva, y la segunda, es que hace disponible un objeto, este representa otro bloque con un sentido diferente al primero.

Por su parte, Kaye (1986) propone la noción de *marcos*, concebidos como contextos comportamentales en la situación cara a cara entre el adulto y el niño que se suscitan en un tiempo y en un espacio específico. Los marcos presentan el papel de cada agente en la interacción y resaltan la importancia del mundo físico, de los objetos, el tiempo, el movimiento y el espacio que se presenta a los niños socialmente estructurado. Este autor establece una variedad de marcos posibles, en relación con el tipo de interacción que se establezca en cada caso. Así, por ejemplo, el *marco de discurso* hace referencia a intercambios similares a conversaciones que no implican vocalizaciones. Se trata de acciones

de los adultos percibidas por el niño, a partir de lo cual se obtiene una respuesta facial o corporal, dando lugar a una especie de diálogo.

En el llamado *marco de crianza*, tienen lugar las actividades de alimentar, tranquilizar, limpiar, consolar y mimar, "este marco es el más fiable para llegar a la intersubjetividad entre padres y bebés" (Kaye, 1986, p. 103).

El *marco de protección* es aquel mediante el cual los adultos mantienen al niño dentro de su alcance visual y auditivo, fuera de situaciones de peligro, para lo cual crean espacios delimitados y seguros.

El *marco instrumental* es aquel en el que el adulto identifica los deseos y necesidades del niño y realiza lo que parece ser la intención de este, es decir, el adulto está en función de lo que el niño quiere, como alcanzar un juguete, tomar el tetero, etc.

El *marco de feedback* hace referencia a las acciones de los adultos como respuestas a las intenciones y deseos de los bebés, por lo que en este marco tienen cabida los "no", "si", "muy bien" o "lo lograste". En este marco se hace énfasis en los aspectos de motivación, las acciones de éxito y los logros.

El *marco de modelado* se refiere a las ocasiones cuando el adulto muestra al niño la realización de alguna acción esperando a que trate de imitarla. Por último, está el *marco de memoria*, en el que el adulto hace uso de las experiencias vividas con el bebé para saber qué hacer en interacciones posteriores.

Estos marcos que definen un espacio y un tiempo muestran un contexto de interacción dinámico, con características y condiciones particulares, dentro del cual se establece un proceso de armonización entre el adulto y el niño desde las acciones propias de cada uno a partir de los gestos, miradas y vocalizaciones de cada parte.

Tomando como antecedentes los autores mencionados anteriormente, en la presente investigación definimos un marco o bloque de construcción de significados como un

escenario de interacción que, por un lado, permite delimitar el tipo de actividad que desarrolla el niño con la investigadora y el libro, y por otro, permite observar la emergencia de emociones, gestos, lenguaje, usos en el marco del proceso de interacción. Los bloques de construcción de significados se delimitan a partir de la práctica de lectura observada entre el niño, la investigadora y el libro. Cada bloque tiene un tiempo particular determinado por la dinámica de la interacción, así que hay diversidad en la duración de cada uno. Por otro lado, cada bloque tiene unas cualidades específicas que emergen a partir de la relación establecida entre la investigadora, el libro y el niño. Estos bloques serán identificados a manera de categorías emergentes en cada uno de los casos que se analizarán en la presente tesis.

A manera de balance

A partir de las perspectivas teóricas enunciadas anteriormente, el presente trabajo se propone explorar de manera exhaustiva el proceso de interacción entre la investigadora y dos niños abordados individualmente en una actividad de lectura. La perspectiva sociocultural del desarrollo nos proporciona una comprensión de cómo se configuran los procesos de desarrollo y la pragmática del objeto nos permite realizar el seguimiento de la emergencia de usos y gestos en la interacción triádica.

El concepto de bloques de significado permite una visión general de los cambios ocurridos en la trayectoria de desarrollo de cada uno de los estudios de caso. A continuación, se presentarán las categorías que nos permitirán realizar el análisis microgenético de los procesos de interacción.

Categorías analíticas para la comprensión de las interacciones en el desarrollo

A partir de la intersección entre la teoría sociocultural del desarrollo y la pragmática del objeto, se derivan cinco categorías a partir de la cuales se organiza el análisis de la interacción entre el infante, libro y adulto. Son estas: a. Emociones; b. Gestos; c. Usos del libro; d. Lenguaje-vocalizaciones- verbalizaciones y Atención Conjunta.

Emociones

En el marco de la teoría sociocultural del desarrollo las emociones son comprendidas como sentimientos que acompañan al pensamiento (nunca existen separada de este concepto) y se organizan culturalmente (Ratner, 2000). Kaye (1986), plantea que una expresión emocional puede ser una manifestación de un sentimiento interno, es decir, un índice, que permite que alguien infiera lo que otro está sintiendo: "interpretamos una expresión como un índice significativo de los sentimientos de alguien, sin ninguna evidencia de sus sentimientos reales o de sus intenciones de transmitir sentimientos" (Kaye, 1986, p. 170).

De acuerdo con Rodríguez (1996), la expresión emocional es una "manifestación externa de un estado de emoción que guarda alguna relación con el objeto, o con la acción de cualquiera de los protagonistas hacia el objeto. Es una marca suplementaria de interés" (p. 161-163). Se dividen en *expresiones faciales* y *expresiones corporales*. Las expresiones faciales, se consideran como de valencia positiva -expresiones de satisfacción y muestra de interés de los niños entorno a la interacción con el investigador y el libro- y de valencia negativa -expresiones de insatisfacción, desinterés y baja motivación frente a la interacción con la investigadora y el libro.

Gestos

Según Rodríguez y Moro (1999), los gestos tienen un carácter polisémico y pueden cumplir múltiples funciones que no deben considerarse como limitadas a la de ser solo precursores del lenguaje, sino que es preciso analizar su especificidad desde otros sistemas semióticos. Desde esta perspectiva, pueden reconocerse diversas características o valores a los gestos: el valor comunicativo de mostrar algo; el valor funcional, es decir, que el gesto no marca el final de la interacción, sino que puede ir seguido de un comentario, una acción, otro gesto o una acción imprevista; y el valor pragmático, relativo a la interacción y reacción de los sujetos.

Estos mismos autores proponen una clasificación de los gestos, a los que dividen en *ostensivos, indiciales, simbólicos* y *privados.* Los *ostensivos* son aquellos que permiten que un objeto sea seleccionado, mostrado y ofrecido intencionalmente como la expresión de la clase de objeto a la que pertenece. Los gestos *indiciales* indican algo que se quiere mostrar, invitan a mirar en la dirección indicada, ayudan a llamar la atención sobre algún hecho inmediatamente perceptible que atrapa la atención sobre un elemento, objeto, dibujo de interés, denominado *índice.* Los *simbólicos* son gestos que representan algo ausente acerca de personas, animales, objetos o situaciones, es decir, que se suscitan cuando hay ausencia del referente. Por último, los gestos *privados* son aquellos mediante los cuales los individuos regulan su propio comportamiento ya que les permiten interactuar y explorar el objeto sin intervención del adulto, estableciendo una relación autónoma con aquél (Rodríguez y Rodríguez, 1999).

Usos del objeto

Según Wittgenstein (1953/1988) conocer un objeto es conocer sus posibles usos. Así, aparte de las características que puedan distinguirse de un objeto a partir de la mera observación, un aspecto fundamental de la misma deriva del uso que los sujetos hacen de este en situaciones de interacción con otras personas. Al respecto Rodríguez y Moro (1999) mencionan que todo objeto tiene un carácter dinámico que admite múltiples usos, lo que abre la posibilidad a diferentes formas de significación y a múltiples interpretaciones del sentido del objeto. Desde esta perspectiva, el uso del objeto es resultado de un proceso de interacción entre el niño, el objeto y los otros de manera natural, cotidiana, espontánea, alejado de reglas, normas y conexiones predeterminadas. Se trata de un acercamiento dinámico y dialógico que permite comprender el pensamiento del niño.

Con base en las distinciones que Peirce (1974, 1988) elabora mediante los conceptos de *primeridad, segundidad* y *terceridad*, los autores citados establecen diferentes formas de uso que se presentan en la interacción: *no canónico, protocanónico, canónico* y *simbólico*.

Con respecto al uso no canónico, este se produce cuando el niño utiliza el objeto de cualquier forma que este le permita físicamente, muy lejos aún de los usos específicos y convencionalmente propios de los objetos (Rodríguez y Moro, 1999). Por ejemplo, en el caso de la interacción con los libros, el uso no canónico correspondería a acciones como llevárselos a la cabeza, olerlos, morderlos, golpearlos o arrojarlos.

Por su parte, el uso protocanónico establece un proceso de transición entre el uso no canónico y el canónico, notorio en un alejamiento del uso espontáneo para darle lugar a las aproximaciones propias y convencionales del objeto. De nuevo, en el caso del uso de los libros, podría observarse cómo el niño toma el libro y lo abre frente a sí, pero con el texto orientado hacia abajo.

El uso canónico hace referencia a los usos convencionales de los objetos y el conocimiento de estos en el marco de la vida cotidiana, desde donde se puede describir su utilidad, lo cual está determinado por la dimensión social (Rodríguez y Moro, 1999). Siguiendo con el ejemplo del libro, este uso implicaría el libro con las dos manos y pasar las páginas.

El uso simbólico implica la construcción de *estados alternativos* que implican operar con elementos *ausentes* (Alessandroni y Rodríguez, 2017). En otras palabras, se utiliza el objeto de forma diferente al uso para el cual fue concebido, evocando una situación, suceso, u objeto no presente. En los usos simbólicos:

> lo que se haya en juego es un nuevo sistema semiótico, y en el caso particular de los símbolos, se trata de conductas que les permiten a los niños *despegarse* de lo que

> ocurre aquí y ahora lo que se manifiesta de muchos modos distintos (Rodríguez, 2006, p. 288).

Mediante el uso simbólico los niños transforman el sentido de los objetos a través de procesos como, por ejemplo, atribuir significados alejados de su uso convencional, omitir algunos elementos del uso convencional del objeto, usarlo haciendo clara referencia a la práctica social referencial, pero en ausencia del objeto usado. De igual forma, "lo propio de los símbolos es que los realizamos en unas condiciones que no son las usuales o convencionales, es decir, el uso es simulado, es símbolo de otro uso que no lo es, que es convencional" (Rodríguez, 2006, p. 284).

Lenguaje

En esta categoría se incluyen las vocalizaciones y verbalizaciones. Con respecto a las primeras, "se trata de emisiones vocales muy abundantes que un bebé produce antes de la producción del lenguaje convencional" (Rodríguez, 1996, p. 155). Aunque tienen un gran valor comunicativo, resultan difíciles de codificar y transmitir debido a que por su misma naturaleza carece de formas fonológicas convencionales. Por otra parte, se considera que hay una verbalización cuando la "producción lingüística de los niños se asemeja a las palabras convencionales y son reconocibles como tales" (Rodríguez, 1996, p.167), es decir, cuando comienzan a producir vocalizaciones que puedan ser identificadas como palabras de su lengua de referencia.

La noción de vocalización ya expuesta puede articularse con la planteada por Trevarthen (1974) de *protoconversación*, que hace referencia a la dinámica de intercambios de expresiones faciales, expresiones corporales, y vocalizaciones que se establece entre infantes y adultos y que son consideradas por este autor como actos de comunicación que involucran estados emocionales.

Los aspectos teóricos que se mencionan en los párrafos anteriores posibilitan el análisis de las emergencias en la interacción entre la investigadora, el niño/niña y el libro. Se mencionan los presupuestos necesarios para hacer un análisis pragmático del uso de los objetos, así como de la función de los gestos en términos comunicativos y de pensamiento, en virtud de la cual, expresiones como indicar, señalar o mostrar poseen un valor funcional y un valor pragmático (Rodríguez y Moro, 1999).

Se abordan las emociones (Kaye, 1986), como aquellas manifestaciones de los sentimientos internos de cada uno que se reflejan en expresiones faciales y corporales; en la categoría de lenguaje (Rodríguez, 1996) plantean los elementos conceptuales que permiten estudiar las emergencias en vocalizaciones y verbalizaciones en un largo proceso de interacción entre la investigadora, la niña y el libro.

Con respecto a la atención conjunta (Brunner, 1975), académicos que lo estudian han descubierto que la adquisición y el uso de símbolos se promueve dese el compartir y la interacción cultural; en donde, la madre y el hijo hablan, comparten y contemplan juntos, formando un triángulo proto-simbólico, compuesto por una madre, un hijo y objetos del contexto.

Finalmente, con estas categorías conceptuales se hace un análisis microgenetico, lo cual permite observar las formas emergentes del uso del libro, del lenguaje, de los gestos y de las características del desarrollo. Con esta propuesta de investigación, se pretende poner los conocimientos construidos sobre el desarrollo infantil, al servicio de las prácticas en la educación infantil.

Capítulo III: Objetivos y Metodología

A continuación, se describen el objetivo general y los específicos del presente trabajo y algunos presupuestos por los cuales se construyeron dichos objetivos.

Objetivo General

- *Caracterizar las interacciones en el desarrollo comunicativo de un niño/niña entre los 13 a 23 meses y la investigadora, a partir del uso de un objeto-libro.*

Caracterizar las trayectorias del desarrollo implica asumir que el desarrollo de los niños debe ser estudiado en contextos reales, desde la relación que tiene cada individuo con los otros y con los objetos que le rodean. Se destaca la importancia de la interacción en los cambios y las transformaciones que se suscitan en un tiempo presente y en un espacio. Los cambios y transformaciones del sistema son observables y se dan a lo largo del tiempo (Perinat, 2003; Rodríguez y Moro, 1999; Vasco y Henao, 2008), para lo cual se hacen relevantes estudios longitudinales en el contexto de la vida cotidiana de los niños y las niñas, lo cual permite ir a la realidad habitual para hacer una observación afinada y detallada del comportamiento.

Objetivos específicos

- *Explorar la dinámica de interacción de la investigadora, el niño y un objeto-libro en un periodo de tiempo microgenético.*

Se trata de un acercamiento segundo a segundo para observar el detalle de las interacciones, las formas en la que las acciones de cada uno se enlazan, se vinculan, se tejen entre sí. Se pretende mostrar un proceso de interacción dinámica. De este modo es posible captar que la interacción no es lineal, que hay un flujo de acciones que se preceden unas a otras en el tiempo y allí emergen los cambios y las transformaciones en el desarrollo.

- *Analizar las formas emergentes del uso de un objeto-libro en un proceso de interacción entre la investigadora y el niño/a.*

La interacción entre la investigadora, el niño y el libro posibilita emergencias desde los diferentes usos del objeto; canónico, protocanónico y simbólico. Se puede decir que en esta situación el libro es un objeto en movimiento, que comunica, enseña, permite conversaciones, y las emergencias en señalamientos, gestos, emociones, vocalizaciones y palabras que dan cuenta del desarrollo.

- *Describir las manifestaciones pre-lingüísticas en el proceso de interacción del niño/a con la investigadora y un objeto-libro a lo largo de un periodo de siete meses.*

Observar las emergencias en el lenguaje, vocalizaciones y palabras implica ir al detalle de los procesos de interacción segundo a segundo, analizar los sistemas semióticos articulados con la investigadora y ver que estos surgen donde hay un tejido de gestos, preguntas, miradas, emociones y movimientos.

- *Explorar la emergencia de procesos pedagógicos en la interacción de la investigadora, el niño y el cuento y su aporte al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.

Al estar la presente tesis enmarcada en un doctorado en educación, se hace necesario abordar algunos aspectos pedagógicos que puedan contribuir al desarrollo del tipo de instituciones en las cuales se realizó la recolección de información. Con la propuesta de los bloques de construcción de significado se puede avanzar hacia caracterizar secuencias didácticas acordes a intereses, necesidades y motivaciones del niño. De igual forma, se logra identificar la riqueza de estrategias pedagógicas a través desde el uso del libro y las condiciones de tiempo y espacio brindadas por la investigación.

Las emergencias por estudiar desde cada una de las categorías muestran que el aprendizaje y el desarrollo se dan en procesos de interacción dinámica lo que permite fundamentar una didáctica para la promoción de la lectura desde edades tempranas.

Metodología

El presente trabajo se enmarca metodológicamente desde una perspectiva cualitativa, microgenética e idiográfica (Barrios et al., 2012; Branco & Valsiner, 1997; Salvatore et al., 2012). Específicamente, de acuerdo con la aproximación teórica adoptada en este estudio, a saber, la sociocultural del desarrollo, los aspectos metodológicos se distancian de una simple "caja de herramientas" que puede ser aplicada de manera aislada respecto a los supuestos teóricos. Por el contrario, se acude a una visión de lo metodológico como un proceso cíclico, en el cual la metodología implica una relación sistemática entre la teoría y el proceso de construcción de los datos (Branco & Valsiner, 1997). Los datos no existen como entidades objetivas aisladas que el investigador "toma" del campo, sino que hacen parte de un proceso de co-construcción de significados que se da en la interacción con aquello que se investiga. Esta visión de lo metodológico se articula a una propuesta en la cual se hace fundamental, en la perspectiva sociocultural del desarrollo, identificar la emergencia de la novedad:

> Esta perspectiva plantea un énfasis en la construcción conjunta de la novedad psicológica en el desarrollo humano, entonces el proceso de la emergencia de tal novedad necesita estar en el centro de atención de esta metodología. Aquí se puede observar otro nivel del proceso de co-construcción: el investigador construye conocimiento en conjunto con el participante y con las instituciones las cuales incluyen a ambos, al investigador y al investigado (Branco & Valsiner, 1997, p.40-41, la traducción es nuestra).

Así, esta perspectiva se enfoca en la emergencia de los significados construidos por los participantes durante su proceso de interacción con el investigador, los cuales se analizan a partir de marcos de interpretación. Este será el punto de partida del presente trabajo.

Por otro lado, este estudio se caracteriza metodológicamente por utilizar el análisis microgenético (Barrios et al., 2012; Siegler & Crowley, 1991). Tradicionalmente empleados

por la psicología del desarrollo de carácter más cognitivo, se proponen los diseños microgenéticos como estrategias para estudiar los procesos de cambio en el desarrollo:

Los diseños microgenéticos se centran en la microgénesis del desarrollo, es decir, en el cambio momento a momento observado en un período corto de tiempo durante un número elevado de sesiones. Por lo general, el tiempo de observación incluye períodos de desarrollo relativamente cortos (semanas, meses) pero que cambian rápidamente (Lavelli et al, 2005, p.42, Traducción nuestra).

Ahora bien, desde una perspectiva sociocultural del desarrollo, el análisis microgenético es considerado a la manera de un zoom realizado a los procesos de interacción observados en los cuales emergen significados (Kelman & Branco, 2004). Estudios recientes en psicología del desarrollo han optado por utilizar análisis microgenéticos que se tomarán como referencia en la presente investigación (Estrada, 2019; Roncancio-Moreno, 2015).

Finalmente, la presente tesis se basa en una perspectiva idiográfica (Salvatore et al., 2012). Desde esta perspectiva se recupera el carácter singular de los sujetos y se destacan los estudios de caso como escenarios para comprender los fenómenos psicológicos sin que esto implique una necesidad de generalización.

Participantes

Participaron del estudio cinco niños en edades comprendidas entre un año y dos meses y los 2 años y 2 meses, asistentes a un jardín infantil de la ciudad de Bogotá, Colombia. Los participantes provenían de estratos socioeconómicos 1 y 2. Para la presente tesis se realizaron los análisis de dos estudios de caso, a quienes se asignaron los nombres ficticios de Jerónimo y Sofía. En la tabla 1 se describen las edades de los niños al inicio y al final de la investigación.

Tabla 1. Edad de los niños participantes de los estudios de caso.

Participante	Edad inicio de la investigación	Edad final de la investigación
Sofía	1 año y 1 mes	1 año, 8 meses y 2 días
Jerónimo	1 año, 5 meses y 9 días	1 año, 11 meses y 15 días

De acuerdo con el relato de su madre, Jerónimo vive con su mamá, dos tías, un tío y su hermano mayor en una casa del barrio Bonanza, en la localidad de Engativá. En familia les gusta salir a jugar al parque y a montar bicicleta. Cuando están en la casa, juegan mucho con el hermano con fichas, arman figuras, pintan con temperas y dibujan. El niño asiste al jardín infantil desde los 11 meses y está toda la jornada desde las 8:00 am hasta las 3:00 de la tarde. La mamá no tiene conocimiento de las actividades que él realiza mientras está allí. Al indagar en la familia sobre la lectura, no le dan mucha importancia y mencionan que muy pocas veces leen y que tal vez puede ser importante que el niño lo haga.

De acuerdo con la madre de Sofía, la niña tiene tres hermanas por parte de mamá y cuatro hermanos por parte de papá. Vive con la mamá y sus tres hermanas en el barrio Minuto de Dios. La actividad que más le gusta hacer es bailar todas las noches con la hermana menor y hacer coreografías de Youtube. La niña asiste al jardín infantil todos los días de 7:00 am a 3:30 pm. Con respecto a la lectura, su madre menciona que Sofía solo tuvo un libro que en el momento de la investigación se había deteriorado, de modo que ya no era posible leerlo. La mamá considera que es importante leer, pero que no tienen recursos para promoverlo.

La selección del jardín infantil se realizó por conveniencia, pues esta institución educativa era de fácil acceso para la investigadora. La práctica de lectura se realizó con todos los niños menores a dos años de la institución educativa. Con todos los niños menores a dos años de la institución educativa. La institución educativa está ubicada en un barrio estrato 2, es una institución católica cristiana que brinda atención asistencial a niños y niñas en

condición de vulnerabilidad, en la cual se les proporciona dos comidas principales y una merienda. La jornada comprende de lunes a viernes de 7:00 a.m. a 4:00 a.m. o 5:00 a.m. Sus cuidadoras son en su mayoría adultas de la tercera edad voluntarias que hacen parte de la comunidad.

Las rutinas diarias se organizan en periodos dedicados a comida, sueño y juego y varían de acuerdo con las edades de los niños y las niñas. La jornada inicia con la bienvenida, luego los niños mayores desayunan y los menores juegan, de modo que hay alternancia con cada actividad (comida, sueño y juego). La jornada de la mañana transcurre entre juegos, cuidados asistenciales y un momento para la merienda. A las 12:00 m., los niños se lavan las manos y almuerzan, después de esto, el espacio es acondicionado con corrales y colchonetas para que todos puedan tomar una siesta, al levantarse, los preparan para que los recojan padres o cuidadores.

Técnicas e Instrumentos

Para esta investigación se utilizaron libros infantiles de cuentos que se describen en la tabla 2. Estos libros fueron seleccionados con base a tres criterios: que los dibujos y las ilustraciones representaran una realidad cercana a los niños y niñas, que tuvieran algunos elementos de exploración sensorial como texturas, sonidos, olores, etc., y que, por último, el tamaño y el material en que estuvieran elaborados permitieran la manipulación de parte de los niños y niñas.

Procedimiento

En un primer momento, la investigadora realizó el contacto con la coordinadora de la institución educativa para informarle sobre el sentido de la investigación y la forma de participación. La coordinadora hace expreso mediante firma su consentimiento informado.

En un segundo momento, se organiza una reunión con los padres de familia para informarles sobre la forma de participación de sus hijas e hijos en la investigación. También en este caso los padres de familia otorgan su consentimiento informado.

Posteriormente, se organiza con la coordinadora de la institución educativa el cronograma para el desarrollo las prácticas de lectura con los niños y niñas participantes.

En las sesiones de trabajo con los niños, la investigadora llega al jardín, tiene un momento de saludo y de acercamiento al niño con el cual realizará la sesión de investigación de ese día, lo acompaña en la rutina en la que se encuentra hasta que la termina, luego de lo cual lo invita a leer. Para esta práctica de lectura, existen solo dos lugares que facilitan la interacción: un salón en el segundo piso del jardín o un parque vecino. En ambos escenarios las investigadoras realizaron las prácticas de lectura.

- Fase 1. Selección de la población
- Fase 2: selección y análisis de los libros infantiles.
- Fase 3: Consentimientos informados
- Fase 4: Organizar los momentos de interacción: investigadora, Jerónimo- Sofia con el libro infantil.
- Fase 5: Grabación de los momentos de interacción
- Fase 6: Elaboración de las rejillas de análisis
- Fase 6: Transcripción de cada momento de interacción
- Fase 7: Subir videos al Software Elan para realizar segmentaciones segundo a segundo.
- Fase 8: Análisis de la información segundo a segundo (análisis microlongitudinal)

Tabla 2. Libros infantiles utilizados en cada sesión.

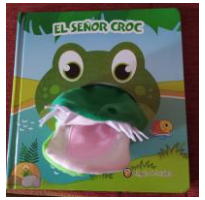
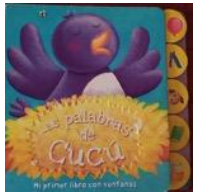
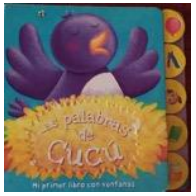
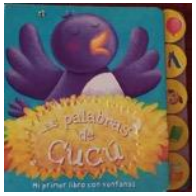
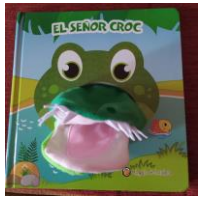
Estudio de caso	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8
Jerónimo	El pájaro Cucú	Una granja divertida	Una granja divertida	¿Dónde está la señora gallina?	¿Dónde está la señora gallina?	Cachorro Bubble	El señor Croc 	Colores
Sofía	El pájaro Cucú 	El pájaro Cucú 	La gatita tierna	¿Dónde está la señora gallina?	El pájaro Cucú 	¿Dónde está la señora gallina?	Cachorro Bubble	El señor Croc 

Tabla 3. Categorías teórico-metodológicas construidas para la investigación.

Categoría	Subcategoría	Definición	Acciones del niño	Acciones de la Investigadora
Emoción	**Expresiones faciales** -Valencia Positiva: Expresiones de satisfacción y muestra de interés de los niños entorno a la interacción con el investigador y el libro. -Valencia Negativa. Expresiones de insatisfacción, desinterés y baja motivación frente a la interacción con la investigadora y el libro.	Perspectiva Semiótica: Las emociones son procesos y experiencias dinámicas que se desarrollan en el tiempo (microgenético, mesogenético, ontogenético) a través de la auto y hetero-regulación de los signos que conducen durante la interacción con los otros (Valsiner, 2004). Manifestación externa de un estado de emoción que guarda alguna relación con el objeto, o con la acción de cualquiera de los protagonistas hacia el objeto. Rodríguez, (1996, p. 163).	-Alegría expresada con sonrisas. -Expresión facial de tranquilidad -Se rasca la cabeza y pone cara de llanto. -Expresión incomodidad y angustia -Llanto -Expresión de cansancio - Expresión de incertidumbre -Sonrisa	-Sonrisa ante la mirada del niño. - Rostro de alegría. -Rostro de preocupación por el llanto del niño. - Rostro de tranquilidad.
	Expresiones Corporales		-Movimientos de aleteo con los brazos. -Movimiento de aleteo con las manos -Gira el cuerpo y se va -Brazos hacia adentro del cuerpo. -Tocarse los dedos de las manos -Tocarse los pies. - Tocarse las rodillas.	- Sienta al niño en el piso, frente a ella. - Corre al niño cerca de las piernas, sentándolo en el piso. La investigadora le hace cosquillas al niño.

Categoría	Subcategoría	Definición	Acciones del niño	Acciones de la Investigadora
			- Movimiento de brazos de adentro hacia afuera -	-Alzarlo, abrazarlo mientras le lee el cuento. -Toma al niño y lo alza sobre sus piernas. -Toca la nariz del niño/a y le sonríe para llamar su atención. -Toma al niño de la mano y le masajea la espalda, para activa al niño hacia la lectura.
Gestos (comunicativos)	Ostensivos (comunicativos, orientados al otro)	Una ostensión se produce según Eco, "cuando un objeto o fenómeno determinado, producido por la naturaleza o por la acción humana (intencionalmente o 'no) y existente como hecho en un mundo de hechos, resulta seleccionado por alguien y mostrado como la expresión de la clase de objeto de que es miembro" (1976/1988, p:.336). El objeto es mostrado intencionalmente, no tanto como la expresión de una clase, sino como un valor plurifuncional, (Mostrar u ofrecer un objeto a un niño/a.	-Mostrar el objeto libro. - Mostrar un objeto del entorno. . Mostrar un objeto que este en relación con el libro. -Mostrar un personaje que este fuera del libro. Pero que se relaciona con el libro. (perro, pájaro) -Mostrar los libros para elegir -Ofrece el objeto libro. -Ofrecer otro objeto. -Entrega el libro.	-Ofrece y Entrega el objeto libro al niño. -Dispone varios libros (objeto) para que el niño seleccione el que quiere leer. - Muestra objetos o seres vivos que se relacionan con los personajes del libro. -Pone el libro frente al niño. -Pone el libro sobre las piernas del niño. -Poner el libro sobre las piernas de la investigadora.
	Ostensivos indiciales	Señalando a un referente que se toca (con el dedo o la mano). Rodríguez, 1996.	Toca con toda la planta de la mano sobre el libro. Toca con toda la mano las texturas del libro. Desplaza de un lado a otro toda la mano sobre la página	

Categoría	Subcategoría	Definición	Acciones del niño	Acciones de la Investigadora
	Indiciales	Es un Signo indicial que se caracteriza por su valor comunicativo, mostrar algo, mirar en la dirección indicada; tiene un valor funcional y pragmático. Un gesto raramente marca el final de la interacción, sino que suele ir seguido de un comentario, de una acción, de otro gesto, (Rodríguez y Moro, 1999). Rodríguez, (1996) La relación entre el signo y su objeto es de naturaleza Indicial. El índice es un hecho inmediatamente perceptible que atrae la atención cobre su objeto.	-Señala con el dedo algo en el libro. - Señala con el dedo y hace círculos sobre el dibujo que señala -Señalamiento con recorridos del dedo de derecha a izquierda y de izquierda a derecha. -El niño toca el libro y mira a la investigadora. Señal y mirada a la investigadora. -Señala para responder lo que la investigadora le pregunta. -Señalamiento para pregunta algo a la maestra. -Oprime con el dedo índice los botones de los sonidos del libro.	-Señala los personajes del cuento. -señala y nombra los personajes del cuento.
	Simbólicos	Implica un grado de ausencia del referente. Por ejemplo, hace con los dedos pulgar e índice como que abre y cierra el pico del pollito. (Rodríguez, 2015) Representando algo ausente acerca de personas, objetos o situaciones de una manera canónica: Aplaudiendo o realizando una afirmación (con la cabeza, con los dedos). (Estrada, 2019)	Con el cuerpo imita a los personajes del libro	Emite el sonido de los animales del libro. Con el cuerpo imita los movimientos de los personajes del libro.
Gestos privados	Privados	Rodríguez, Estrada y Otros, (2017). Gestos privados de señalar, interactuar y explorar con el objeto en donde los niños y las niñas regulan su propio comportamiento, sin que intervenga el adulto.	Explora el libro de manera autónoma: -Pasa las páginas sin que intervenga la investigadora	Permite que el niño explore el libro acorde a los intereses que el tenga.

Categoría	Subcategoría	Definición	Acciones del niño	Acciones de la Investigadora
		Bates, Camaioni y Volterra (1975) Citados por Rodríguez, Estrada y otros (2017) sugirieron que los gestos privados son gestos de apuntar hacia ellos mismos, con contemplación y una función privada, antes de dirigirlos a otros con una función comunicativa (Carpendale, 2010). Se trata de una relación del objeto con ellos mismos antes de involucrar a un tercero. Se encontraron, los gestos más comunes eran gestos ostensivos auto dirigidos, utilizando los propios objetos e instrumentos (Basilio y Rodríguez, 2011, 2016).		
Uso del libro	No Canónico	Se producen cuando el niño utiliza el objeto de lo que este físicamente le permite, muy lejos aún de los usos específicos, convencionales propios de los objetos. (Rodríguez y Moro 1999); para Peirce, (1988) existen tres formas de explicar el uso que los niños hacen de los objetos; la primeriad, la segundidad y la terceridad. La primera se refiere a cuando la relación del niño con su objeto inmediato es icónica, lo que se traduce en uso indiferenciado e inespecífico del objeto; se aplica a sentimientos espontáneos sin analizar. No hay regla	-Gira el libro -Ponerse el libro en la cabeza -Se mete el libro a la boca -Mueve el libro de derecha a izquierda sobre el piso. - Levanta el libro y lo voltea. Golpea el libro sobre las páginas. -Agarra el cuento con una mano y con la otra golpea la página. -Palmoteo con ritmo sobre el cuento, con una mano o con las dos manos	-Golpea con la mano con ritmo el cuento para llamar la atención del niño
	Protocanónico	Transición entre canónico y no canónico ¿Cómo se relaciona con el libro? Tener el libro al revés. comienza a entrar pero aun no	-Pasa las páginas de arriba hacia abajo. -Toma el cuento de lado - Movimientos fuertes de pasar las páginas, (sin control motriz)	

Categoría	Subcategoría	Definición	Acciones del niño	Acciones de la Investigadora
	Canónico	Son los usos convencionales de los objetos y el conocimiento de estos en el marco de la vida cotidiana, desde donde se puede describir la utilidad; lo cual debe estar acompañado por su dimensión social (Rodríguez y Moro 1999). Es el uso de los objetos acorde a su función (Contin, 2017)	-El niño pasa las páginas de izquierda a derecha, de derecha a izquierda. -Abre las pestañas que están dentro del cuento. Toma el libro con las dos manos.	-Leer el libro -Pasar la página -Leer el título del libro -Leer los personajes del libro -Leer las palabras
	Simbólicos	De acuerdo con Rodríguez, (2017), citada por Estrada, (2019) mientras que los usos canónicos están relacionados con la efectividad del aquí y del ahora, los usos simbólicos se relacionan con la construcción de *estados alternativos* que implican operar con elementos *ausentes*. Con los usos simbólicos los niños/as transforman el objeto a través de procesos como: 1. atribuir significados alejados de su uso convencional; 2. realizar el uso convencional de un objeto, donde ciertos elementos quedan ausentes; 3. realizar el uso, haciendo clara referencia a la práctica social referencial, pero en ausencia del objeto usado (p. 78).. Se mantiene el mismo objeto con el que se realiza el uso canónico, pero fuera de contexto. Por ejemplo, la maestra simula el vuelo de la mariposa, con los libros desplegables, a través de un suave movimiento de abrir y cerrar el libro (Palacios & Rodríguez, 2015). Citado por (Cotin, 2017) Sandoval, (2018). Utilizar el objeto de forma diferente al uso para el cual fue hecho, o evocando una situación, suceso, u objeto no presente, en otras palabras, simular que se hace. P. 31	-Oprimir botones del libro de sonidos de animales. -Levantar la tela que se asemeja a un árbol para encontrar a los animales detrás del árbol.	La investigadora mueve los brazos como si fueran alas de pájaro

Categoría	Subcategoría	Definición	Acciones del niño	Acciones de la Investigadora
			Cucu Mia Tata Tete Pio pio	-Vamos a explorar el libro otra vez. -Mira el cuento que vamos a leer hoy. -¿Mira, toca, toca, que sientes? -Mira "*dice el nombre del niño*" vamos a leer un cuento. Usa peguntas cómo ¿Qué es eso? -Nombra los personajes y objetos del cuento. Dice: -Mira ¡que lindo¡, señalando los personajes del cuento -Eso muy bien cuando el niño pasa las páginas. -La investigadora dice: Eso, perfecto, bravo cuando el niño abre y cierra las pestañas que están dentro del cuento. - pregunta de la investigadora al bebe: Te vas a comer el libro. Pregunta: Quieres: ¿explorarlo solo? La investigadora: mira al niño y le dice "*mira un libro"* Lee al niño por frases y lo mira - La maestra lee con diferentes tonos de voz. -La maestra dice mira tú fruta es como la del cuento compara la fruta del cuento con la que el niño tiene en la mano. Lee el título del cuento
Lenguaje	Verbalizaciones	Verbalizaciones: Cuando el adulto habla o cuando el niño o la niña comienza a utilizar las primeras palabras identificables como tales. Consideramos que hay una verbalización cuando la producción 'lingüística de los niños se asemeja a las palabras convencionales y son reconocibles como tales (Rodriguez,1996. p.167 y 334)		

Categoría	Subcategoría	Definición	Acciones del niño	Acciones de la Investigadora
				-dice el nombre del niño. y dice “ábrelo” “eso” - Le dice mira y va leyendo el cuento. -Mira aquí puedes levantar… eso. -Dice el nombre del niño y le dice pasa la pagina - La investigadora dice al niño “muy bien”, cuando el niño señala lo que ella lee. -La investigadora pregunta: sobre los personajes: ¿quién es? ¿Cómo se llama? -la investigadora ayuda al niño a responder. -Mira mi amor.
	-Vocalizaciones	Vocalizaciones: Se trata de emisiones vocales muy abundantes que un bebé produce antes de la producción del lenguaje convencional. Estas vocalizaciones, carecen frecuentemente de formas fonológicas adultas (por ejemplo, de contenido segmental), lo que las hace difícil de explicar, de transcribir y de codificar. Pese a ello, se considera que tienen un alto valor comunicativo concediéndose una especial relevancia a la relación entre este desarrollo vocal y el desarrollo simbólico (López-Ornat & Karousou, 2005; Mariscal & Gallo, 2006). Citados por Pérez y Martínez 2014. P. 152	-mggmgg - ahhhh cuando la maestra le dice leemos este -hayyyy Ete…como respuesta a lo que dice la maestra. Señala y dice Mmmm, dggff - Aahhahh - Eaaaa - Epppp ahhhhh	No aplica para la investigadora
	Lenguaje Simbólico		Onomatopeyas. Los sonidos de los personajes que estan dentro del cuento: muuuu, guau, guau	Onomatopeyas. Los sonidos de los personajes que estan dentro del cuento: muuuu, guau, guau

Categoría	Subcategoría	Definición	Acciones del niño	Acciones de la Investigadora
Atención	Tiempo de mirada. Atención sostenida.	Concentración de la actividad del niño o la niña en algo Rodríguez y Moro (1999).Lo que el niño o la niña miran. Concentración de la actividad visual del niño/ña en algo. Es la primera marca de interés y de convergencia hacia el objeto y/o la acción del adulto sobre el objeto. Rodríguez, (1996 p. 161).	-Observa lo que la maestra le señala (15 segundos). -Escucha la lectura del o Libro (1 minuto). -Seguimiento visual. -Sigue instrucciones. (busca aquí, toca aquí, corrte hacia atrás) Mira al investigador Mira el libro No quiere mirar al libro -No quiere mirar al investigador - Convergencia entre las líneas de miradas	No aplica para la investigadora

Análisis de la información

Después de realizar la sesión de lectura con el niño o niña y registrarla en su totalidad en video, la grabación así obtenida es ingresada al software *Elan*®, que permite realizar la segmentación del video en la escala de segundos, lo que permite un análisis microscópico del detalle de las interacciones, en el que se detecta el momento exacto en el que ocurre la emergencia de las categorías, para el respectivo análisis y el abordaje micro-longitudinal. De la misma manera, la segmentación por segundo permite identificar los bloques de construcción de significado, estos son marcados y reciben una denominación acorde a las características de la interacción, en relación con los cambios que se presentan. De esta manera, cada sesión puede presentar entre uno y siete bloques en relación con la dinámica de la interacción. Por último, se usan las trascripciones para escribir el análisis por cada bloque de construcción de significado.

Sesiones por caso

En la tabla 4 se describen cada una de las sesiones realizadas por cada niño, la duración de las mismas y la edad de los niños en cada una de ellas.

Tabla 4. Sesiones realizadas con cada niño.

Estudio de caso		**Sesión 1**	**Sesión 2**	**Sesión 3**	**Sesión 4**	**Sesión 5**	**Sesión 6**	**Sesión 7**	**Sesión 8**	**Sesión 9**	**Sesión 10**
Jerónimo	Duración Minutos/ Segundos	1 min. 37 seg.	5 min. 22 seg.	6 min. 59 Seg.	5 min. 30 Seg	10 min. 41 seg.	11 minutos	17 minutos	7 minutos		
	Edad: año/mes	1 año 5 meses	1 año 5 meses 17 días	1 año 7 meses 18 días	1 año 9 meses 3 días	1 año 9 meses 6 días	1 año 9 meses 17 días	1 año 10 meses 18 días	1 año 11 meses 15 días		
Sofía	Duración Minutos/ Segundos	1 min. 14 seg	7 min. 11 seg.	5 min. 17 seg.	8 min. 3 seg.	5 min 14 seg	6 min. 45 seg.	4 min. 30 seg.	17 min 45 seg	7 min. 36 seg.	13 min. 4 seg.
	Edad año/mes	1 año, 1 mes	1 año 1 mes 7 días	1 año 4 meses 3 días	1 año 4 meses 18 días	1 año 4 meses 24 días	1 año 5 meses 3 días	1 año 5 meses 10 días	1 año 5 meses 29 días	1 año 6 meses 29 días	1 año 8 meses 2 días

Capítulo IV: Resultados y análisis

A continuación se presentarán dos estudios de caso, Jerónimo y Sofía[1]. Se seleccionaron estos dos participantes por la riqueza observada en los procesos de interacción y por la diferencia de cinco meses de edad, siendo Sofía la menor de los dos. Esta diferencia de edad podría evidenciar algunas particularidades en la trayectoria de desarrollo construida por cada uno de los niños.

Cada caso se presenta con la siguiente estructura: primero una contextualización de los bloques o marcos de construcción de significado (Rossmanith et al., 2014; Kaye, 1986), los cuales nos permiten una visión general del proceso de interacción y de sus principales características. Segundo, se presenta cada una de las sesiones. En cada una de ellas, se muestra la edad del niño, el tiempo de duración de la interacción, una tabla con la denominación de cada bloque/marco, la transcripción que muestra el detalle de la interacción y un análisis acorde a las categorías (emociones, gestos, usos, atención). Y tercero, se presentan los microanálisis de las interacciones más relevantes de los bloques, en este apartado se usan círculos amarillos para mostrar los gestos; triángulos verdes para mostrar los usos y flechas rojas para las convergencias de miradas.

En el presente análisis se profundizará en una perspectiva microgenética (Barrios et al., 2012). Desde la perspectiva microgenética, podremos observar los procesos de interacción entre la investigadora, el niño y el libro (Perinat, 2013; Kaye 1986), así como también diversas formas de intercambio desde mediadores semióticos que no se suscitan de manera aislada, sino desde una red de conexiones, un tejido de emociones, gestos, sonidos, palabras y miradas (Rodríguez y Moro, 1994).

[1] Los nombres de los niños han sido cambiados por razones de confidencialidad.

Caso 1: Jerónimo

Para este caso, se realizaron un total de ocho sesiones. Se presentan los resultados de la primera parte, a saber, los bloques o marcos en la construcción de significados producto del análisis de las secuencias de interacción (Basilio y Rodríguez, 2017). De igual forma, se exponen microanálisis de la emergencia de vocalizaciones y estelas en los procesos de interacción.

Bloques o marcos en la construcción de Significados

En cada sesión en la interacción entre el niño, la investigadora y el cuento emergen bloques de construcción de significados (Rossmanith et al., 2014) o marcos (Kaye, 1986). Los bloques fueron definidos de la siguiente forma: presentación del libro, exploración acompañada, lectura, exploración autónoma, elección del libro, activación y motivación, preguntas y respuestas, contexto previo, lectura y contexto.

En la gráfica 1 se muestra el consolidado de la emergencia de bloques de interacción en cada sesión en el caso de Jerónimo. Estos bloques o marcos representan las características y el sentido que tiene la interacción en un tiempo y espacio específico. Estos bloques o marcos, evidencian que las interacciones entre la investigadora, el niño y el cuento se configuran de diversas formas en cada sesión.

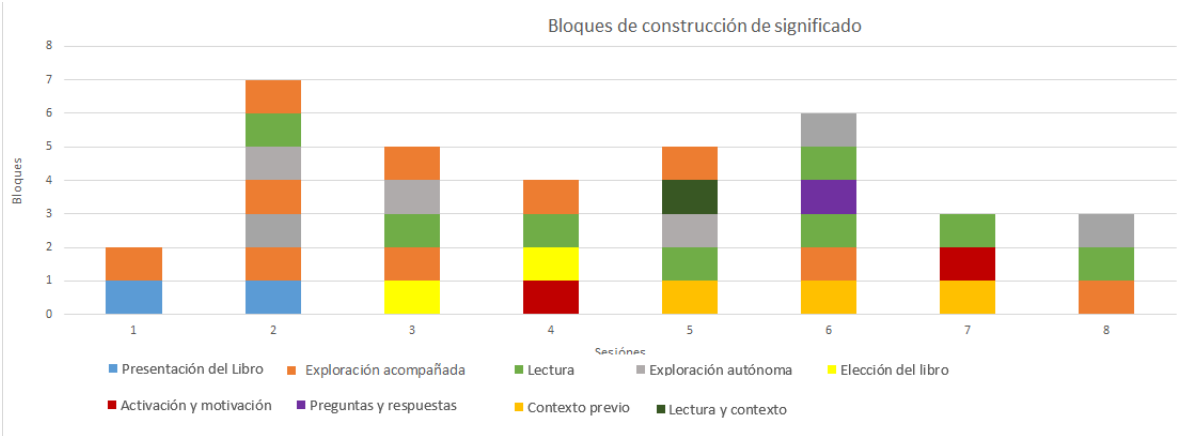


Figura 1. Bloques de construcción de significado

Como se puede observar en la gráfica 1, existen diversas configuraciones de los bloques en cada una de sesiones lo cual da cuenta de la riqueza de los procesos de interacción y de la dinámica en la construcción de significados de Jerónimo, el investigador y el libro a través del tiempo. En los siguientes apartados, se describirá de manera detallada cada una de las sesiones.

Sesión 1

Edad: 1 año y 5 meses
Tiempo de interacción: 1 minuto y 37 segundos.

En esta sesión emergen dos bloques de construcción de significados; el primero en el que la investigadora presenta el libro al niño y el segundo en el que se produce una exploración acompañada, como se describe en la tabla 5. En la tabla 5 se describirán inicialmente las acciones de la investigadora en interacción con Jerónimo y en una segunda parte se realizará el análisis.

Tabla 5. Bloques de construcción de significado sesión 1, Jerónimo.

<table>
<tr>
<td>1. Presentación del libro
 </td>
<td>Ella está sentada al lado derecho del niño y lo abraza ubicando sus brazos alrededor de él, de tal manera que le permite tomar el libro para colocarlo frente a él.

La investigadora muestra el libro al niño, diciéndole mira un libro.

El niño manifiesta el interés mediante la mirada al libro y la disposición de la mano para tocarlo.</td>
</tr>
<tr>
<td>
2. Exploración acompañada</td>
<td>La investigadora señala la portada y le dice: “mira un pajarito” y lo señala. Ella abre la página y le dice: “mira otro pajarito aquí”. Continúa nombrándole los dibujos del libro y le dice: “mira una nube”. El niño mira y toma con los dedos una de las pestañas que está dentro del libro la abre y la cierra. La investigadora toma una de las páginas la abre y se la pasa al niño para que él continúe abriéndola. La investigadora señala con los dedos los dibujos dentro del libro y le dice: “mira”. El niño toma con los dedos índice y pulgar una de las pestañas que están dentro del libro y la levanta, y señala con el dedo el dibujo que está allí y la investigadora le dice: “sí, el castillo”. Luego él cierra la pestaña.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">Análisis

Bloque 1. Presentación del libro
En el bloque de construcción de significados 1, denominado presentación del libro, se observan gestos ostensivos, estos están representados cuando la investigadora muestra y dispone el libro al niño para que lo pueda ver, es decir, que hace el libro accesible y cercano al niño. Así mismo, la investigadora hace uso de gestos indiciales como señalar los dibujos del libro para mantener la atención del niño sobre el libro.

2. Exploración acompañada</td>
</tr>
</table>

Otro aspecto es que la investigadora mediante *el uso canónico del libro* permite que el niño se aproxime a pasar las páginas, es decir lo lleva a un uso canónico del libro.

Esta interacción posibilita un *gesto indicial*, es decir que mientras la investigadora nombra los dibujos del libro el niño se interesa por una de los que observa.

Se resalta que los dos, investigadora y niño tienen un estado emocional de tranquilidad, él niño con una actitud corporal de disposición ante los movimientos de la investigadora y ella en actitud flexible ante los movimientos de interacción del niño.

Microanálisis de la sesión 1

Durante la sesión 1 emergieron diversos gestos, los cuales se presentan en la figura 2. Se muestra cómo el *gesto indicial* emerge en una secuencia de interacción en la cual la investigadora está en *usos canónicos* de pasar las páginas, levantar las pestañas que hay dentro del libro y señalar al niño los dibujos. Arriba a la izquierda un *gesto indicial*, arriba en el centro un *uso canónico*, de pasar la página, arriba a la derecha, uso canónico de levantar la pestaña dentro de la página. Abajo a la izquierda uso canónico por parte del niño levantando la pestaña; abajo en el centro emerge el *gesto indicial*, señala lo que encontró dentro de la pestaña que levantó y abajo a la derecha un *gesto indicial* de la investigadora.

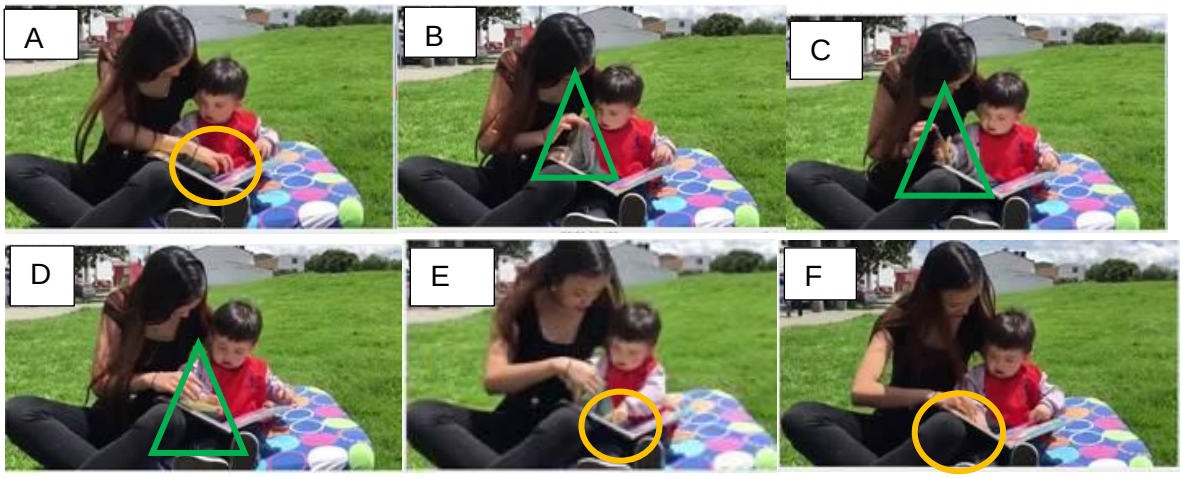


Figura 2. Gestos y usos

Esta figura 2A, muestra que la investigadora desde gestos indiciales, muestra al niño lo que hay en el libro, posibilita que él pase la página y ella lo ayuda en este uso canónico, figuras 2B, 2C y 2D. emerge un gesto indicial del niño y miradas de atención, figuras 2E y 2F.

Sesión 2

Edad: 1 año, 5 meses y 17 días
Tiempo de interacción: 5 minutos y 22 segundos.

En esta sesión emergen siete bloques de construcción de significados. En el primero, la investigadora presenta el libro; en el segundo hay una exploración acompañada, en el tercero, se presenta una exploración de manera autónoma, en el cuarto, hay un retorno a la exploración acompañada; en el quinto, nuevamente se presenta una exploración autónoma y en el sexto bloque se da por primera vez la lectura convencional y en el último aparece de nuevo la exploración acompañada. Esta información se describe en la tabla 6.

Tabla 6. Bloques de construcción de significado sesión 2, Jerónimo.

1. Presentación del libro	La investigadora presenta el libro al niño, diciéndole: "mira este libro" y le lee el título, "se llama granja divertida" y él expresa un poco de ansiedad e intranquilidad, lo cual se refleja en la mirada para diferentes lados y en rascarse la pierna. No hay participación del niño.
2. Exploración acompañada	La investigadora explora el libro con el niño, y le dice: "mira", le muestra una de las páginas que está dentro del libro, le ayuda a levantar las paginas para pasarlas, deja que el niño abra y cierre donde él quiera. Cuando la investigadora abre una página o dice algo, el niño levanta la cabeza y la mira a la cara.
3. Exploración autónoma	El niño abre y cierra la página solo, mira las páginas que pasa y su expresión facial es de seriedad.
4. Exploración acompañada	El niño, toma el libro con las dos manos, y la investigadora toma una de las páginas para pasarlas; luego ella toma una de las pestañas que está dentro del libro y la abre. El niño mira lo que hay en esta página, luego dirige la mirada al otro lado del libro y toma una página para pasarla nuevamente.

5. Exploración autónoma 	La investigadora coloca las manos hacia atrás, lejos del libro, el niño con la mano izquierda sostiene el libro y con la mano derecha pasa hacia la derecha usando los dedos, la mirada está dirigida hacia el paso de las páginas. El niño pasa solo las páginas. Luego la investigadora le pregunta: "¿lo leemos?" y él niño mueve la cabeza de izquierda a derecha, tal vez diciendo no. La investigadora sonríe, lo mira, mueve la cabeza de derecha a izquierda y le dice: "¿no lo leemos?". El niño tiene el libro sobre sus piernas, lo toma con la mano derecha y luego con la mano izquierda pasa las páginas con los dedos, mira lo que hay dentro y luego la devuelve. Toma el libro con la mano izquierda y permite que éstas se devuelvan solas y las mira mientras se deslizan de izquierda a derecha.
6. Lectura convencional 	La investigadora toma el cuento lo corre un poco de las piernas del niño hacia su lado y empieza la lectura y dice: "el ternerito perdió a su mamá", cuando ella inicia la lectura el niño mira la página y se rasca las rodillas. Luego ella señala con el dedo índice sobre el dibujo del ternerito y le explica: (él es el ternerito) y continua con la lectura (Puedes ayudarle a Emma), y señala sobre el dibujo y le explica (ella es Emma) la granjera vamos a encontrarla… Ella explica, señala sobe el libro (vamos a ayudar a Emma a buscar a la mamá del ternerito), mientras dice esto la investigadora mira al niño, señala (en el libro al ternerito), y ella explica nuevamente (Emma le va a ayudar al ternerito, señalando a Emma). El niño ha mirado atentamente lo que la investigadora le señala. Luego la investigadora señala sobre la siguiente página y pregunta: "¿Puedes adivinar que hay debajo?" En este momento el niño levanta la mano y pone el dedo índice sobre la parte inferior de la página; y posterior a esto coloca los dedos de la mano izquierda sobre la página. Luego la investigadora dice: "algo que ponga huevos", levanta la pestaña y aparece la imagen de una gallina. La investigadora mueve la página una y otra vez, para llamar la atención del niño sobre el dibujo, ante esto, el niño la mira a la cara, luego toma la página para abrirla y nuevamente la mira a la cara. Ella le pregunta: "¿La gallina es la mamá del ternerito?", ella (señala los dibujos mientras los nombra), y le dice: "cierto que no" y gira la cabeza. Él niño toma la portada del libro la abre y la cierra… ella continua leyendo, pero el niño nuevamente toma la portada del libro y lo cierra, ella permite que el niño cierre el libro y luego ella lo abre para continuar leyendo, el niño nuevamente toma la portada del libro y la cierra y él se detiene a mirar la portada del cuento. Ella nuevamente toma el libro y dice "el ternerito perdió a su mamá" y señala sobre el ternerito y explica mientras señala dice: "él es el ternerito", y continúa leyendo. (Puedes ayudare a Emma la Granjera a encontrarla), la investigadora le explica, (Emma le va ayudar al ternerito), y señala, y el niño mira atentamente lo que ella lee y hace. Luego hace una pregunta y el niño se rasca las rodillas, ella le dice: "mira la página". Mientras ella lee, (algo que ponga huevos), el niño coloca los dedos sobre el dibujo del ternerito; y la investigadora le dice: "la gallina es uno de los animales que pone huevos", el niño se distrae por un momento, entonces la investigadora mueve una y otra vez la página para llamar la atención del niño, y él ante este

	movimiento la mira a la cara, luego el niño, con los dedos levanta la página donde está la gallina. La investigadora señala la gallina y explica: (la gallina pone huevitos y toca el dibujo...ella mira al niño y le pregunta: "¿la gallina es la mamá del ternerito?" El niño mira lo que ella le señala y ella dice: "no, cierto". Luego el niño toma la portada y cierra el libro, ella nuevamente lo abre y continúa la lectura, luego el niño cierra nuevamente el libro y se detiene a mirar la portada.
7. Exploración acompañada 	La investigadora dice: "vamos a ver", pero el niño tiene el libro sobre sus piernas y lo toma con las dos manos, la investigadora empieza a pasar las páginas, el niño toma una paginas para pasarla, la investigadora abre una página y pregunta al niño: "¿El caballo es la mamá del ternerito?" Y le señala el caballo, la investigadora dice: "no cierto" Luego el niño toma las páginas y las pasa y ella le dice: "no, al final, todavía no", el niño toma la página y la devuelve, entonces la investigadora dice: "aquí", el niño la mira. Ella mira al niño le pregunta: "¿qué animal crees que pueda ser?" La investigadora abre la página y dice: "mira un marranito", entonces el niño golpea con la mano derecha sobre la imagen del marranito, la investigadora señala con el dedo la imagen y el niño cierra la página, luego él pasa la página y la devuelve nuevamente , la investigadora interviene y abre la página donde está la vaca y con voz de entusiasmo y exclamación dice: " oh esta si es la mamá", el niño toma con la mano derecha la página que la investigadora abre, ante la exclamación de la investigadora él mueve la cabeza de derecha a izquierda y hace aleteo con la mano derecha, ese aleteo de mano termina con un señalamiento con movimiento sobre la página, luego la investigadora señala a la vaca y dice: " mira esta es igualita a esta", y señala nuevamente al ternerito, el niño señala con movimiento sobre el dibujo del ternerito y ella le dice: " esta" señala la vaca "es igualita a esta", y señala al ternerito, luego el niño toma el libro con la mano izquierda y con la derecha pasa las páginas, el niño toma el libro con la mano derecha y pasa las páginas con la mano izquierda.

Análisis

Bloque 1. Presentación del libro
Mediante gestos ostensivos, la investigadora muestra y presenta el libro al niño y lo coloca sobre sus piernas

Bloque 2. Exploración acompañada
La investigadora apoya al niño en el paso de las páginas, desde el *uso canónico* que ella hace del libro, posibilita en el niño un *uso canónico*, se evidencia cuando él toma el libro con las dos manos, abre y cierra las paginas, aquí no hay presencia de gesto de ninguno de los dos; el niño mira atentamente el libro.

Bloque 3. Exploración autónoma
El niño hace *uso canónico* del libro, al sostenerlo con las dos manos o con una sola mano y al pasar las páginas; hay alternancia, algunas veces con la mano izquierda y otras con la mano derecha, el paso de las páginas lo hace con los dedos. Mira atentamente el libro y su expresión facial es de tranquilidad.

Bloque 4. Exploración acompañada
El niño toma el libro con las dos manos, *uso canónico*, la investigadora pasa las páginas, y levanta las pestañas que hay dentro, *uso canónico*, el niño *observa con atención* el movimiento del paso de las páginas y lo que hay dentro; el niño con una mano sostiene el libro y con la otra pasa las páginas, *uso canónico.*

Bloque 5. Exploración autónoma
La investigadora retira la mano del libro, el niño tiene el libro sobre sus piernas lo toma con una mano y con la otra pasa las páginas, lo cierra y lo vuelve a abrir *uso canónico*, la investigadora lo mira, le pregunta: "¿lo leemos?", y el niño con movimiento de cabeza de izquierda a derecha responde, (no), ante esta respuesta la investigadora mira al niño, sonríe, mueve la cabeza de izquierda a derecha y le dice: " ¿lo leemos?"
El niño sigue pasando las páginas y mirando atentamente en el libro, *uso canónico,* cierra el libro, lo abre nuevamente para pasar y luego regresar las páginas, hace *uso canónico* del libro.

Bloque 6. Lectura
Con *uso canónico* la investigadora inicia y de esta manera el niño empieza a escuchar variedad de palabras y frases. La lectura se da de manera sincrónica con la presencia de *gestos indiciales*, es decir que mientras lee, ella señala y nombra los personajes del libro; así mismo hay gestos indiciales cuando ella explica al niño lo que lee, aclaraciones sobre los personajes o sobre el sentido que tiene la historia.
Durante la lectura convencional ella captura la atención del niño sobre una imagen específica agitando rápidamente la página, esta acción propicia la convergencia entre las líneas de miradas; es decir los dos se dirigen la mirada el uno al otro.
Durante la lectura convencional, lo cual representa un *uso canónico* la investigadora lee, el niño escucha y mira atentamente lo que ella le señala, *gestos indiciales* y allí emerge *gestos indiciales* cuando la investigadora pregunta: "¿puedes adivinar qué hay debajo?" el niño levanta la mano y pone el dedo índice en sobre la parte inferior de la página. Hay presencia de *usos canónicos* cuando abre y cierra la portada y pasa las páginas de izquierda a derecha, hay presencia usos canónicos cuando pasa las páginas.

Bloque 7. Exploración acompañada
En la exploración compartida final, el niño toma el libro con las dos manos, hace un *uso canónico*, pasa las páginas de atrás hacia adelante, la investigadora abre la página final y le señala la vaca y el ternerito, *gesto indicial* y le dice: "mira se encontraron, mira el ternerito, mira a vaquita", y los señala, *gesto indicial.*
En cuanto a las *expresiones faciales*, hay *expresiones emocionales*, esta sesión se caracterizó por la tranquilidad con dos momentos de ansiedad visibilizadas en las miradas del niño de un lado a otro, movimiento de cabeza de un lado a otro y aleteo de manos sobre la página del libro. Y el segundo, después de que la investigadora expresa emoción y entusiasmo al encontrar un personaje, el niño muestra felicidad, se refleja en aleteo de manos, movimiento de cabeza y golpear con el dedo el libro, esto sucede después de que la investigadora le dice: "mira esta es la mamá" es el personaje que estaban buscando.
En la lectura como *uso protocanónico* emergen situaciones como explicaciones, aclaración de los personajes, miradas al niño, y preguntas.

Bloque7. Exploración acompañada
En la exploración compartida final, el niño toma el libro con las dos manos, hace un *uso canónico*, pasa las páginas de atrás hacia adelante, *usos canónicos*, la investigadora abre la página final y le señala la vaca y el ternerito, *gesto indicial*, y le dice: "mira se encontraron, mira el ternerito, mira a vaquita", y los señala, *gesto indicial.*

Microanálisis de la sesión 2

Este microanálisis presenta los gestos que emergen en la interacción entre Jerónimo y la investigadora y la convergencia que hay entre los gestos de los dos; así mismo muestra el uso canónico autónomo que el niño hace al pasar las páginas y luego la guía y el apoyo de la investigadora en este uso (figuras 3 y 4).

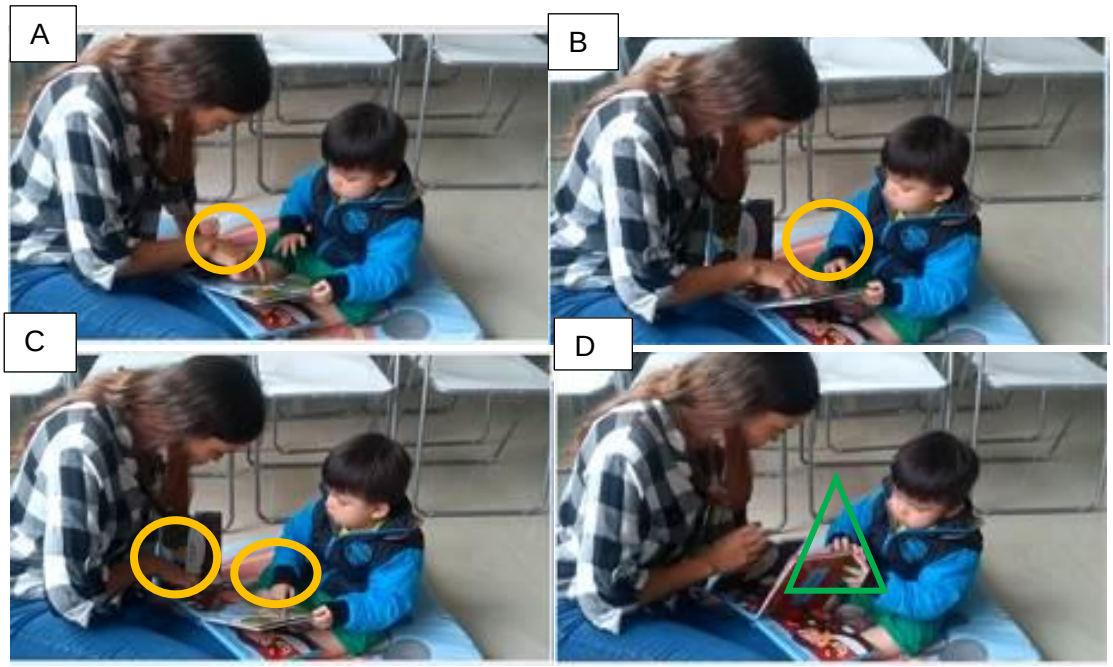


Figura 3. Gestos y Usos.

En la figura 3, la secuencia de interacción por segundo muestra, figura 3A, que la investigadora lee y le señala (gesto indicial) al niño los personajes de la historia y el niño mira atento. Luego ella continúa señalando y el niño prepara sus dedos para un gesto indicial, figura 3B, y ya en la figura 3C, se ve el dedo del niño señalando sobre la página, este gesto se da de manera sincrónica con el gesto indicial de la investigadora, figura 3C. Ellos continúan

con la interacción dando paso a usos canónicos, como se observa en la figura 3D, el niño toma la página con las dos manos para pasarla.

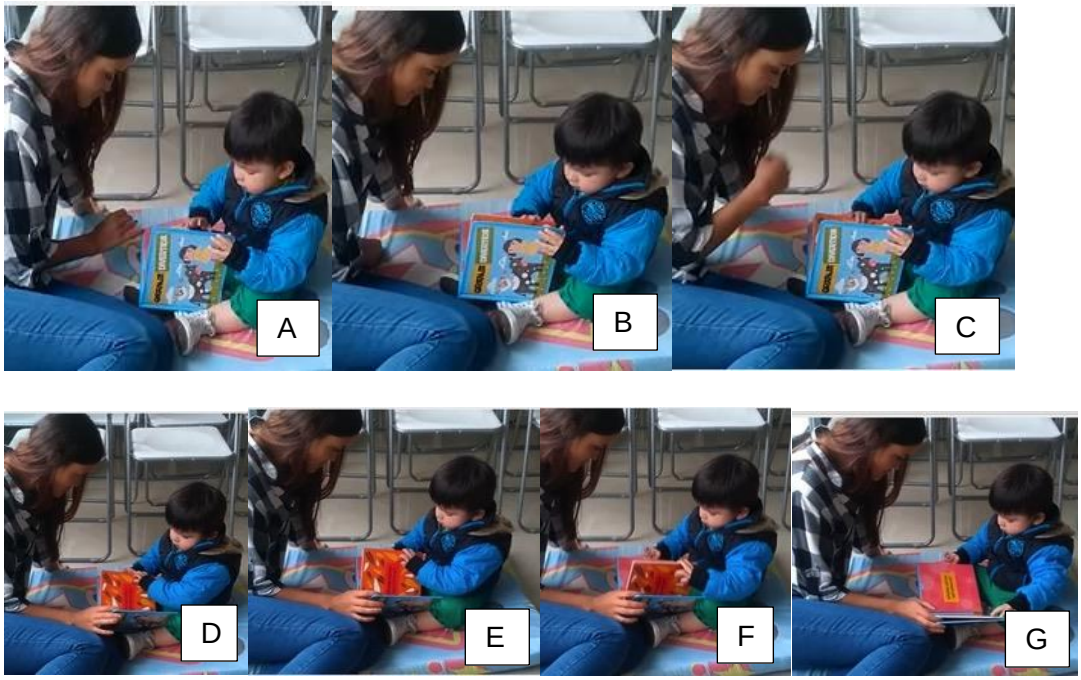


Figura 4. Usos del libro emergentes.

La figura 4, muestra los diferentes usos del libro que emergieron en la interacción. Se puede observar que la interacción propicia en el niño el uso canónico del libro cuando toma el libro con las dos manos y pasa las páginas de derecha a izquierda figuras 4A, 4B, 4C, 4D, 4E, 4F, 4G. En las figuras 4A, 4B, 4C él lo hace solo, está generando autonomía en el uso canónico del libro. En las figuras 4D, 4E, 4F, 4G, se muestra una secuencia de interacción en la cual el niño acompañado por la investigadora está haciendo un uso canónico del libro.

Sesión 3

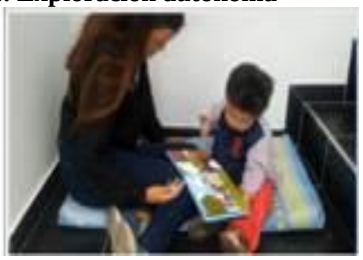
Edad: 1 año, 7 meses 18 días
Tiempo de interacción: 6 minutos y segundos.

En esta sesión emergen cinco bloques de construcción de significados. En el primero, la investigadora muestra y dispone de varios libros para que el niño seleccione uno; en el segundo, hay una exploración acompañada, en el tercero, se presenta el momento de lectura del libro; y en el cuarto, hay una exploración autónoma, los detalles de esta interacción se describen en la tabla 7.

Tabla 7. Bloques de construcción de significados sesión 3, Jerónimo.

1. Elección del libro	La investigadora coloca varios libros frente al niño y con voz entusiasta le dice: "mira el mundo de libros que hay" y le pregunta: "¿Qué libro quieres?" Luego le dice: "coge uno" el niño voltea la cara y mira lo que la investigadora le ofrece, ella empieza tomar los libros en la mano se los muestra al niño y le dice: "mira este tiene un tigrecito, este tiene un perrito, y este tiene un león", luego ella mira al niño y él sonríe, toma otro libro se lo muestra y le dice: "este tiene botones, el niño toma al revés con las dos manos el que le quedo en sus piernas y empieza a abrirlo y a pasar las páginas., la investigadora le dice: "¿Quieres éste? "Refiriéndose al que el niño seleccionó. Aparece la primera expresión de sonrisa. Expresión emocional de alegría.
2. Exploración acompañada	La investigadora se sienta frente al niño, toma el libro, lo pone frente al él e inicia la lectura del título: (Una granja divertida), luego abre la página señala los personajes y los nombra diciendo: "mira aquí está la vaquita, y aquí está la niña", el niño mira atentamente lo que la investigadora le muestra, luego ella abre otra página y el niño levanta la mano derecha y con el dedo índice señala un dibujo en el libro, la investigadora le dice: "un pollito" y le señala los pollitos en la página, mira al niño y le dice: "los pollitos hacen pio, pio, pio" ella le señala la gallina y le dice: "ella es la mamá de los pollitos", mientras los nombra los señala, el niño la mira y luego señala otro pollito, luego la mira nuevamente y señala el pollito, la investigadora lo mira y le dice: "el pollito", luego el niño con el dedo índice recorre la página. Después la investigadora le señala una plumas, y le dice: (con entusiasmo) "unas plumas" y pasa la página, le señala y le dice: " mira otra vez está la niña, y el niño mira atentamente lo que ella le señala, luego abre la otra página y le dice: " mira aquí está el caballo", el niño mira el caballo y estira la mano para tocarlo, y con el dedo empieza a señalar lo pollitos, la investigadora le dice: "mira esos son", y ella señala los pollitos y le pregunta: "¿De quién son hijos los pollitos?" El niño mira la gallina y luego la investigadora los señala y le dice: "de la gallina; la gallina es la mamá de los pollitos" y los señala, el niño mira lo que ella le señala y, luego el niño mira a la parte de debajo de la página y empieza a señalar algo y la investigadora le dice: "esas son las flores", luego el niño con el dedo recorre la página, luego la investigadora pasa a la siguiente página y el niño le ayuda a pasar y la investigadora le señala y le dice: " mira otra vez la vaquita la

	niña", luego la investigadora pasa a la otra página, la abre y le dice: " mira un cerdito, el niño mira lo que ella le señala, hace un recorrido con su mano sobre todo el dibujo y le dice: "mira es grade", luego ella señala un pollito y le dice: " mira un pollito", y el niño señala también el pollito, luego el niño pasa la mano a otro dibujo, lo señala y ella le dice: " mariposa, estas son mariposas", las señala también, luego ella pasa la página y el niño ésta atento a este cambio de página, con sus manos ayuda y la investigadora le dice: " mira otra vez la gallina, también ésta la vaca y la niña", y con voz entusiasta la investigadora dice:" mira aquí está la otra vaca", la investigadora mira al niño, y le dice: "mira, aquí hay un pollito, él es hijo de la gallina", el niño mira lo que ella le señala. Llegan a la página final y ella le dice: "mira aquí están todos reunidos", los nombra y le señala; esta la vaca, la hija y los pollitos, mientras ella señala, el niño también señala en lugares diferentes y por momentos el niño señala lo que la investigadora está señalando.
3. Lectura	El niño mira a la cara a la investigadora, mientras ella le dice: "ahora vamos a leer", y dice: "el ternerito perdió a su mamá" y explica (él es el ternerito) "puedes ayudarle a Emma", y explica (señala y le dice: "ella es Emma) la granjera", al encontrarla, mientras ella lee y señala, el niño también señala sobre los personajes y hace recorrido con el dedo sobre la página. Ella señala cada personaje mientras lee, pasa a la siguiente página, lee mira y explica (aquí) y frota las palma de la mano sobe la página en forma de círculos, mientras tanto el niño también pone la palma de la mano cerca a la de ella y la mueve sobre el dibujo, en la página, ella continua leyendo, (este animal tiene plumas), las señala y explica (estas son las plumas) cloquea, come granos y pone huevos, abre la página dónde está la gallina y sigue leyendo: (puedes adivinar, ¿ cuál es?) La investigadora coloca el dedo del niño sobre el dibujo de la gallina, ella lee y con voz entusiasta dice: "una gallina", la señala y explica (el ternerito esta con ayuda de Emma buscando a su mamá la vaca y encontraron una gallina). Mientras explica señala los personajes; el niño mira con atención cada uno de los personajes que ella le señala; el niño señala con el dedo índice golpeando de arriba hacia abajo, ella continua leyendo, y dice: "es una gallina", sigue buscando Ema; la investigadora pasa la página y sigue leyendo, "éste animal es grande, tiene cuatro patas y come pasto y corre rápido", el niño señala en la página donde está la vaca, explica (Emma está buscando a la mamá del ternerito y la señala) y continua leyendo y pregunta: " ¿Puedes adivinar quién es?" Abre la página y continúa la lectura, (es un caballo, ella señala el caballo, mira al niño y dice: "el caballo tiene cascos, el caballo relincha, y el caballo sigue buscando a Emma", el niño mira el dibujo de la vaca y ella explica: (vamos a seguir buscando a la mamá del ternerito). Mientras la investigadora sigue leyendo el niño con las dos manos señala sobre el dibujo y con la mano derecha usando todos los dedos señala haciendo círculos, ella sobre el dibujo de Emma , ella sigue leyendo y el niño toma una de las páginas para abrirla, la levanta y la cierra para mirar lo que la investigadora le muestra y ella dice: "es un cerdito", lo señala y dice: "los cerditos hacen oí, oí, oí, oí", el niño mira al cerdito y toma la página por un lado y la cierra, y ella continúa leyendo, (éste animal tiene cuernos y pelaje), y el niño centra la atención en una página, coloca las dos manos sobre la página y con el dedo índice señala en la página, con el dedo índice recorre la página golpeando la con el dedo índice; ella continua leyendo y dice: "y come pasto", mientras tanto el niño se interesa en tomar una página para abrirla y pasarla luego toma la otra, la abre y la pasa, continua pasando las páginas y en la última la

	investigadora le ayuda hasta que queda todo el libro cerrado y ella le dice: “se acabó”.
4. Exploración autónoma 	La investigadora coloca el libro frente al niño, sobre las piernas de ella, y toma el libro con las dos manos, el niño lo mira y lo toma de una de las puntas, luego él levanta la parte de atrás del libro y empieza a devolver las páginas, luego toma el libro con las dos manos lo lleva hacia las piernas de él y empieza a pasar las páginas. Luego toma otra página, con la mano derecha levanta el libro y con la otra mano pasa otra página, luego lo cierra quedando el libro hacia abajo. El niño toma otra vez el libro y empieza a pasar las páginas de atrás hacia adelante, corre el libro hacia sus piernas.
5. Exploración acompañada	El niño toma el libro lo acerca hacia él y la investigadora le dice: “aquí era donde íbamos”. El niño toca la página donde ella le indica y luego mira la otra página y señala sobre esta, luego la investigadora le explica (estábamos preguntando que había un animal que hacia muuuuuuu y es la vaca, la vaca es la mamá del ternerito, ¿cierto?) y señala la vaca, y dice: (con entusiasmo), “Urra lo encontramos”, y el niño coloca la mano sobre la vaca, la investigadora explica (encontramos la vaca que estaba buscando Emma) , ella señala a los personajes que nombra y el niño mira atentamente lo que ella le señala, el niño toma una de las páginas, la cierra y mira hacia la otra página, luego el niño trata de abrir otra página y la investigadora dice: “ahora vamos al final del libro”, y ella lee; (ayudaste a Emma a encontrar a la mamá del ternerito), la investigadora le dice: “bien hecho Juan Camilo”, y le pasa el libro al niño, y él empieza a pasar las página de atrás hacia adelante, lo cierra todo y luego levanta el libro, abre nuevamente y empieza a pasarlas páginas hacia arriba y termina bajando la portada y cerrándolo.

Análisis

Bloque 1. Elección del libro

En el primer bloque/marco, en la elección del cuento, hay *gestos ostensivos* por parte de la investigadora, al mostrar al niño los libros. Aparece un *uso protocanónicos*, en el momento de elección del libro, aparece una *expresión emocional* de alegría expresada en una *sonrisa* al momento de elegir el libro.

Bloque 2. Exploración acompañada

La investigadora señala los personajes de las páginas, *gestos indiciales;* mientras los nombra, el niño mantiene una *atención constante y sostenida* sobre lo que la investigadora le señala; *se muestra un gesto ostensivo indicial*, por parte del niño cuando toca con toda la mano el dibujo del caballo que le muestran; así mismo emergen *gestos indiciales* con desplazamiento, es decir que el niño señala y desplaza el dedo índice de un lado al otro sobre el dibujo.

En este segundo marco emergen dos tipos de *gestos indiciales*: El dedo fijo indicando repetidas veces sobre el dibujo, el dedo índice Indica sobre el dibujo y hace un recorrido de un lado a otro.

Bloque 3. Lectura

Se caracteriza por ser muy rico en *gestos indiciales* por parte de la investigadora, cuando ella lee, también señala los personajes.

Durante la lectura la investigadora, hace explicaciones acompañadas de miradas al niño, nombrar y señala, los personajes.

Aparecen por parte de la investigadora las (Onomatopeyas), *lenguaje simbólico*, para representar el animal que está en el libro.

En este bloque emerge por pate del niño, *un gesto indicial con círculo*, es decir que con el dedo hace señalamiento haciendo círculos sobre el dibujo.

El niño coloca las dos manos sobre la página del libro, *gesto ostensivo indicial*

El niño tiene atención constante y sostenida durante todo el bloque de interacción, mira atentamente lo que la investigadora le muestra.

Se resalta el *uso canónico* del libro por parte de la investigadora, al momento de leer los personajes y de pasar las páginas.

El niño toma la página y junto con la investigadora la pasa, dando muestra de un *uso canónico* del libro.
Al iniciar la lectura, expresa sutilmente algunos movimientos que pueden ser muestras de una manifestación emocional de ansiedad. (Movimientos sutiles de las piernas, las manos sobre las rodillas, movimiento de dedos, movimiento de los labios y de cabeza).
En el señalamiento *ostensivo indicial* se ve que él señala con movimiento y lo hace mirando a la investigadora.

Bloque 4. Exploración Autónoma
Se inicia cuando la investigadora muestra el libro al niño, *un gesto ostensivo,* ella, toma el libro con las dos manos, *uso canónico*.
El niño toma el libro de uno de los lados, *uso canónico,* luego lo pasa a sus piernas y empieza a pasar las paginas hacía de atrás hacia adelante, *uso canónico*

Bloque 5. Exploración acompañada
La investigadora le dice aquí era donde íbamos, y señala la página, *gesto ostensivo.*
El niño coloca la mano sobre el dibujo de la vaca, gesto ostensivo, luego en la otra página señala, *gesto indicial*.
La investigadora hace muuuuuuu, (sonido Onomatopéyico), *lenguaje simbólico*, a la vez que señala la vaca, *gesto indicial*. Emite *verbalizacione*s de entusiasmo Urra y el niño coloca la mano sobre el dibujo de la vaca, *gesto ostensivo*.
La investigadora hace explicaciones y señala, *gestos indiciales* e involucra al niño diciéndole que él ayudó a encontrar a la mamá del cerdito, expresiones emocionales de entusiasmo por parte de la investigadora.
En la parte final de este bloque de construcción de significado la investigadora le deja el libro al niño, él lo toma con las dos manos, *uso canónico*, pasa las páginas de atrás hacia adelante, lo cierran y luego empieza nuevamente a pasar la página tomando el libro de lado y llevando las páginas hacia arriba, *uso protocanónicos*.

Microanálisis de la sesión 3

Esta sesión es muy rica porque emergen varios sistemas semióticos. Se observa la presencia de gestos indiciales con variaciones: en forma de círculo, con recorrido de un lado a otro y con repeticiones (figura 5), así mismo, se observan que en la interacción hay presencia de gestos y convergencia de miradas (figuras 6).

Figura 5. Gestos indiciales con repetición.

La figura 5, muestra un gesto indicial, el niño indica con el dedo repetidamente sobre el mismo dibujo. En la figura 5A, la investigadora con gestos indiciales repetidos mostrándole al niño los pollitos, en la figura 5B, el niño con el gesto indicial repetido sobre el dibujo de los pollitos y en la figura 5C, el niño continua con gestos indiciales sobre el dibujo sobre el dibujo, con gestos indiciales.

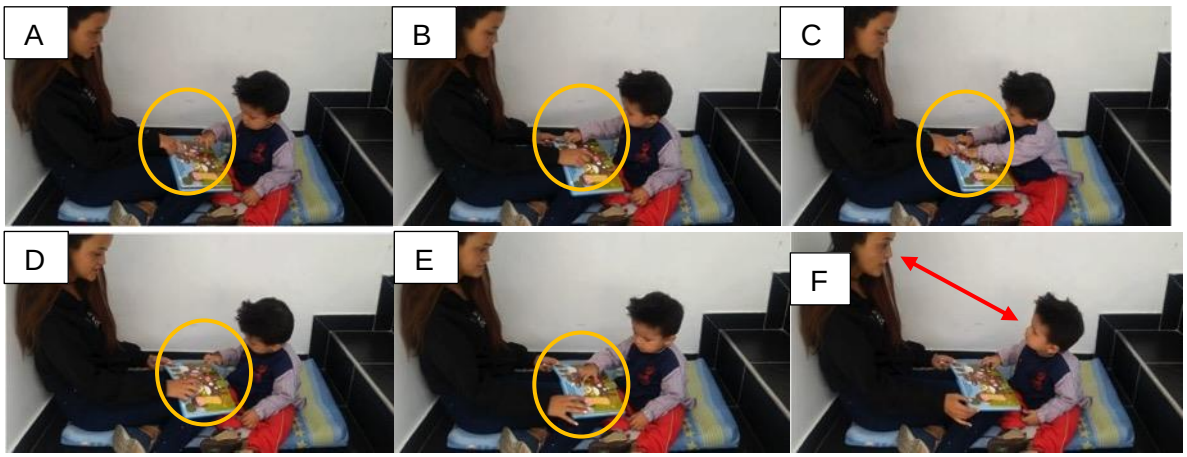


Figura 6. Gestos indiciales, convergencia de gestos indiciales y convergencia de miradas

En la figura 6, la investigadora está haciendo un resumen de los personajes del libro mediante *gestos indiciales*, el niño se involucra también con *gestos indiciales*, juntos interactúan, comparten mediante señalamientos. En la figura 6A los dos señalan, *gestos indiciales*, en el mismo dibujo, en la figura 6B, cada uno señala diferentes personajes de la historia, *gesto indicial*; arriba en la figura 6C, los dos se encuentran señalando con *gestos indiciales*, el mismo dibujo, los pollitos; en las figuras, 6D, 6E y 6F, la investigadora continúa nombrando los personajes, el niño mira lo que ella le señala y continúa con gestos indiciales sobre la página y esta secuencia de interacción termina en miradas que convergen y son muestra de la conexión entre sistemas semióticos.

Sesión 4

Edad: 1 año y 9 meses y 3 días
Tiempo de interacción: 5 minutos y 30 segundos.

En esta sesión emergen cuatro bloques de construcción de significados. En el primero, la investigadora dispone de varias estrategias para despertar el interés y motivarlo para ir a leer; en el segundo, es el momento en el que el niño elige el libro que quiere leer; en el tercer bloque, la investigadora lee el libro; y en el cuarto, hay una exploración acompañada, los detalles de esta interacción se describen en la tabla 8.

Esta sesión se caracteriza porque el niño pasa por diferentes estados emocionales, inicia en la interacción 1, con expresiones faciales y corporales de somnolencia y aburrimiento, para luego pasar a un estado de tranquilidad e interés por la actividad con el libro; como se muestra en las interacciones de la 2 a la 4. Estos cambios de emociones inciden la presentación de los libros y las expresiones de afecto de la investigadora. Se resalta de esta sesión que se brinda al niño la posibilidad de elegir el libro con el que va a interactuar y la presencia de gestos indiciales.

Tabla 8. Bloques de construcción de significados sesión 4, Jerónimo.

1. Activación y motivación 	Activación del niño para la lectura en tres momentos, *expresiones faciales y corporales* -Primer momento: masajes al niño en la cabeza y las cejas, lo mira y le pregunta: ¿estás bien? -Segundo momento; masajes en la espalda. -Tercer momento: movimientos rítmicos con la mano, mientras dice con entusiasmo ¡¡yupiiiii!! Y le pregunta ¿vamos a leer?, te voy a mostrar y tú eliges… Esto da muestra de una construcción emocional, mediante expresiones corporales y faciales.
2. Elección del libro 	La investigadora coloca frente al niño una montaña de libros y le dice: “toma uno”, ella coge uno y le dice: “éste es nuevo”, y se los empieza a coloca uno al lado del otro y le dice: “tú eliges el que tú quieras”, él niño mira atentamente los libros, y coloca la mano sobre uno que tiene una gallina, la investigadora le dice: ¿quieres ese? Ella lo toma lo pone frente al niño y le lee el título, le dice: “se llama, ¿dónde está la señora gallina?”.

3. Lectura 	La investigadora abre el libro y dice: “mira”, e inicia la lectura: ¿dónde está el señor cerdito? *Y* los dos señalan en la página, él niño señala algo y ella le dice: “este es un pajarito”. Luego el niño señala otra cosa y ella explica: “esta es una manzana, una fruta como la que tú estás comiendo” y le señala el banano que él tienen en la mano. El niño va y señala en otro lado y ella le dice: “otra fruta”, ella toma un trozo de tela que tienen forma de árbol y empieza a tocarla, mostrándole al niño, él niño toma esa tela y la levanta y mira lo que hay dentro, y ella le dice: (con voz entusiasta) “aquí está el cerdito”, y lo señala, él niño mira atentamente lo que ella le muestra, ella se dirige al niño y le hace cosquillas diciéndole: “bravo, bravo”, después de que él niño levanta la tela. Luego él niño cierra la tela y señala en otro lado. Luego juntos levantan la página y las pasan y ella lee ¿Dónde está la señora vaca? Ella vuelve y pregunta con voz entusiasta, ¿dónde está la señora vaca? Y toma la tela que está en la página y la toca, él niño levanta la tela y la investigadora con voz de alegría y entusiasmo le dice: “ahí está la señora vaca”, ella señala y él niño también señala el dibujo de la vaca que estaba debajo de la tela, cuando él niño señala la investigadora le dice: “ muy bien”, luego él niño baja la tela y tapa el dibujo y luego va y pasa a la otra página que la investigadora tiene levantada, señala en la página y mira a la otra página, la investigadora toma la tela, pero él niño no se interesa en levantarla sino que toma la siguiente página y la pasa y señala en la página un ojo que ve, la investigadora lee ¿dónde está la señora gallina? Y toma la tela que está en la página, la levanta, él niño señala lo que encontró dentro de la tela y la investigadora le dice: “aquí está la señora gallina”, la señala y luego señala unos pollitos que están en la otra página y le dice: “ella es la mamá de los pollitos”, él niño mira lo que ella señala, luego los dos toman la página y la pasan, la investigadora señala en la página y le dice: “mira todos están”, y (repite todos están). El niño toma la tela, la levanta y la investigadora dice: (con voz entusiasta) “mira quién está aquí, estás tú”, (es un espejo que esta al final del libro), él niño levanta la tela y se ve), luego él niño dirige la mirada hacia la otra página, ella también, y le dice: “mira ahí están todos”, y le señala la vaca, la ovejita y la gallina, y él niño señala los dibujos que hay en la página, después él niño empieza a mirar hacia otro lado.
4. Exploración acompañada 	La investigadora coloca el libro sobre las piernas del niño y le dice: ” toma” Entonces toma la tela, la levanta y señala lo que hay dentro, el cerdito, ella con voz entusiasta dice: “ el cerdito”, luego él niño con la tela tapa el dibujo del cerdito, luego la investigadora pasa la página y él niño levanta la tela que hay, ella señala y le dice: “la vaquita”, luego él niño toma el resto del libro y lo cierra, lo voltea y este queda hacia abajo, la investigadora le dice: “ya acabamos”. El niño toma nuevamente el libro y lo empieza abrir de atrás hacia adelante, la investigadora toma el libro donde está el espejo y le dice: (con voz entusiasta) “ aquí estas tú”, él niño pasa la otra página levanta la tela que hay y luego mira para otro lado a las personas que pasan, luego la investigadora, llama la atención del niño señalándole en el libro el cerdito y le dice: “mira el cerdito” y logra que él niño mire nuevamente al libro, y él señala unos dibujos y ella le dice: “si las manzanas”, luego señala nuevamente en la tela y mira a la investigadora, y luego mira a las personas que pasan, la investigadora le dice: “terminamos”, y luego él señala en el libro y la investigadora le dice: “el cerdito”, luego

	señala y mira a la investigadora, pasa la página y señala un carro que hay, lo señala y mira, la investigadora pasa las páginas, él solo señala y ella le dice: " hay están todos los animalitos", y luego ella levanta la página del espejo para que él se mire, él toma la pasta final y cierra el libro y la investigadora le dice: " se acabó". El niño nuevamente devuelve la última página mira el espejo y mira a la investigadora, sigue señalando en la otra página y ella le dice: "hay están todos", él niño vuelve a la página del espejo, lo mira y mira a la investigadora, ella le dice: "muy bien" …y él cierra el libro. Él niño pone la mano sobre el libro y hace un movimiento como de rascar sobre el libro, luego la investigadora lo imita y le dice: "muy bien", aplaude y terminan.

Análisis

Bloque 1: Activación y motivación
La investigadora mediante *expresiones corporales afectivas*, como acariciar la cabeza del niño, masajearle la espalda, busca llamar la atención y motivarlo para tener un momento de lectura.

Bloque 2: Elección del cuento
La investigadora con *gestos ostensivos*, dispone frente al niño variedad de libros para que él seleccione el que quiere leer, posibilita en el niño la autonomía y la toma de decisiones.
Los *gestos ostensivos* son acompañados de palabras como "tú eliges", "éste es nuevo"
El niño con un *gesto ostensivo*, colocando la mano sobre el libro le da a conocer a la investigadora el libro elegido.

Bloque 3: Lectura
Se resalta el *uso canónico* que la investigadora hace del libro; lo abre, pasa las páginas, todo dentro del proceso de interacción, es decir que cada acción de la investigadora tiene sentido en la interacción con el niño.
La investigadora pregunta ¿lo leemos?
El niño señala en el libro, *gesto indicial*. La lectura se acompaña de *gestos indiciales*, los cuales el niño y la investigadora los usan para responder a las preguntas propias de la lectura.
Hay presencia de *gestos indiciale* compartidos, es decir que los dos señalan el mismo dibujo.
Durante la lectura el niño está *atento con miradas* y *gestos indiciales.*
La investigadora explica las situaciones del cuento; es decir que ella no solamente lee, sino que hace altos para explicarle y hacer aclaraciones al niño sobre la narración del libro, *verbalizaciones*
Cuando el niño señala, gestos indiciales o muestra gestos ostensivos, la investigadora usa palabras, *verbalizaciones* de motivación como ¡muy bien y Bravo!
El niño hace usos canónicos del libro cuando levanta la tela de los dibujos internos, y también cuando pasa las páginas.
Hay un *uso canónico* colaborativo cuando los dos pasan la página, se apoyan, la investigadora levanta la página y luego el niño la toma y termina de pasarla.

Bloque 4. Exploración acompañada
La investigadora le da el libro al niño, y le dice explóralo tú, el niño levanta la tela que está en la página, *uso simbólico*, señala lo que encuentra detrás de la tela, *gesto indicial.*
El niño *señala y mira a* la investigadora, la investigadora le dice es el cerdito y dice *oig oig oig.*
Onomatopeya, *lenguaje simbólico*
La investigadora coloca el libro frente al niño, levanta la tela, *uso simbólico* y le dice guauuu, expresión de entusiasmo, con *expresión facial*, el niño mira y señala en el libro, *gesto indicial*
La investigadora con *gestos ostensivos* le señala y le dice mira allí están todos, el niño mira atentamente lo que ella le señala, el niño señala lo que la investigadora le señala en el libro, la investigadora señala y nombra los animales.
El niño señala, *gesto indicial* y la investigadora le dice allí están todos.
El niño señala, *gesto indicial* y la investigadora le dice allí estan todos
La investigadora pasa las páginas del libro y el niño la mira,
La investigadora pasa las páginas del libro
La investigadora le da el libro al niño, y le dice explóralo tú, el niño levanta la tela que está en la página, *uso simbólico*, señala lo que encuentra detrás de la tela. *gesto indicial.*

El niño *señala y mira a* la investigadora, la investigadora le dice es el cerdito y dice *oig oig oig.* Onomatopeya, *lenguaje simbólico*
La investigadora pasa la página, el niño levanta la tela, *gesto simbólico*, la investigadora le dice es la vaquita, *verbalizacione*s, y le pregunta, ¿cómo hace la vaquita?, el niño mira atentamente el libro, la investigadora le dice muuuuu, *lenguaje simbólico.* El niño cierra el libro, la investigadora le dice ya se acabó.
El niño toma el libro y lo vuelve abrir, *uso canónico* y señala, *gesto indicial*
La investigadora roma el libro lo levanta hacia el niño y le dice aquí estas tú (se mira en el espejo del cuento) *uso simbólico*
El niño pasa las páginas, *uso canónico*, luego mira para otro lado, la investigadora le dice mira y le señala en el libro, gesto indicial,
El niño señala y mira a la investigadora, convergencia de miradas, *Atención*
El niño abre el libro y señala, *gesto indicial*
El niño mira para otro lado y la investigadora le acaricia la cabeza, y la cara, *expresión corporal y* la investigadora le dice y ¿terminamos?
El niño vuelve al libro, señala y mira a la investigadora, la investigadora sonríe, lo mira y le dice el cerdito, el niño señala y mira a la investigadora, ella le dice, son manzanas
El niño continúa pasando las páginas *uso canónico* y señalando, *gesto indicial*

Microanálisis de la sesión 4

Este microanálisis hace relevante que la interacción permite la convergencia de gestos indiciales e intercambio de señalamientos, los turnos surgen de manera espontánea. En las figuras 7 y 8 se observa la convergencia de miradas, están muestran que el niño y la investigadora están en un proceso sincrónico. De otra parte, se presenta la guía de la investigadora en el paso del niño de un uso protocanónico a un uso canónico (ver figura 9).

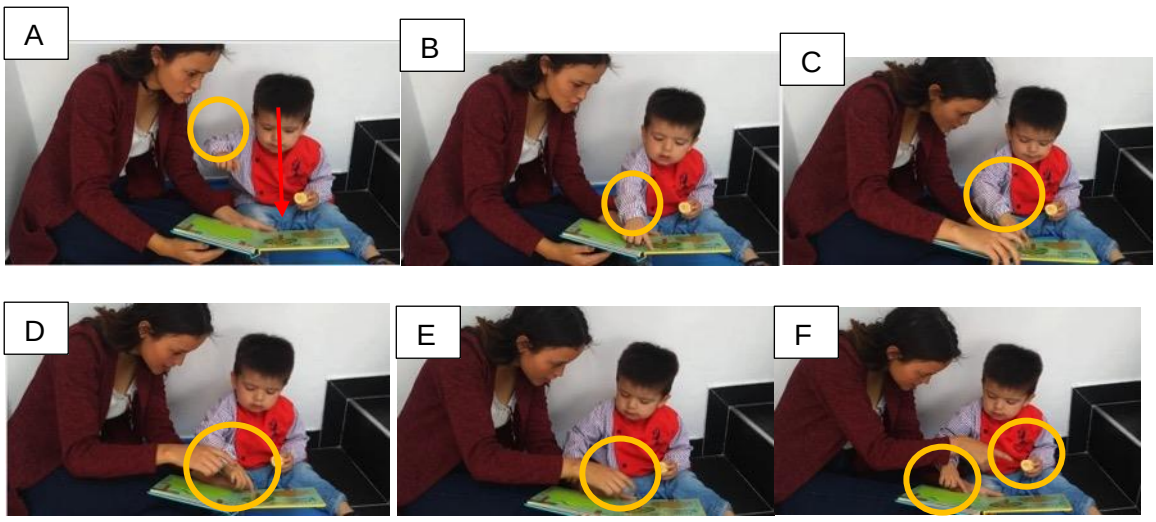


Figura 7. Secuencia de un gesto indicial, convergencia de gestos indiciales y convergencia de miradas.

La figura 7, muestra una secuencia de interacción de un *gesto indicial*, en la cual el niño mira lo que le interesa, en la figura 7A, se ve al niño que prepara la mano para luego

señalar el dibujo en la página, lo cual se ve claramente en la figura 7B. Posteriormente, los dos señalan, *gestos indiciales* y la investigadora responde a los señalamientos, figuras 7C y 7D. Esta secuencia de interacción también muestra que la investigadora asocia la fruta que el niño señala en el libro con la fruta que él está comiendo, figura 7F.

Figura 8. Gestos indiciales y convergencia de miradas.

La figura 8 muestra que seguido a un intercambio de señalamientos, gestos indiciales en la figura 8A, el niño mira a la investigadora y ella asiente con la cabeza, como diciéndole sí, y se produce un encuentro de miradas, es decir hay convergencia de miradas, figuras 8B y 8C.

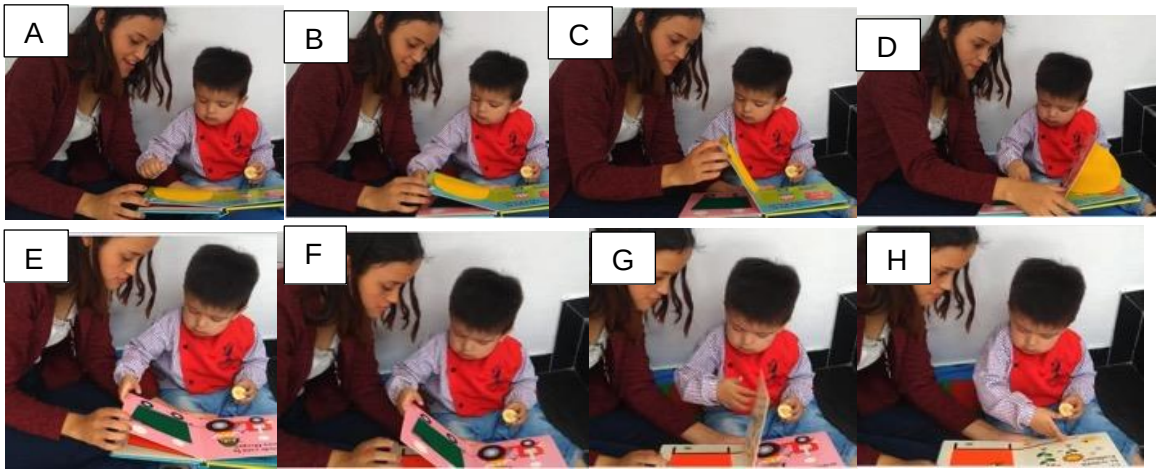


Figura 9. Uso canónico acompañado y uso autónomo.

La figura 9, muestra una secuencia de interacción en la que el niño intenta pasar la página, uso canónico, figura 9A y la investigadora le ayuda levantando un lado, figura 9B y juntos termina de pasarla, figuras 9C y 9D. Continúa la secuencia de interacción, en la cual el niño de manera autónoma hace un uso canónico del libro, es decir que a partir del apoyo de la investigadora él entra en el uso convencional del libro.

Sesión 5

Edad: 1 año y 9 meses y 6 días
Tiempo de interacción: 10 minutos y 41 segundos.

En esta sesión se caracteriza por tener cinco bloques de construcción de significado o marcos; el primero, muestra un contexto previo a la lectura; en el segundo, es la lectura convencional, uso canónico del libro; en el tercer bloque, es la exploración autónoma, es la interacción del niño con el libro sin intervención de la investigadora; en el cuarto bloque, lectura y contexto, es el momento en el que la investigadora lleva al niño por un salón a buscar y a tocar diferentes texturas parecidas a las que encontró en el libro y termina esta sesión con un bloque de exploración acompañada, es decir que el niño y la investigadora, juntos recorren el libro. Los detalles de cada bloque de construcción de significado se muestran en la tabla 9.

En esta sesión el niño da muestra de mayor autonomía en expresiones corporales como caminar, tomar el libro y explorarlo sin intervención de la investigadora. En la interacción con el libro hay riqueza de gestos ostensivos indiciales, expresiones emocionales de disfrute del momento, emergen los gestos ostensivos indiciales acompañados de miradas como respuesta a preguntas. Un momento importante es la asociación que el niño hace de las texturas del libro con las que están fuera del libro, en las paredes del lugar (ver tabla 9).

Tabla 9. Bloques de construcción de significados sesión 5, Jerónimo.

1. Caminando hacia la lectura	El niño toma el libro con la mano derecha y con la izquierda toma la baranda y , sube las escaleras y la investigadora camina detrás contando los escalones, 1,2,3,4, 5,6,7,8,9,10,11,12, termina de subir y las escaleras y toma el libro con las dos manos y camina por un corredor, la investigadora va caminando detrás y le dice: “muy bien” llegan al lugar donde está la colchoneta y la investigadora le dice: “bienvenido, siéntate aquí, vamos a leer”.
2. Lectura	El niño toma el libro al revés y los coloca sobre las piernas, la investigadora se sienta cerca al niño al lado izquierdo, el niño abre el libro, toma una tela que está dentro, mira el dibujo y luego mira a la investigadora, una mirada sostenida por 9 segundos y ella mirándolo le dice: “guau que lindo”, la investigadora le dice: “vamos a leerlo”, el niño baja la tela, tapa el dibujo con la tela. La investigadora toma el libro lo levanta y lo lleva a la portada, el niño también lo toma de un

	lado y lee el título: “Dónde está la señora gallina”, señala y explica (ella es la señora gallina), el niño le quita el libro de las manos a la investigadora se lo lleva a las piernas y dice: “mggg” aquí emerge la primera *vocalización*. Juntos toman el libro y la investigadora lee: “dónde está el señor cerdito?” , mientras tanto el niño levanta la tela y allí debajo está el dibujo del cerdito, la investigadora señala el dibujo del cerdito y dice: “mira allí está el señor cerdito”, luego el niño va a la otra página y señala el dibujo de las manzanas y ella dice: “las manzanitas”, luego el niño señala el árbol, ella lo toca y le dice: “es el árbol de las manzanitas”, luego toca en la tela de otra página y le dice: “mira éste arbolito como esta de suavecito”, el niño quita la tela y señala el dibujo del cerdito; el niño toma el lado derecho del libro para pasar la página y ella le dice: “no, es hacia allá”, la investigadora le indica al niña con las mano, el niño sigue las indicaciones y toma la página para pasarla, la investigadora lee: “dónde está la señora vaca ”, el niño levanta la tela, mira y señala cerca del dibujo de la señora vaca, ella dice: “ahí está la señora vaca”, y de una la señala, el niño tapa el dibujo con la tela; ella le señala y le dice: “mira el granjero”, pero él no presta atención y solo pasa la siguiente página, señala en las letras y la investigadora lee: “dónde está la señora oveja”, él levanta la tela y la investigadora le dice: “las ovejas hace beeeeeee”, él señala en el dibujo, ella dice: “mira qué bonita es la señora oveja”, el niño pasa la página y señala un pollito, y ella lee: ”dónde está la señora gallina”, la mamá del pollito, él levanta la tela y señala. La investigadora le dice: “ahí, muy bien”, y señala, ella le dice: “ahí está la señora gallina”, (con el señalamiento esta respondió a la pregunta). Ella dice: “pero nos falta alguien”, y él pasa la página, levanta la tela y la investigadora toma el libro lo levanta para que el niño vea el reflejo de él en el espejo, ella le dice. “ahí estas tú” y ´él señala un pollito, ella dice: “ese es el pollito”, pero mira: “allí estas tú, mírate a ti que lindo eres”, la investigadora le dice: “si ves que tú eres súper bonito” el niño va a pasar la página y ella le dice: “allí ya no hay más, se acabó el libro”,
3. Exploración autónoma 	La investigadora le da el libro y le dice: “explóralo tú”, el niño toma el libro levanta una tela que hay dentro de la página y señala lo que hay dentro, (el espejo), luego levanta la cara y la mira, y la investigadora le dice: “allí esta tú”, y señala también el espejo, y le dice: “¡que guapo eres!”, el niño señala el pollito y ella le dice: “es un pollito” y explica (el pollito es el hijo de la gallina), luego vuelve y señala el pollito y le dice: “aja ese es el pollito muy bien”. Luego con la mano derecha va al borde del libro trata de tomar una página y la investigadora le dice: “para allá no hay más, pero para acá sí”, y le indica por donde puede abrir la página, el niño sigue atentamente las indicaciones y pasa la página, el niño levanta la tela que hay y señala la gallina y ella explica (si esa es la señora gallina, la mamá del pollito y señala los pollitos), el niño mira los pollitos que ella le señala; luego el niño toma la página y la pasa de atrás hacia adelante; y señala un dibujo, ella explica (si es un tractor) y lo señala (haciendo círculos alrededor del tractor), el niño mira, pero luego levanta la portada y lo cierra y ella dice: “se acabó”. Luego él nuevamente toma una de la página y empieza a pasarlas de manera convencional, levanta la tela señala lo que hay y la investigadora explica: (la vaquita, las vaquitas hacen muuuuuuu), pasa todas las páginas hasta cerrar el libro y empieza a abrirlo nuevamente solo, y ella le dice: “¿este libro está muy interesante cierto”? El niño lo abre y coloca la mano sobre el árbol de las manzanas y ella explica, (es el árbol de las manzanas), luego él niño levanta la tela de la otra página y ella señala y explica (mira él se está comiendo una manzana) y el niño coloca el dedo junto al de ella y señalan juntos la manzana que se está comiendo el cerdito.

4. Lectura y contexto 	La investigadora lleva al niño de la mano y caminan por un salón dónde hay pinturas y dibujos pegados en la pared, Ella le propone al niño caminar y buscar texturas parecidas a las del libro. El niño con la mano señala la pared e indica un cuadro, la investigadora lo acerca y el niño toca con la mano y ella le dice: "es una pintura". Luego caminan hacia otro lado tomados de la mano y acercan a un dibujo de la pared y ella le dice: "mira un angelito", el niño con la palma de la mano lo toca. Luego se paran frente al dibujo del angelito y lo miran; juntos de la mano se van caminando a otro lado y ella dice: "vamos a explorar", y corre con él niño hacia otro lado, ella con la mano señala y dice: "ese es otro cuadro y se acercan y con la mano lo tocan, luego él señala con la mano a otro lado a otro dibujo que está en la pared. Más adelante señala hacia donde está el libro, el libro está sobre la colchoneta y ella dice: "quieres explorar el libro otra vez", entonces se dirigen hacia la colchoneta y se sientan.
5. Exploración acompañada 	El niño se sienta sobre la colchoneta, ella también se sienta frente al niño, el niño toma el libro, lo toma al revés, lo de arriba esta para abajo. Mientras el niño abre ella le dice: "tú ya lo conoces", él lo abre señala y la mira, ella le dice: "lo tienes al revés, yo te lo acomodo". El niño abre la página y señala dentro, luego lo cierra y señala en la portada, la mira y ella le dice: "es la gallina", él toma la potada de un alado y la abre, (él mira dentro del libro), ella toca una de las telas y le dice: "toca la textura, siéntela", luego él vuele a cerrar y va a la portada y la señala. La investigadora asiente con la cabeza y le dice: "esta es la gallina", luego el niño coge el libro y pasa la página y señala dentro, abre la tela y señala la gallina, haciendo golpes con el dedito sobre el dibujo, y ella le explica (esta es la vaquita), el niño pasa la página, señala, ella le explica, (este es conductor del tractor y los señala), el niño pasa las página y va a al pasta de atrás, señala y mira a la investigadora, ella le dice: "este es el cerdito", y juntos lo señalan y ella dice: "un aplauso terminamos", pero el niño sigue abriendo las páginas y señalando, él señala, la mira y ella le responde sobre el dibujo que él señala.

Análisis

Bloque 1. Contexto previo
El niño sube escaleras y camina, toma el libro con las manos; estas *expresiones corporales* y movimientos son muestra de autonomía e interés hacia la lectura.

Bloque 2. Lectura
Inicia con el niño que toma el libro, lo de arriba para abajo, *uso protocanónicos*, abre una página, levanta una de las telas, que representa el árbol, uso simbólico
La investigadora inicia la lectura, uso canónico, ella acompaña la lectura con *gestos indiciales* y explicaciones al niño sobre los personajes y sobre el sentido de la lectura.
Emerge la primera *vocalización "mggg"*
El niño hace *gestos indiciales*, señala diferentes dibujos del libro y la investigadora los nombra y los señala, *gestos indiciales*.
Se presenta un intercambio de señalamiento, de *gestos indiciales*, en donde ella señala primero y nombra lo que señala, y otros en el que el niño señala primero y ella nombre lo que él niño señala y otros en el que los dos señalan el mismo dibujo.
Con *gestos indiciales* el niño responde a la pregunta de la investigadora.

Bloque 3. Exploración autónoma
Emerge una participación guiada por parte de la investigadora en el uso canónico del libro, ella le indica porque lado hay paginas para pasar.
Se presenta un *uso protocanónicos* cuando el niño toma el libro y desde la parte de atrás y pasa las páginas hacia atrás.
Hay *uso canónico* cuando pasa la página toma el libro de manera convencional y pasa las páginas.

Se presentan bastantes *gestos indiciales* cuando señala los dibujos que están dentro del libro, esos gestos siempre están acompañados de una explicación de la investigadora.
Hay *gestos ostensivos y gestos indiciales* que terminan en convergencia de miradas con la investigadora.
Los *gestos indiciales y la convergencia de miradas* siempre están acompañados de explicaciones de la investigadora sobre lo que el niño señala.
Se resalta que el niño hace de manera autónoma el *uso privado*, es decir sin intervención de la investigadora; pasa las páginas, levanta la tela de texturas que hay para encontrar lo que hay debajo, señala, *gesto indicial* y mira a la investigadora.
La mayor participación es por parte del niño, se destacan la mayoría de los usos del libro; abrir, cerrar y pasar la página, pocos gestos ostensivos de mostrar y muchos gestos indiciales.

Bloque 4. Lectura y contexto.
La investigadora invita al niño a un recorrido por el salón, allí ella mediante *verbalizaciones*, preguntas y gestos ostensivos, lo lleva a establecer una relación de las texturas que toco en el libro con las texturas de los dibujos del salón. Establece una relación con el contexto.
El niño camina, *expresión corporal* y mediante *gestos ostensivos indiciales*, señala objetos de la pared del salón.
La acción de la investigadora estableció una pauta pedagógica en la interacción

Bloque 5. Exploración acompañada
El niño se sienta, *expresión corporal* y toma el libro con las dos manos, *uso canónico*
Este bloque se caracteriza porque hay algunos *usos protocanónicos* del libro por parte de niño, como tomarlo al revés.
Hay bastante *uso privado* por parte del niño, de manera autónoma, es decir, que él pasa las paginas, cierra el libro y vuelve a abrirlo, lo hace una y otra vez.
La intervención de la investigadora es con *gestos indiciales*, es decir señal sobre lo que el niño señala i para dar explicaciones cuando el niño señala, *gestos indiciales* y la mira, convergencia de mirada.

Microanálisis de la sesión 5

Se observa que hay más presencia de convergencia de miradas, y estas acompañadas con gestos indiciales que emergen de manera sincrónica, figuras 10, 11 y 12; se continúa con el proceso de la sesión 4, en el cual la investigadora es guía para el paso del uso protocanónico al uso canónico, figuras 13, 14 y 15. Así mismo, se continúa con la configuración de miradas y gestos indiciales sincrónicos.

Figura 10. Convergencia de miradas y gestos indiciales.

La figura 10, muestra la convergencia de miradas y están sostenidas mientras la investigadora le dice: “el señor cerdito se comió esta manzana”, figura 10A, esta mirada y la

explicación de lo que hace el personaje se acompaña de señalamientos compartidos, como se muestra en la figura 10B, la mirada emerge cuando ella pegunta: "¿dónde está la señora oveja?" él levanta la tela, señala la oveja y la mira, y ella le responde, figura 10C.

Figura 11. Gesto indicial y convergencia de miradas.

La figura 11, muestra un gesto indicial de parte del niño, figura 11A; este gesto se complementa con convergencia de miradas, figura 11B, esta es una secuencia de convergencia entre las miradas, ella le está hablando de lo interesante que está el libro, él señala y la mira., figura 11C.

Figura 12. Gesto ostensivo indicial y convergencia de miradas.

La figura 12, muestra un gesto ostensivo indicial de parte del niño, figuras 12A y 12B, convergencia de miradas, figura 12C y termina la interacción con palabras y gesto indicial de la investigadora, figura 12C. El niño con un gesto ostensivo indicial, y miradas muestra a la investigadora el árbol de manzanas, ella reacciona con un gesto indicial, señalando el árbol, asiente con la cabeza y le dice sí el árbol de manzanas, figura 12D.

Figura 13. Guía en el uso canónico del libro.

La figura 13, muestra una secuencia de interacción en la cual el niño intenta tomar una página para pasarla, figura 13A y la investigadora le indica la forma de hacerlo, imagen 13B; él toma la página y la pasa, figura 13D. La investigadora lleva al niño a un uso canónico del libro.

Figura 14. Guía en el uso canónico del libro.

La Figura 14, muestra que el niño trata de pasar la página, figura 14A y ella le dice: "para allá no hay más", luego le indica en donde puede hace la apertura, figura 14B y él se dirige hacia ese lugar, figura 14C y hace la apertura de la página, figuras 14D, 14E y 14F. La investigadora lo lleva a un uso canónico del libro.

Figura 15. Guía en el paso del uso protocanonico al uso canónico del libro.

La figura 15, muestra que el niño toma el libro al revés, uso protocanónico, figura 15 A, la investigadora le dice, pero lo tienes al revés ven te lo volteo, figura 15B y ella toma el libro y lo coloca en la posición convencional, uso canónico, figura 15C, la investigadora lleva al niño a un uso canónico del libro de manera autónoma.

Figura 16. Gestos indiciales y miradas.

La figura 16 evidencia la convergencia en gestos indiciales, los dos señalan lo mismo, figuras 16A y 16C, y convergencia en las miradas, una vez el niño levanta la tela del libro, mira a la investigadora.

Sesión 6

Edad: 1 año, 9 meses y 17 días
Tiempo de interacción: 11 minutos

Esta sesión se organiza en tres bloques de construcción de significado; el primero, acercamiento previo, este se muestra que la investigadora sale del jardín con el niño para buscar un lugar para leer; el segundo es de exploración acompañada; en donde el niño y la investigadora recorren y conocen el libro y en el tercer bloque la investigadora lee el libro al niño; el cuarto bloque, la interacción se basa en preguntas que hace la investigadora y las respuestas que da el niño; el quinto, la investigadora lee el libro y el sexto, es un momento en el que la investigadora y el niño recorren el libro

Esta sesión se caracteriza por un incremento en las vocalizaciones y la lectura compartida con la investigadora. Esta se da mediante gestos ostensivos indiciales y vocalizaciones. Se presenta un momento importante de preguntas y el niño responde mediante vocalizaciones y señalamientos; toma fuerza la autonomía en el uso del libro (ver tabla 10).

Tabla 10. Bloques de construcción de significado sesión 6, Jerónimo.

1. Contexto previo	La investigadora sale con el niño del jardín infantil a buscar un lugar para sentarse a leer, el niño con una mano toma el libro y con la otra esta de la mano de la investigadora, caminan y luego corren, los dos se ven muy entusiasmados, ella se dirige a un prado y le dice: "vamos y nos sentamos juan" y el niño tan pronto llegan al prado se sienta y toma el libro con sus dos manos. **Contexto antes del momento de lectura**. Caminado por un lugar cercano al jardín infantil buscando un lugar para leer
2. Exploración acompañada	Están sentados en el parque, la investigadora toma el libro y lo coloca sobre sus piernas frente al niño y lo abre; ella oprime un botón y sale un sonido, el niño también oprime el botón y, ella le dice: "¡qué bien!", ella señala y le dice: "mira este es un cangrejito", el niño levanta la mirada del libro hacia la calle y señala un perro que ladra, ella le dice: "mira es uno como este", y señala en el libro y (oprime el botón para que salga el sonido del ladrido del perro), ella repite: "es uno como este y ladra también", el niño pasa las páginas y señala, lo hace rápido y se ve entusiasmado, la investigadora le señala el botón y le dice: "un pececito" y le oprime un botón, el niño va y oprime el botón que ella le indica, ella señala un dibujo en el

	libro, luego le dice: “mira este es igualito al de aquí y le señala un botón del que sale un sonido y le dice a él.
3. Lectura 	La investigadora toma el libro y con voz entusiasta empieza a leer: (hola me llamo Hill), mientras ella lee, el niño oprime los botones, y la investigadora lee: “estoy en el supermercado con el cachorro baboool”, oh, oh, el niño señala al cachorro baboool y dice: “ete” la investigadora sonríe asiente con la cabeza y dice: “ese es cachorro babool”, señala y vuelve y dice: “ete”, continua leyendo, estas son las croquetas que el cachorro babool se come, el niño pasa la página va a la portada y dice: “ete” devuelve la página señala y dice: “ta” ante esto la investigadora sonríe y dice: “este es el pececito”, continua pasando las páginas señalando y emite otra vocalización” *aggnn”* la investigadora continúa leyendo y le dice: “este es el pececito”, luego dice: “este es un cangrejito” . El niño pasa las páginas señala y emite otra vocalización “taa” luego señala y la investigadora le dice: “el cachorro baboool, mira”, y se lo señala, luego el niño oprime los botones se concentra en oprimir todos los botones, la investigadora le dice. “guau, ¿está súper chévere, cierto” ?, él señala y emite vocalización (teee), el niño pasa las paginas señala y dice: “tee”, continua pasando las página, señala y dice: “attaa” pasa la página; señala con las dos manos y dice: “taa” en la hay gesto, convergencia de miradas, y vocalización “tii”, La investigadora dice: “sí que chévere, el perrito”, y se lo señala. Ella le dice al niño “vamos a hacer una cosa y le pregunta: “¿dónde de está el perrito?” La investigadora pregunta: “donde está el perrito, y el niño responden con gesto indicial y vocalización “ata”.
4. preguntas y respuestas 	La investigadora pregunta dónde está el perrito, y el niño señala y dice: “ata”, la investigadora dice: “muy bien”, y luego pasa la página la señala y pregunta: “¿dónde está el perrito?”, el niño señala y dice: “ataaaa”. La investigadora pasa la página y pregunta: “¿dónde está el perrito?”, el niño hace un gesto indicial y dice: “ataaaa” la investigadora le dice: “muy bien”, y pasa la página. Ella pasa la página y pregunta: “¿dónde está el perrito?” El niño señala y con voz entusiasta dice: “ataaa*”.*
5. Lectura 	La investigadora dice vamos a leerlo, mira y le dice: “tienes que prestarle mucha atención Juan”, ella le dice: “Hola me llamo Hill, estoy en el supermercado con el cachorro babboool, el niño se acerca al libro y empieza a oprimir lo botones, la investigadora se sonríe de la actitud del niño, el sigue oprimiendo los botones por un rato… ella sigue leyendo: “oh, oh, el carrito de la señora pinzas se va rodando”, ella señala y dice: “ella es la señora pinzas y este es el carrito de la señora pinzas y se va rodando, tenemos que atraparlo, bien hecho cachorro baboool”, el niño oprime y señala. Luego pasa las páginas y dice: “acá”, la investigadora le dice: “ella es la señora pinzas”.la investigadora pasa la página y le pregunta: “¿dónde está la señora pinzas?”, señala y dice: “atia” ella le dice: “este es un lorito”, luego le dice: “mira allá van dos cachorros” y el niño dice: “iii” y ella le señala el libro y le dice: “cómo este” y emerge una vocalización más larga “natagga” luego el sigue señalando en el libro y ella le dice: “esos son gatitos, y los gatitos hacen miau, miau”, y él responde diciendo: “ete” y ella le responde: “sí”, luego continua oprimiendo los botones del libro y emitiendo vocalizaciones “etaaa” sigue señalando y diciendo eta, “*ete”,* ella señala y dice: “esto son perritos y estos son gatitos; los perritos hacen guau, los gatitos hacen miau”, el niño señala y dice: “ete” ella le dice: “otro gatito también”, el niño pasa la página, señala y dice: “eta” “*ete”* y ella le explica (estos son perrito y estos son gatitos), el niño vuelve a decir: “eta”, ella dice: “los gatitos”, él señala y dice: “*ete”*, ella le dice: “otro gatito también”, el niño pasa la página,

	señala y dice: “eta”. La investigadora cierra el libro va a la portada y dice: “eta”, continúa señalando y diciendo: “eta”, mira a la investigadora, señala; ella le dice: “guau, chócalas”.
6. Exploración autónoma	La investigadora tiene el libro en las piernas y el niño se acerca emite una vocalización (*“sggi*”) lo toma y lo lleva para sus piernas y empieza a oprimir los botones del libro, escucha el sonido, toma el libro de lado levanta la portada y señala, la investigadora dice: “es un pececito”, luego oprime los botones del libro nuevamente, continua oprimiendo los botones que y escuchando los sonidos , luego señala el pececito y la investigadora le dice: “el pececito es igual a este pececito”, y lo señala y le dice: “ves que son igualitos”, y los muestra, él va y señala uno de los que ella señaló; el niño cierra el libro y lo tiene sobre sus piernas de lado, vuelve y lo abre, señala y dice: “taa” señala en la otra página y dice: “*eta”* Ella dice el pececito y lo señala y le pregunta: “¿dónde está el otro pececito?”, el niño levanta la mano la abre y dice: “hay” y ella vuelve y le pregunta: “¿dónde está?” El niño señala, luego señala en otro lado y dice: “*ta”* luego sube y baja la página y señala en el libro, pasa la página y dice: “ata”, señala en otro lado y dice: *“ta”* la investigadora le dice: “muy bien”, él continua oprimiendo los botones y escuchando los sonidos, se emociona y llama la atención de la investigadora levantando la mano moviéndola y luego le toca el brazo, y continua oprimiendo los botones , mira hacia donde están los compañeros del jardín y grita “iaaaa” sigue oprimiendo lo botones y le muestra el dedo a la investigadora, él señala a donde ve a sus compañeros del jardín y la investigadora le pregunta: “¿vamos?”, él dice: “ti”, ella se levanta del prado y dice: “vamos”, el niño toma el libro y se levanta.

Análisis

Bloque 1: Contexto previo
El niño toma el cuento con una mano, *uso canónico* y con la otra sostiene la mano de la investigadora y caminan hacia el parque, *expresión corporal*
La investigadora mira al niño mientras camina, *atención*
Continúa caminando de la mano hacia el parque, *expresión corporal*
La *expresión corporal* es dinámica entusiasta, lo muestra al caminar.
Los movimientos del cuerpo son muestra de autonomía.
La expresión facial es de alegría y entusiasmo.

Bloque 2: Exploración acompañada
La investigadora coloca el libro frente al niño, *gesto ostensivo*.
Este bloque se caracteriza por que hay bastantes *gestos indiciales* de parte de niño al señalar y oprimir los botones de sonido.
La investigadora, usa gestos ostensivos cuando la investigadora muestra al niño los botones de sonido; hay presencia de gestos indiciales cuando ella señala y oprime los botones para indicarle al niño el sonido.
Emergen las primeras *vocalizaciones “haaa”, “ghghhh”y “ta*”
El niño pasa las páginas, *uso canónico*.

Bloque 3: Lectura
Se visibiliza un proceso de lectura compartida; primero el niño señala, *gesto indicial* y se evidencia un *gesto ostensivo indicial*; luego emite él emite *vocalización; (“haaa”, “aaa”, “ete”, “eta” “aggiiiii”...)* y posterior a esto la investigadora nombra lo que el señala.
Se manifiestan momento de *exploración autónoma*; él pasa las pagina, oprime y señala lo que le interesa, *gestos indiciales*.
Posiblemente aquí emerge la lectura convencional, *uso canónico*; por la presencia de señalamientos, *gestos ostensivos indiciales y vocalizaciones (“haaaa”, “agiiiii”, “taa”,” y palabra (acá”, “eta”, “ete”).*
Proceso de la interacción lectora: primero el niño señala, luego emite la *vocalización* y luego la investigadora nombra lo que la señala.

Bloque 4. Preguntas y respuestas

Las preguntas que hace la investigadora están acompañadas de *gesto indiciales*, sobre la imagen o dibujo de quién surge la pregunta; también de *expresiones faciales y corporales*, de entusiasmo.
La investigadora reacciona ante la respuesta del niño, *con expresiones faciales y corporales* de entusiasmo y alegría, y con palabras que indican aprobación y motivación como "muy bien"
El niño responde con *gestos indiciales*, él mira el dibujo en el libro, e inicia el gesto estableciendo una línea imaginaria que parte desde arriba, ubica la mano cerca a la cabeza y la baja con fuerza hasta llegar al dibujo.
El *gesto indicial* del niño está acompañado con *vocalizaciones y palabras*, estas están seguidas de *expresiones faciales* de entusiasmo y alegría.

Bloque 5: Lectura
Mientras la investigadora lee, el niño con *gestos indiciales*, interactúa con el libro.
La investigadora, lee y hace explicaciones sobre los personajes, señalándolos y aclarando quiénes son y en dónde están.
La *expresión corporal y facial* del niño es entusiasta y alegre.
La investigadora sonríe y expresa *alegría* ante la interacción que hace el niño con el libro.
Mientras la investigadora hace explicaciones y aclaraciones sobre el libro, el niño pasa las páginas, señala y emite vocalizaciones "ete" "eta"
La investigadora señala, *gesto ostensivo*, unos perros que pasan por el parque y los relaciona con los que están en el libro y se los muestra al niño, *gesto ostensivo.*
Emergen turnos de *vocalizaciones y señalamientos* del niño; con señalamientos y verbalizaciones de la investigadora

Bloque 6.: Exploración autónoma.
El niño de manera autónoma, por iniciativa propia, toma del libro con las dos manos, uso canónico, lo coloca en sus piernas y oprime los botones del libro que emiten sonidos de los animases, uso simbólico.
El niño toma el libro de lado, y levanta la página uso protocanónicos, y oprime los botones, uso simbólico.
El niño señala los dibujos, gestos indiciales y algunas veces acompaña estos gestos con palabras como "este".
El niño levanta la página y la baja; uso protocanónicos y señala, gestos indiciales y diciendo "ete", "ete" vocalizaciones.
Ante la interacción del niño con el libro en algunas ocasiones la investigadora reacciona y le dice muy bien o le nombra lo que él señala.
El mayor interés del niño en este bloque es el de oprimir los botones que emite sonidos de animales y de la registradora, uso simbólico.
Emerge un gesto ostensivo indicial de tocar a la investigadora, muestra con este gesto. Expresión facial y corporal de entusiasmo por los botones que oprime.
Este bloque finaliza cuando el niño señala, gesto ostensivo hacia los niños que están de regreso al jardín, la investigadora le dice vamos, él toma el libro y se coge de la mano de la investigadora y se van hacia el Jardín.

Microanálisis de la sesión 6

En este caso, se presentará un análisis a profundidad de las vocalizaciones emergentes en el proceso de interacción. Se optó por este microanálisis debido a la importancia de esta emergencia a lo largo del caso de Jerónimo, pues en sesiones previas no se evidenció la aparición de vocalizaciones.

Las figuras de la 17 a la 21 muestran que las *vocalizaciones* emergen mientras la investigadora lee y cuando le hace preguntas, se puede inferir que estas actúan como respuestas. Es importante aclarar que a la emergencia la antecede todo un sistema semiótico

complejo que empieza desde la primera sesión, es decir que el paso a paso por cada una de estas posibilitó al niño configurar interacciones ricas en verbalizaciones, gestos y usos que fueron generando cambios y transformaciones micro hasta que en esta sesión aparecen las vocalizaciones. En la figura 22 se hace una relación del niño con el contexto.

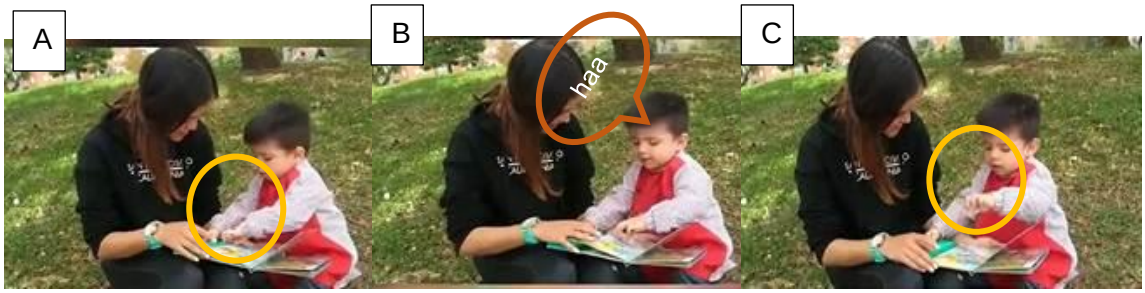


Figura 17. Gestos indiciales y vocalizaciones.

La figura 17 muestra que la interacción inicia con un *gesto indicial* por parte de Jerónimo sobre un botón que tiene sonido, figura 17A; luego emerge la vocalización "*haaaa*", figura 17B acompañada de una expresión facial de alegría del niño y de la investigadora, después de la vocalización el niño continúa utilizando gestos indiciales, figura 17C.

Figura 18. Vocalización.

En la figura 18 se muestra que la interacción inicia con un *gesto indicial*, el niño oprime el botón y este emite un sonido, figura 18A; luego aparece la vocalización "aghh" y sonríe y la tercera imagen el niño continua con la sonrisa, figura 18C.

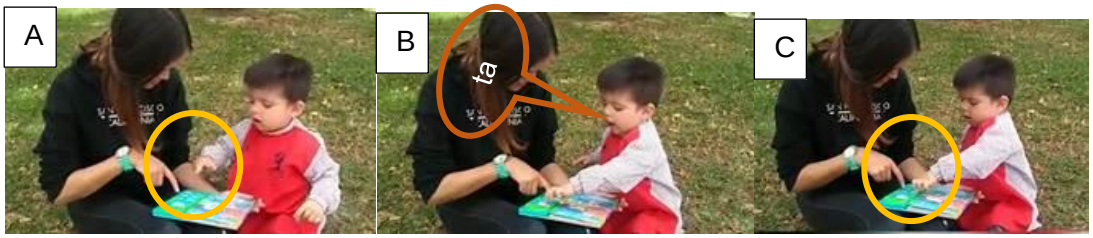


Figura 19. Gestos y Vocalización

En la figura 19 la investigadora le dice: "*este"* y señala, figura A; el niño también señala lo que ella le indica y emerge la vocalización del niño *"ta"* con gesto indicial. Figura 19A, continua el señalamiento y la investigadora señala y dice: "y este también", figura 19C.

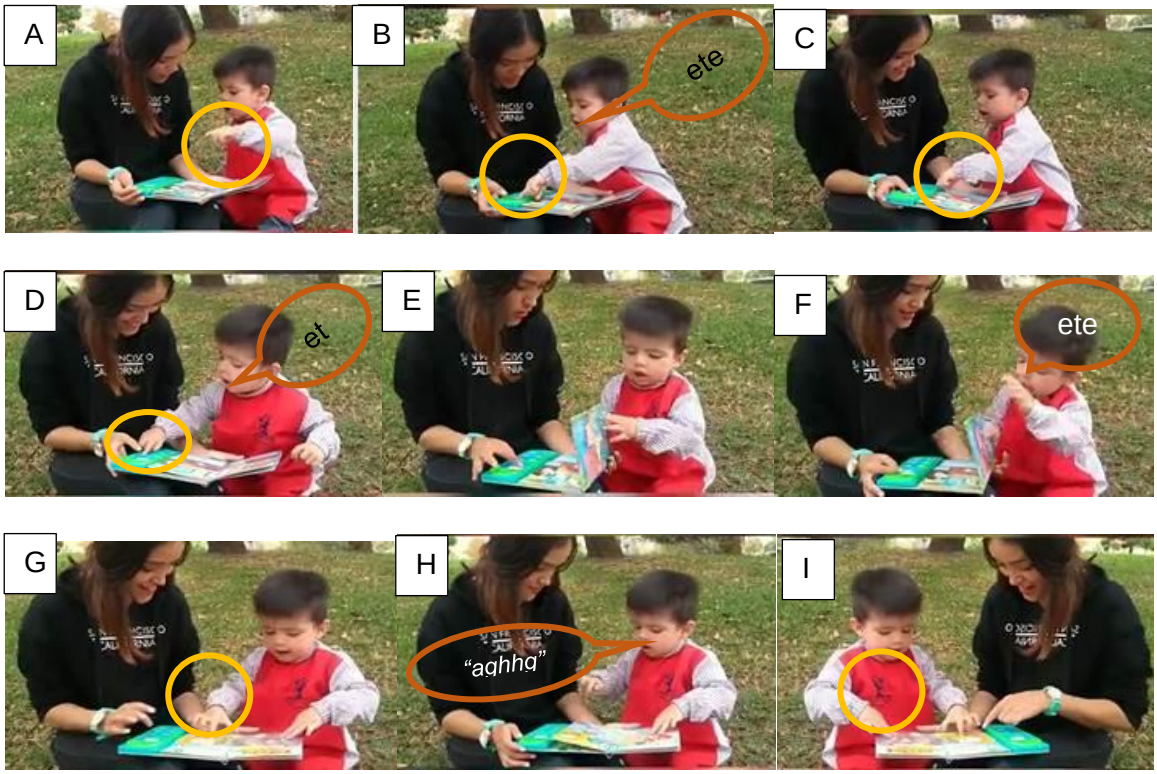


Figura 20. Uso, Gestos y Vocalización.

La figura 20 muestra que la interacción inicia donde ella está leyendo: "oh, oh éste es el cachorro babool", y el niño da inicio un gesto indicial con la mano izquierda, figura 20 A; emerge la vocalización "ete", figura 20B; la investigadora expresa alegría mediante la sonrisa por la vocalización del niño, figura 20C; ella asiente con la cabeza, sonríe y le dice: "sí, ese es el cachorro babbool", y el niño continua señalando, gestos indiciales, expresiones

faciales de sorpresa, por parte del niño y alegría por parte de la investigadora, continua el niño con otra vocalización “ete”; figura 20D; la investigadora continua con la lectura, el niño pasa la página, uso canónico va a la portada señala figura E; y dice: “ete”, figura 20F; sigue al proceso el niño devuelve la portada, pasa una página señala y dice “ta”, ante esto la investigadora muestra felicidad y sonríe ,figura 20G; siguiendo la interacción la investigadora se mantiene quieta y sonriente, permitiendo que el niño pase las páginas y señale, es decir esta interactuando con gestos indiciales; luego ella señala y dice: “este es el pececito” figura 20I; posterior a eso el niño señala, un gesto indicial y emite una vocalización “aghhg”, figura 20H y termina esta secuencia de interacción con lectura por parte de la investigadora y gestos indiciales por parte de los dos, imagen I.

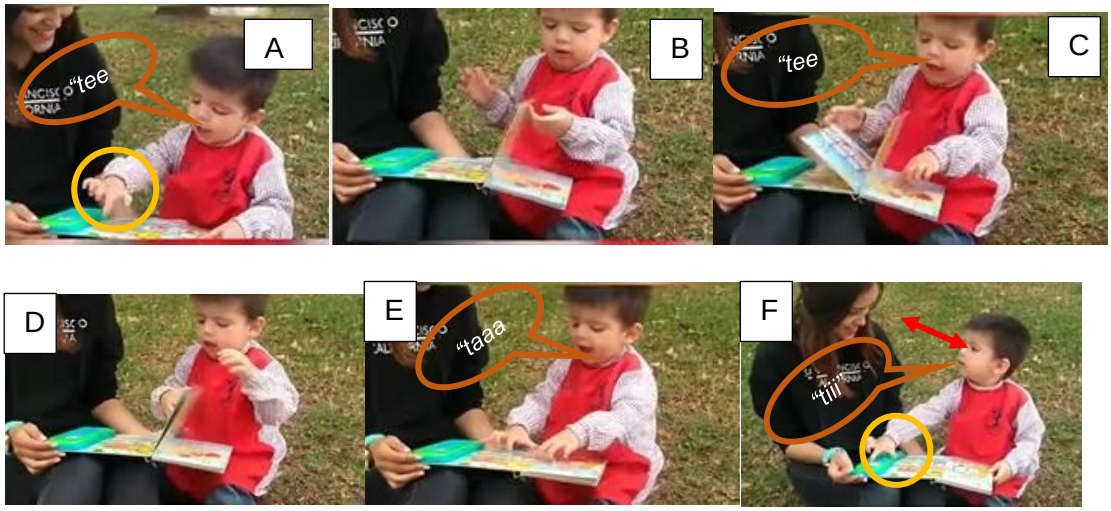


Figura 21. Gestos, vocalizaciones y uso del libro.

La figura 21, muestra que la interacción inicia con un gesto indicial, y una vocalización “tee” figura 21A; luego hay un uso canónico cuando el niño pasa las páginas, imagen 21B; mientras pasa la página señala y dice: “attaa”; figuras 21C y 21D; el niño pasa la página; señala con las dos manos y dice: “taa”; figura 21E. La interacción termina con gestos indiciales, convergencia de miradas, y vocalización “tii” figura 21F.

En la tabla 11 se presentan preguntas y respuestas realizadas por la investigadora y el niño.

Tabla 11. Preguntas y respuestas.

	La investigadora pregunta: ¿dónde está el perrito?, y el niño responde con *gesto indicial* y *vocalización* "*ata",* la investigadora le responde: "muy bien".
	Pasa la página señala y pregunta: "¿dónde está el perrito?", el niño señala y dice: *"ataaaa"* El gesto lo hace con fuerza colocando la mano de arriba y bajándola rápido hasta el libro, el tono de la vocalización es entusiasta.
	La investigadora pasa la página y pregunta: "¿dónde está el perrito?", el niño hace un gesto indicial y dice: "*ataaaa"* la investigadora le dice: "muy bien", y pasa la página.
	Ella pasa la página y pregunta varias veces: "¿dónde está el perrito?, ¿dónde está el perrito?" El niño señala y con voz entusiasta dice: *"ataaa"*

La tabla 11 representa un momento de interacción en el cual la investigadora pregunta y el niño con gestos y vocalizaciones responde. Esta situación evidencia expresiones emocionales de alegría de parte de la investigadora ante las respuestas y reacciones del niño y el niño da muestra de alegría con sus expresiones corporales y el tono de las vocalizaciones.

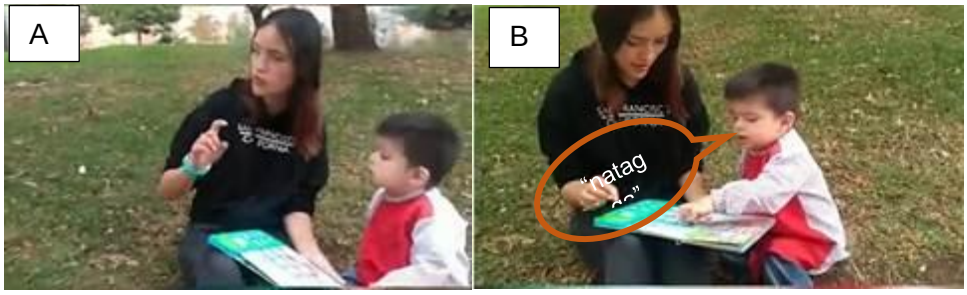


Figura 22. Libro y contexto.

En la figura 22, la investigadora le dice: “mira se parecen a esos dos cachorros” mientras miran a dos perros que están pasando en el parque, figura 22A. Emerge una *vocalizació*n más larga y con más sonido “natagga, después de mirar los cachorros del parque mira nuevamente al libro y dice: “natagga” figura 22B, señalando al perro del libro.

Sesión 7

Edad:	1 año, 10 meses y 18 días
Tiempo de interacción:	28 minutos (10 minutos de motivación)

Esta sesión tiene tres bloques de construcción de significados o marcos; el primero muestra el contexto que rodea al niño antes de iniciar la lectura; el segundo bloque, presenta las diferentes maneras en las que la investigadora motiva y llama la atención del niño sobre el libro y el primer bloque, la investigadora lee el libro al niño. En la tabla 12 está la descripción detallada de cada uno.

Tabla 12. Bloques de construcción de significados sesión 7, Jerónimo.

- 1.Contexto previo a la lectura	Las investigadoras llegan al jardín a buscar al niño para ir a leer, recorren el jardín, se encuentran con que el niño está sentado junto con otros niños en el piso, están en un momento de comida, de fondo hay canciones infantiles y las voces de las cuidadores, ellas se acercan y saludan a los niños, saludan a las cuidadoras que le están dando la comida, luego la investigadora que le lee a Juan Camilo, se acerca y les muestra el libro, luego la otra investigadora les dice: "que rico esta ese ponquecito" y ellas se sientan frente a los niños a espera que los niños terminen de comer.
- Activación y motivación	El niño está sentado en el piso, y no quiere ir a leer, entonces la investigadora, se sienta lejos pero enfrente para que él la vea y empieza a cantar y a bailar, ella baila y canta y él se mantiene desmotivado y no quiere ir a leer, ella se acerca a él y le dice: "quieres bailar", pero él no quiere ir con ella, ella continúa bailando, no logra convencerlo para ir a leer, y se sienta al lado, le masajea el estómago, pero el continúa apático y con cara de desagrado, entonces ella le canta. Luego la investigadora, pasa por su lado mostrándole el libro, para llamar su atención, se sienta frente a donde él está, le muestra el libro, pero él desinteresado, ella acerca el personaje del libro al niño para proponerle un juego, en el que el personaje lo toca, después de un rato , el niño toca al personaje, pero no se anima a ir a leer, la investigadora se levanta y se va y él niño se queda sentado con otros niños, la investigadora se ubica en otro lado lejos del niño y se pone a bailar y a cantar para llamar la atención de él. El niño desde el lugar donde está, la investigadora, camina se para frente a los niños para invitarlos a bailar y le pregunta: "¿quieres bailar?" Él se queda mirándola sin responder nada,

	y ella sigue bailando con las manos estiradas hacia el niño, luego ella se detiene estiras las manos y le dice: “vamos”, y le toma una de las manos, y cómo no quiere levantarse ella se sienta al lado de él y le hace cosquillas en el estómago, diciéndole: “vamos”, luego lo levanta, lo alza y lo lleva a otro lugar para leer en compañía de los otros niños del jardín, esto lo hace porque el niño no quiere alejarse de allí.
1. Lectura 	La investigadora decide hacer la lectura junto con los otros niños porque el niño no quiso ir a otro lugar, entonces en este momento se encuentras dos investigadoras, una alza al niño y la otra le muestra el libro y empieza a leer: una mañana el señor Crog, y hace un ruido imitando al señor Crog, allí se encuentran otros niños participando de la lectura, el niño mira el libro y toca el personaje principal que esta como un títere en medio del libro, y ella dice: “les voy a contar la historia del señor Crog”, ella dice: “miren este es el señor Crog”, pasa la página y sigue leyendo: “una mañana el señor Crog se despertó de muy mal humor, tenía dolor de muelas”, mientras lee ella mueve el títere que está en el libro, y pregunta: “¿quién es el personaje principal?”, el niño señala en la otra página, continua leyendo: “pensó y abrió grande la boca”, ella abre también la boca, imitando al señor Crog le muestra a los niños, y dice: “grande, grande la boca”, y lee: “le pediré a alguien que me saque esta muela molesta”, (ella explica), continua la lectura: “entonces que tenía el señor Grog, le dolía una muela”, ella dice: “mira”, y pasa la página, el niño toma la página y la pasa, ella le dice: “eso”, él continua pasando la página, toca al señor Crog y luego señala y ella le dice: “el señor”, ella pasa la página, y lee: “primero se encontró con un pez”, explica (el señor Crog, primero se encontró con un pez, y ella leyó imitando una voz de pez , continua leyendo “tengo un dolor de muela por favor, tengo un dolor dentro de mí, sácame esta muela, el pez se introdujo en la boca del señor Crog, para ayudarlo”, pero el no puedo evitarlo y se lo tragó, y ella explica: (este es el pez está en la boca del señor Crog), el niño continua pasando las páginas y observa con atención el personaje, ella le dice: “vamos a ver qué sigue”. El niño señala, y ella le dice: “el señor Crog”, ella mete la mano dentro del títere y (habla con otra voz, imitando al señor Crog), el niño señala y ella le explica: (los ojos del señor Crog), él niño continua pasando las páginas y señalando, señala los ojos y le dice: “los ojos del señor Crog”, continúa pasando las páginas y se interesa por señalar las letras ella señala, el título del libro, señala otro animal y ella le dice: “esto es una libélula”, el niño continua señalando en el título, ella abre la boca del títere del señor Crog y hace un gran ruido como si el señor Crog lo hiciera, ella continua leyendo, después el señor Crog se encontró con una rana, ella imita (una voz del señor Crog), diciéndole a la rana tengo dolor de muela, el niño señala las letras y ella le dice: estas son letras, el niño señala una y otra vez y ella lee diciendo: (es el señor Crog), él niño mira a la investigadora y señala. Pasa la página y manifiesta interés en las letras, señala las letras y ella le dice… hay dice: (emite un sonido como) ¡haaaaaahaa¡ La investigadora empieza a leer nuevamente y el niño señala las letras, ella lee es el señor Crog y le dice: “es la erre”, él continúa señalando.

	El continúa señalando y la mira ella le dice: “Crog”, luego él sigue señalando diferentes partes de la portada, y la investigadora le nombra lo que el señala, cuando él toma la boca del títere y la abre ella emite un sonido como si fuera el que emite el personaje, entonces el niño repetidamente abre y cierra la boca del personaje.

Análisis

Bloque 1. Contexto previo a la lectura
Hay un acercamiento al contexto escolar en el que está el niño, allí comparte con otros niños y con las cuidadoras.

Bloque 2. Activación y motivación
La investigadora hace uso del baile y el canto, *diferentes expresiones faciales y corporales* para llamar la atención del niño y motivarlo para ir a leer, entonces ella se ubica frente al grupo de todos los niños.
El niño pasa por *expresiones faciales de tranquilidad* cuando está comiendo, de disgusto e indiferencia cuando la investigadora le dice vamos; y de interés cuando se acerca al libro.

Bloque 3. Lectura
La investigadora muestra el libro al niño y el personaje principal, *gesto ostensivo*; la investigadora imita el sonido del personaje, *lenguaje simbólico*; abre muy grande la boca y emite un gruñido.
El niño con *gestos ostensivos indiciales*, toca al personaje y lo mira atentamente.
La investigadora mientras lee usa *gestos indiciales* cuando señala al personaje principal de la historia, da explicaciones o aclaraciones; lenguaje (palabras-frases) sobre lo que hacen los personajes, o sobre las situaciones que ocurren.
El niño está atento, y se interesa en pasa las páginas, *usos canónicos.*
Emergen el interés en las letras, *gestos indiciales*, en las páginas observa las letras las señala, gestos indiciales y mira a la investigadora, convergencia de miradas
La investigadora nombra las letras que el niño le señala palabras “err”.

Microanálisis de la sesión 7

A diferencia de las sesiones anteriores, en esta el niño no quiere participar del momento de lectura, se observa en sus expresiones faciales y corporales de incomodidad (Figuras 23, 24 y 25). La investigadora crea diferentes maneras de acercarse y motivarlo, con palabras y gestos ostensivos de mostrar el libro. Se involucra la participación de otra investigadora para un proceso de motivación a través del baile y del canto; figura 25.

En esta sesión es relevante, la emergencia del interés del niño sobre las letras, se manifiesta con un gesto indicial de señalar las letras y estas con una vocalización, se puede analizar si se trata de un momento de lectura, ver tablas 13 y 14.

Figura 23. Activación y motivación, primer intento.

La figura 23, muestra el primer intento, para despertar el interés del niño sobre el libro; ella se desplaza, por un lado, para llamar la atención, él la ve pasar; figura 23A; luego la investigadora se acerca, se agacha frente a él, pero él se voltea y no le presta atención, figura 23B; ella continúa buscando el interés del niño sobre el libro, se lo muestra, el niño mira el libro y lo toca, figura 23C; pero nuevamente se voltea. Figura 23F. Expresiones faciales y corporales de parte de la investigadora para llamar la atención del niño sobre el libro.

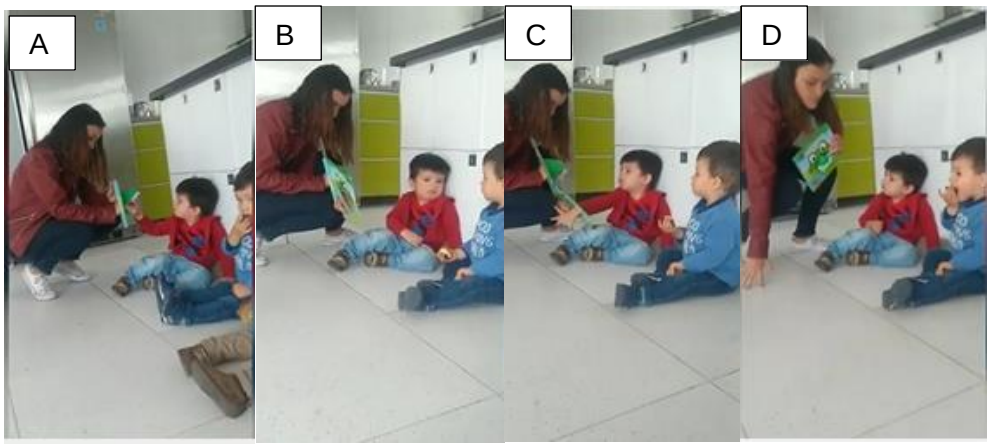


Figura 24. Activación y motivación, segundo intento

La figura 24, muestra el segundo intento en el que la investigadora se acerca, figura 24A, se agacha e invita al niño a ir a leer, figura 24B y 24C pero no lo logra y ella se levanta y se va, figura 24D.

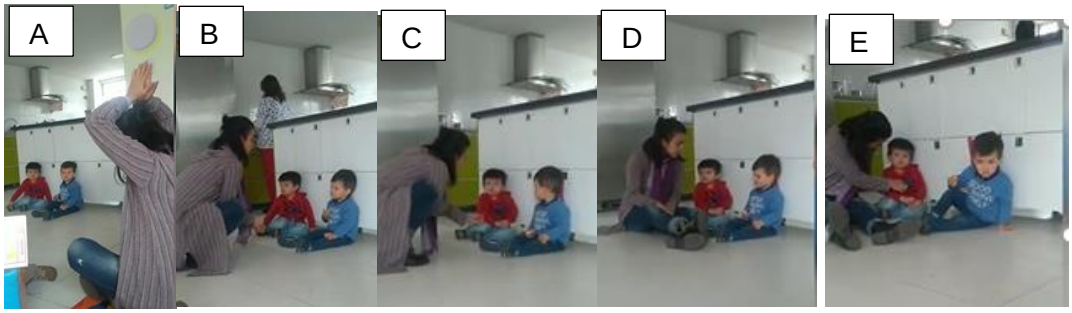


Figura 25. Activación y motivación, intento3.

La figura 25, representa el intento tres para despertar el interés en el niño para ir a leer. Esta serie de imágenes muestran estrategias de motivación para lleva al niño a la lectura, La investigadora canta frente al niño, figura 25A; luego la investigadora se acerca un poco más y lo invita a leer y el niño manifiesta con sus expresiones corporales y faciales que no quiere, figuras 25B, 25C, 25D, 25E. La investigadora baila, se acerca al niño y lo invita a leer, luego se sienta al lado y trata de entrar en confianza. Finalmente, él se deja alzar y lo lleva con la otra investigadora para que ella lea.

Tabla 13. Gesto indicial en las letras.

	EL niño señala en el título del libro, ella dice estas son letras.
	El niño vuelve y señala el título, mira a la investigadora, ella le dice: “este es el señor Crog”, éstas son letras, el niño mantiene el dedo sobre las letras mientras ella habla.

	El niño retira el dedo y mira a la investigadora mientras ella le dice: “son letras”.
	El niño vuelve y señala y ella le dice: “son letras”.
	Retira el dedo del título.
	Nuevamente el niño señala, repite el señalamiento sobre las letras, la investigadora mira al niño y le dice: “allí dice el señor Crog”.
	Retira el dedo, mira a la investigadora y ella le dice: “el señor Crog”.
	Nuevamente señala y ella repite: “ese el señor Crog”.

<table>
<tr><td> </td><td>La investigadora empieza a leer nuevamente y el niño señala las letras.</td></tr>
<tr><td> </td><td>Ella lee (es el señor Crog) y le dice: “es la “erre”, él continúa señalando.</td></tr>
<tr><td> </td><td>El niño continúa señalando la C y la mira, ella lo mira a los ojos y le dice: “muy bien, el señor Crog”.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Esta secuencia de interacción muestra que emerge el interés por las letras, el niño con gestos indiciales es reiterativo en señalar el título del cuento, la repetición muestra el interés del niño sobre algo diferentes a los dibujos, como había pasado en las sesiones anteriores; es posible que los gestos indiciales de la investigadora tengan que ver en esta manifestación del niño.</td></tr>
</table>

Tabla 14. Gesto indicial en letras y vocalización.

<table>
<tr><td> </td><td>Pasa las páginas y manifiesta interés en las letras.</td></tr>
<tr><td> </td><td>Señala las letras y ella le dice: “hay dice” (emite un sonido como haaaaahaa).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aquí ocurre la emergencia del señalamiento a las letras con las vocalizaciones.</td></tr>
</table>

Sesión 8

Edad: 1 año, 11 meses y 15 días
Tiempo de interacción: 8 minutos

Esta sesión tiene tres bloques de construcción de significado: el primero, es de exploración acompañada, en el segundo, la investigadora lee el cuento al niño y el tercer bloque, se presenta la exploración autónoma. En la tabla 15, se encuentra la descripción detallada de cada bloque.

Tabla 15. Bloques de construcción de significados sesión 8, Jerónimo.

Exploración acompañada 	El niño está sentado al lado de la investigadora con el libro en las piernas, en la primera página juntos con la palma de la mano tocan las texturas de las frutas del libro, el niño pasa la página y con la palma de la mano toca la textura de un animal, la investigadora con las dos manos toca la textura, de la imágenes, luego el niño pasa la páginas y va mirando los dibujos
Lectura 	La investigadora le dice: "ahora te lo voy a leer, mi maravilloso mundo de colores", luego explica (esto es una fresa) y ella pasa la página y continúa, el niño está quieto con las manos sobe su cuerpo y mira atento las páginas, la investigadora lee: "quién es amarillo", ella señala y va nombrando. "el amarillo es el banano y los huevos, un pillito, un queso, una mariposa, el maíz, el patito" y el niño mira atentamente lo que ella le señala y le lee, ella le dice: "dame tú dedito ponlo aquí", y lo lleva a que toque las texturas de la página, el niño coloca el dedo donde ella le dice, y desplaza la mano sobre la página y la investigadora le dice: "guau" (una expresión.) Continúa leyendo, pasa la página y dice: "ahora vamos a ver que sigue" y lee: "qué es rojo" y ella lee, señala, (tocando la textura; un tomate, la pintura, el pimentón y señalan juntos un corazón, una bufanda) La investigadora está leyendo y dice: "una bufanda roja y la señala en el libro", y el niño mira lo que ella le señala, Ella luego señala al niño y le dice: "mira tú saco es rojo", el niño mira su saco al que hace referencia la investigadora, y ella le dice: "si vez, que es igual a esta", luego le señala los zapatos y le dice: " son rojos, como este rojo", y señala en el

	libro, ella pasa la página y le dice. “mira es una fresa, rasca la fresa, ella lo hace y luego el niño también. Ella pasa la página y lee: “¿qué es azul?” El niño señala algo en el libro, luego ella señala lo mismo y nombra lo que niño señala, el carro y luego le pregunta: “¿qué más es azul?”, pero él no señala nada y pasa la página, ella señala y dice. “este es un pez, este pez es azul”, ella señala el pez y le dice: “¿si ves estas escamitas?” Y explica (estas son las escamas que tiene el pez), la investigadora pasa la página y lee. “qué es de color verde”, el niño inmediatamente señala, una imagen en la página, ella dice: “las uvas son verdes”, luego señala las arvejas, y sigue la investigadora (señalando y nombrando las imágenes verdes), ella pasa la página y dice: “la hoja es verde”. ¿Ella pasa la página y lee que hay de color naranja? El niño señala una imagen, luego la mira y ella le dice: “sí un cono”, luego ella señala una zanahoria y ella imita que está comiendo una zanahoria. Pasa la página y lee: “qué es blanco y negro”, ella dice (expresando la pregunta con el brazo y la mano y un tono de voz de pregunta) y el niño mira a la página, ella señala la camiseta que tiene puesta, el niño señala en el libro y luego mira lo que la investigadora le muestra y ella continua nombrando los dibujos y el niño se distrae.
Exploración autónoma 	El niño le quita el libro a la investigadora y lo coloca sobre sus piernas, lo abre y empieza a pasar las páginas, pasa la palma de la mano sobre las texturas de una de las páginas, cierra el libro y vuelve y lo abre y pasa las páginas, lo cierra y vuelve y lo abre y pasa las páginas.

Análisis

Bloque 1. Exploración acompañada
Por parte del niño hay presencia de *gestos ostensivos indiciales* cuando el niño con la palma de la mano toca las texturas.
Bloque 2. Lectura
La investigadora lee, *uso canónico*, toca las texturas, *gestos ostensivos indiciales*.
El niño sigue la invitación de la investigadora para tocar las texturas de las imágenes del libro, *gesto ostensivo indicial* y el niño con la planta de la mano toca las imágenes.
La investigadora relaciona los colores el libro con lo que hay en la ropa del ella y del niño.
Bloque 3. Exploración autónoma
Solamente *usos privados* del libro, pasar las páginas, cerrar el libro, abrirlo y pasar la página (tres repeticiones).

Microanálisis de la sesión 8

En esta secuencia la investigadora con gestos indiciales, verbalizaciones y explicaciones, lleva al niño a una relación del libro con aspectos de su realidad cercana, que se identifican con el libro, tablas 16 a la 21. Hay un reconocimiento del propio cuerpo a través la figura del libro, figura 26.

Tabla 16. Lectura, gestos y contextos, sesión 8, Jerónimo.

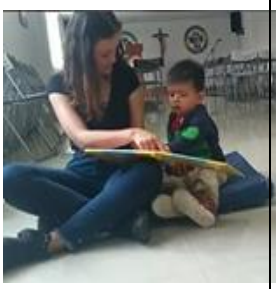
			
La investigadora está leyendo y dice: "una bufanda roja", y la señala en el libro, y el niño mira lo que ella le señala.	Ella luego señala al niño y le dice: "mira tú saco es rojo".	El niño mira du saco al que hace referencia la investigadora.	Y ella le dice: "¡si vez que es igual a esta?".
Aquí se observa que la investigadora hace uso de diferentes recursos para llevar al niño a la comprensión del libro, entre esos recursos esta la asociación de los colores del libro, con los colores de la ropa del niño. Hay señalamiento de relación entre el libro y la ropa, esto siempre acompañado de palabras de la investigadora; el niño siempre con miradas al libro y la ropa da muestra del interés.			

Tabla 17. Lectura, gestos y contexto.

Ella le dice: “mira, este rojo”.	“Mira tus zapatos, mira este rojo”, y le señala el rojo en los zapatos…	Y le dice: “es igual que éste rojo”, y le señal en el libro.	Y le dice: “tus zapatos son rojos”, el niño mira los zapatos.
En esta secuencia, la investigadora mediante gestos indiciales, verbalizaciones y explicaciones hace relación de los colores del libro con la ropa que el niño lleva puesta, es una relación del libro con el contexto cercano. Emerge una acción pedagógica de la investigadora.			

Tabla 18. Lectura, gestos y contexto.

La investigadora lee: y le pregunta: “¿Qué es negro?”, usa su mano para expresar la pregunta, el niño mira a la página.	Suceden dos acciones paralelas, la investigadora señala la camiseta que trae puesta, preguntándole al niño: “¿esto es negro?” Mientras tanto el niño va y señala en la página	El niño se voltea y mira la camiseta de la que la investigadora se está tocando.	El niño se inclina para observar lo que la investigadora le muestra.
Esta secuencia muestra el *uso canónico* que hace la investigadora, y establece una relación de lo que lee con el contexto cercano, el niño mira atentamente lo que ella le indica.			

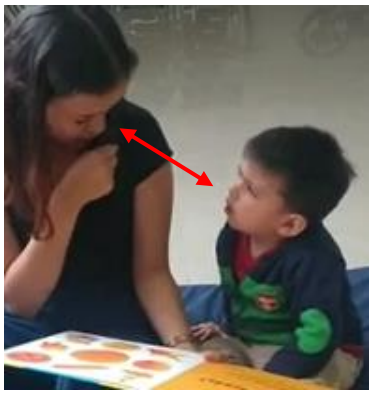
Tabla 19. Lectura, gestos y contexto.

La investigadora lee. "¿qué es verde?", y mira al niño.	El niño indica para dar respuesta a la pregunta, gesto indicial	Ella nombra lo que él señala, y dice: "las uvas son verdes".	Luego el niño pasa a la siguiente hoja y señala y la investigadora dice: "eso es arveja, las arvejas son verdes".
En el *uso canónico* que la investigadora hace del libro, hay preguntas, *miradas de atención*, *gestos indiciales* y el niño responde con *gestos indiciales* y miradas			

Tabla 20. Preguntas, respuestas y gestos.

Ella pregunta: "¿Qué hay de color naranja?"	Responde a la pregunta señalando una imagen.	El niño, después de señalar mira a la investigadora, ella asiente con la cabeza y le dice: "un cono".	El niño continúa mirándola y ella dice: "sí".
Es un momento en el que la investigadora hace uso de las preguntas para promover en el niño la participación, y el responde con señalamientos y miradas a la investigadora.			

Tabla 21. Preguntas y respuestas.

		
Ella le dice: "una zanahoria" la señala y el niño mira atento lo que ella le señala en el libro	Ella dice: "la que se comen los conejos" (e imita a un conejo comiendo zanahoria) y el niño la mira con cara de sombro.	Luego ella vuelve a la página y le dice: "una zanahoria".
La investigadora con gesto indicial señala un dibujo, el niño mira atento, luego ella con un gesto simbólico, causa asombro en el niño y termina la interacción con un gesto indicial de la investigadora.		

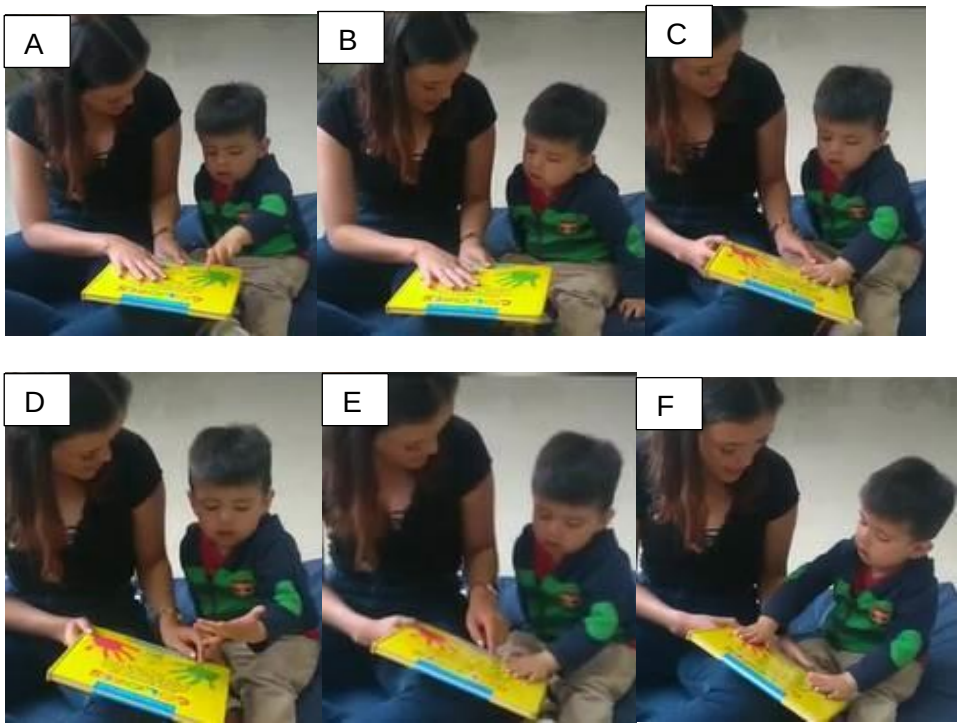


Figura 26. Gestos ostensivos guiados.

En esta secuencia de interacción (figura 26) la investigadora con un gesto ostensivo indicial, le dice: “mira es una mano como la tuya” y el niño con un gesto indicial muestra el otro dibujo, figura 26A. La investigadora continúa mostrando sobre el libro que las manos coinciden y el niño mira atento, figura 26 B; posterior a esto el niño coloca la mano sobre la imagen de la mano, figura 26C; el niño mira su mano está asociando su mano con el dibujo del libro, figura 26D; finaliza la interacción con el niño colocando las manos sobre la imagen de los dibujos, figura 26E y 26F. Emerge una acción pedagógica.

Como conclusión del caso de Jerónimo se puede decir que se caracteriza porque desde el inicio muestra interés en libro y en la mayoría de las sesiones mantuvo atención constante y permanente sobre el objeto libro y sobre lo que la investigadora le proponía. Con excepción de las sesiones 4 y 7, en las cuales muestra una actitud de desinterés ante la investigadora y la invitación que ella le hace para ir a leer; y es allí donde emerge el bloque de construcción de significado “activación y motivación”.

Un aspecto relevante con respectos a las vocalizaciones estas emergen acompañadas de emociones, gestos, y usos canónicos, al respecto es importante señalar que aquí se evidencia que los cambios y transformaciones no sale de la nada, es producto de la interacción y de la riqueza de cada sesión desde las acciones de la investigadora y del niño.

Con respecto a los gestos se hace relevante la emergencia de variaciones en los gestos indiciales; con repetición, con círculos y con desplazamiento con recorrido sobre el dibujo de interés. Se destaca que emerge en el niño el interés por las letras, lo muestra con señalamientos repetidos sobre el título de uno de los libros, ante este interés la investigadora le menciona el nombre de la letra y lee el título del libro.

Emerge una especie de lectura compartida, en donde la investigadora lee, señala, y nombra objetos y el niño continuo con miradas, señalamientos y sigue pasando las páginas, se establece un intercambio desde las acciones de cada uno.

El paso a paso por cada sesión, muestra la riqueza de la interacción entre jerónimo y la investigadora y se puede observar cambios y transformaciones en el tiempo, en donde las primeras sesiones hay sistemas semióticos simples, de señalar (gestos indiciales) y pasar las paginas (usos canónico y protocanónico); luego aparecen ya sistemas semióticos más complejos, donde hay presencia de vocalizaciones, gestos, expresiones emocionales y usos canónicos; esto es muestra de una interacción dinámica, en cada sesión se viven y se aporta aspectos elementos diferentes al desarrollo. También es importante mencionar que la riqueza de las interacciones puede fluir y pasar de una sesión de sistemas semióticos complejos; en donde hay emociones, convergencia de miradas, gestos, usos y vocalizaciones, a otras sesiones de sistemas semióticos simples, en donde solo hay usos canónicos y señalamientos.

Caso 2. Sofía

Para este caso, por cuestiones de confidencialidad y parámetros éticos de la investigación se utilizará como seudónimo Sofía. A continuación, se presentan los resultados de la primera parte, a saber, los bloques o marcos en la construcción de significados producto del análisis de las secuencias de interacción (Basilio y Rodríguez, 2017).

Bloques marcos en la construcción de Significados

En cada sesión en la interacción entre la niña, la investigadora y el cuento emergen bloques de construcción de significados (Rossmanith et l., 2014) o marcos (Kaye, 1986). Los bloques fueron definidos de la siguiente forma: exploración acompañada, elección de libro, presentación del libro, lectura, exploración autónoma y contexto previo.

En la figura 27 se muestra el consolidado de la emergencia de bloques de interacción en cada sesión. Estos bloques o marcos representan las características y el sentido que tiene la interacción en un tiempo y espacio específico. Estos bloques o marcos evidencian que las interacciones entre la investigadora, el niño y el cuento se configuran de diversas formas en cada sesión.

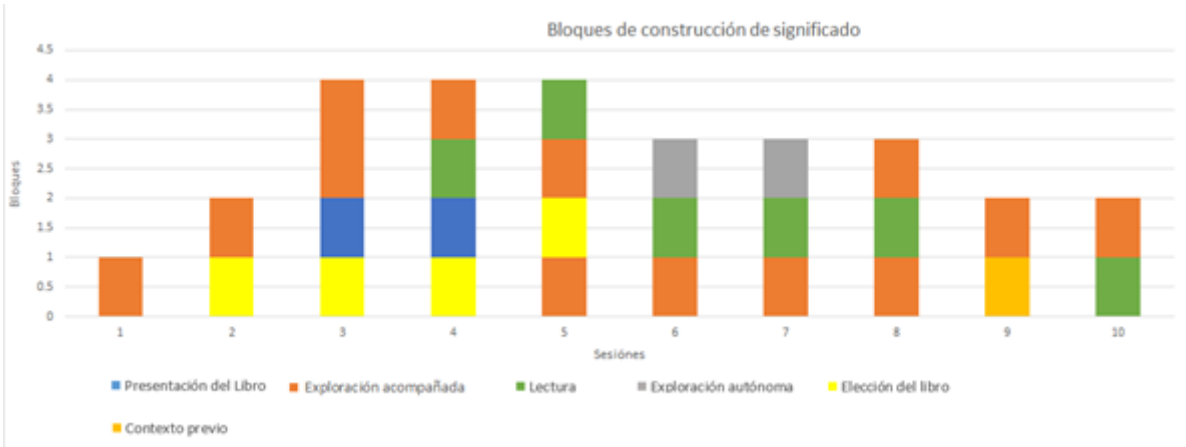


Figura 27.Bloques de construcción de significado caso Sofía.

Como se puede observar en la figura 27, existen diversas configuraciones de los bloques en cada una de sesiones, lo cual da cuenta de la riqueza de los procesos de interacción y de la dinámica en la construcción de significados de la niña, la investigadora y el libro a través del tiempo. En los siguientes apartados, se describirá de manera detallada cada una de las sesiones.

Sesión 1

Edad:	1 año y 1 mes
Tiempo de interacción:	1 minuto y 14segundos.

En esta sesión se identificó un bloque de construcción de significado, a saber, exploración acompañada, como se describe en la tabla 21.

Tabla 21. Bloque de construcción de significados sesión 1, Sofía.

<table>
<tr>
<td>1. Exploración acompañada
 </td>
<td>La investigadora tiene a la niña alzada, y coloca el libro sobre las piernas de ella, y lo sostiene de la parte de abajo; la niña empieza a abrir y cerrar el libro, la investigadora le pregunta: “¿qué miras?” la niña se detiene a mirar algo en una página, la investigadora, le pregunta: “¿te gusta?” La niña continúa abriendo y cerrando las páginas con movimientos fuertes, la investigadora le dice: “¿sí?” la niña continúa abriendo y cerrando, la investigadora le dice: “¿te gusta?”, luego la niña mira al piso y trata de tomar algo. La investigadora nuevamente coloca el libro frente a ella y le dice: “mira” y la niña nuevamente mira el libro y la investigadora le dice: “mira una cocina”, y la niña mira lo que la investigadora le señala, pasa la página y le dice: “mira por acá hay un pastel”, la niña emite un sonido y sonríe. Ante la vocalización y la sonrisa la investigadora le dice: “si”, la niña toma una pestaña que está dentro del libro y la abre y la cierra se queda mirando atentamente la página, luego cierra el libro y vuelve y lo abre, la niña está mirando atentamente lo que hay en el libro, y la investigadora le dice: “mira un pajarito”</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">Análisis
Bloque 1: Exploración acompañada
La expresión corporal de la investigadora y la posición del cuerpo facilitan el uso protocanónico de mover las paginas para pasarla con fuerza, parece un movimiento sin control. La posición del cuerpo de la investigadora de los brazos y de las manos actúan como soporte para el uso protocanónico libro
En el uso protocanónico que hace la niña se destacan movimientos fuertes un poco sin control motor.
La investigadora en la interacción usa frases como: “¿qué miras?”; “¿sí?”, “¿te gusta?”; y” mira”.
Emerge una sonrisa, expresión facial y una vocalización, lenguaje; después de que la investigadora le dice “mira un pastel”
La niña mantiene la atención en pasar las páginas.</td>
</tr>
</table>

Microanálisis sesión 1

Es una interacción que parte del uso protocanónico que la niña hace del libro con movimientos de las páginas de un lado a otro; la niña expresa el interés por el libro con mirada de atención sobre éste y con expresión facial de alegría.

Tabla 21. Emerge sonrisa y vocalización.

<table>
<tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr>
<tr><td>La investigadora le dice: “mira es un pastel”, y lo señala.</td><td>La niña mira lo que la investigadora le señal, sonríe y dice: “mgm”.</td><td>Después de la sonrisa y la vocalización la investigadora sonríe y le dice: “si”, y la niña continúa abriendo y cerrando una pestaña dentro de la página.</td></tr>
<tr><td colspan="3">La investigadora le está nombrando dibujos en la página, palabras; y la niña se muestra interesada prestando atención a lo que la investigadora le dice y le muestra, es allí en donde emerge la sonrisa y la vocalización.</td></tr>
</table>

Sesión 2

Edad: 1 año y 1 mes y 7 días

Tiempo de interacción: 7 minutos y 11 segundos.

En esta sesión emergen dos bloques/marcos de construcción de significados; el primero en el que la investigadora propicia que la niña elija un libro para leer; el segundo, en el que se produce una exploración acompañada, como se describe en la tabla 22.

Tabla 22. Bloques de construcción de significados sesión 2, Sofía.

1. Elección del libro	La investigadora coloca los libros frente a la niña y ella mira los cuentos, la investigadora mira a la niña y le dice: "vamos a leer estos cuentos", la investigadora le pregunta: "¿te gustan?", la niña mira para otro lado. Entonces la investigadora le dice: "¿no?" La investigadora le dice: "Sofía mira", y coloca otros libros frente a ella y le dice: "mira todos estos cuentos" y le va mostrando cada uno, la niña los mira y la investigadora le dice: "elige un cuento", la niña mira a la investigadora y coloca las manos hacia su cuerpo, luego la investigadora le dice: "elige un cuento" y con el dedo le muestra, y le dice: "tienes que escoger uno", y juntas se miran, la investigadora le dice: "vamos a ver unos cuentos", la investigadora, los toca y le pregunta: "¿cuál te gusta más?", la niña coloca las manos debajo de las piernas y mueve el cuerpo hacia adelante, luego la investigadora le dice: "¿no sabes?" La niña mira los cuentos, y la investigadora le dice: "elije uno", la niña deja de mirar los libros y se mira las manos y empieza a cogerse los pies y a mirar para otro lado. Luego la investigadora la llama por su nombre, la niña voltea se mira los zapatos, se toca los pies, y la investigadora toma un cuento lo abre, y le dice: "mira, pasa las páginas" y le dice: "mira los animalitos", ella pasa las páginas y la niña mira el paso de las páginas; la investigadora toma otro libro lo abre y le dice: "mira este ya lo habíamos leído", pasa las páginas, la niña mira el libro, la investigadora le pregunta: "¿te gusto ese?" Y coloca el libro sobre las piernas de la niña.
2. Exploración acompañada	La investigadora coloca el libro sobre las piernas de la niña, ella toma una de las pestañas del libro y la levanta, la investigadora le dice: "vamos a leer el pájaro cucú", y ella toma el libro lo cierra y va a la portada señala el título y le dice: "se llama el pájaro cucú", pasa la página señala el dibujo del pájaro y le dice: "mira este es el pájaro cucú", la niña pasa la página, toma la otra página y la pasa y la investigadora le dice: "muy bien, toma otra página", y la pasa, y abre una de las pestaña que está dentro de la página. La investigadora señala nuevamente y le dice: "mira un perro", la mira y repite: "un perro", la niña mira la página y levanta la pestaña, se queda mirando la página y luego levanta el libro hacia la investigadora, luego vuelve y abre la pestaña, la suelta, la investigadora pasa la página y le dice: "mira aquí hay otro", y le señala lo que hay dentro, la investigadora señala y nombra el dibujo y le dice: "mira hay un libro", la niña mira y la investigadora le dice: "sí, un libro chiquito", y la niña pasa la página la investigadora le dice: "muy bien", después le dice: "mira", y le muestra otra pestaña para levantar, y le dice nuevamente mira: "aquí abre también", y ella de un lado la levanta un poquito y le pregunta: "¿si la

	vez?", la niña toma esa pestaña y la levanta, la investigadora señala y le dice: "es un pastel", la niña tiene el libro cogido con las dos manos y mirando lo que la investigadora señala, la niña desliza la mano hacia el dibujo del pastel que señala la investigadora, luego levanta la mano y cierra la pestaña, luego ella sola intenta levantar la pestaña del libro, pero no lo logra, la investigadora le ayuda diciendo: "mira en éste ladito", y con el dedo le indica en dónde se puede abrir, la niña lo intenta pero no puede y regresa a la página anterior, ahí toma la pestaña que está un poco levantada y la abre, luego la cierra, luego vuelve y la abre, la investigadora le dice: "eso muy bien", luego la niña suelta la pestaña y esta se cierra, y luego junto a la investigador abren la pestaña. Luego la investigadora dice: "un libro", y la niña señala con el dedo el dibujo del libro, la investigadora le dice: "es un libro, si señora", la niña levanta la mano y la pestaña se cierra, luego la niña levanta nuevamente la pestaña y vuelve y la cierra, la investigadora levanta la página y le dice: "vamos a pasar la página", y al mismo tiempo la investigadora (levanta la página para pasarla), pero la niña vuelve a levantar la pestaña de la misma página, y evita que la investigadora pueda pasar a la siguiente página. La niña coloca la mano sobre la página y mira a la investigadora y ella le dice: "vamos a la otra página", y la niña deja de mirar a la investigadora y se devuelve al libro, toma todas las pagina y cierra el libro, luego vuelve y lo abre, la investigadora le dice: "vamos a empezar a leer", la niña está interesada en pasar las páginas y en levantar las pestañas que hay dentro, la niñas cierra el libro, la investigadora lo toma y le dice: "mira vamos a leer" y (abre el libro), y lee y dice: "cucú" se divierten encontrando nuevas palabras, pero al mismo tempo la niña lleva las manos hacia sus pierna y mira hacia otro lado, la investigadora señala en el libro y le dice: "mira" y (señala el dibujo), y le dice: "es el pájaro Cucú", y lee: "cucú busca nuevas palabras en el cielo", la investigador señala la palabra (la) y le dice: "es muy divertido", la niña mira lo que ella le señala y luego ella también con el dedo índice señala lo que la investigadora ha señalado y ella le dice: "vamos a buscar las palabras, es muy divertido", la investigadora le pregunta a la niña : "¿qué palabras ves?" , pero la niña toma la portada y cierra el libro, la investigadora señala la portada y le dice: "mira este es Cucú", y la niña mira lo que ella le señala, la niña toma la portada y la abre y la investigadora le señala un dibujo y le dice: "este es un globo", luego, la investigadora nombre lo que la niña está mirando y le dice: "señala si esta es una mariposa" y repite "es una mariposa", la niña mira la mariposa, en se momento, ella tiene la mano debajo de la portada y la levanta con un movimiento fuerte y la portada se va al otro lado, luego la niña coloca la mano sobre la portada, (sobre el dibujo del pájaro) y se detiene en las rugosidades del dibujo, para cogerlas y la investigadora le dice: "eso no lo puede levantar", entonces la niña pasa la página la abre y la investigadora le dice: "mira, es una nube" y la señala; la niña otra vez pasa la página, la investigadora le dice: "vamos a leer", la niña abre una de las pestañas y mira lo que hay dentro, la investigadora señala el dibujo y le dice: "un hueso", la niña señala un dibujo y la investigadora le dice: "un perro" y le pegunta a la niña: "¿cómo hacen los perros?" La niña mira lo que hay en la página, devuelve la portada del libro mira y se detiene a tocar con el dedo las rugosidades del dibujo de la portada. Luego pasa otra vez la portada y abre y cierra la pestaña que está dentro, luego toma las páginas y las devuelve hasta llegar a la portada, Después la niña coge la otra pestaña y la investigadora le dice: "esa pestaña sí se puede levantar", toma la pestaña y la mueve, la niña toma la pestaña y la mueve, luego se regresa y toma otra página, la investigadora le va nombrando los dibujos, y le dice: "mira muchas flores, y manzanas", la niña señala con el dedo hacia arriba y hacia

	abajo algo, también señala con los dos dedos el pájaro y la investigadora le dice: "mira el pajarito Cucú", (es el pajarito Cucú), luego toma el libro, lo levanta de abajo y las páginas se mueven, vuelve y lo baja lo empuja, y la investigadora lo toma, lo coloca frente a la niña y ella vuelve a pasar las páginas, la investigadora le nombra los dibujos, y le dice: "ese es un bolso y una mesa", sigue pasando las páginas y abriendo las pestañas y la investigadora le dice: "aja" la niña pasa fuerte la página y el libro queda al otro lado de ella, entonces lo toma con una mano y con un poco de dificultad, con una mano lo empuja y queda frente a la investigadora, ella lo toma lo coloca frente a la niña y le dice: "ven vamos a leer", la niña toma una pestaña y la investigadora le dice: "mira ese es un libro", la investigadora pasa la página y le dice: "vamos a la cocina", la niña toma el libro y va a la portada, se queda mirando allí, toma el libro lo lleva hacia ella y empieza a abrir nuevamente las páginas, la investigadora toca algo en la página y le pregunta: "¿Qué ves acá?" toca y le repite: "¿Qué ves?" . La niña devuelve las páginas cierra el libro y lo toma con las dos manos, luego lo coloca sobre sus piernas e intenta abrirlo nuevamente, pero lo cierra y se lo entrega a la investigadora, ella le dice: "me lo vas a dar", la investigadora toma el libro mira a la niña y le dice: "gracias, muchas gracias".
Análisis **Bloque 1: Elección del libro** La investigadora ofrece, *gesto ostensivo*, a la niña variedad de libros para que ella elija, los coloca frente a ella, uno al lado del otro. La investigadora acompaña estos gestos ostensivos con palabras como: vamos a leer, te gustan, mira, elige un cuento, tienes que escoger uno. La investigadora toca los libros con la mano, *gesto ostensivo indicial*, este gesto es acompañado de frases como: necesito que elijas uno, vamos a ver los cuentos, ¿cuál te gusta más? La investigadora hace *uso canónico* del libo cuando toma algunos, los abre y pasa las páginas frente a la niña. La niña manifiesta interés, *mira con atención* los libros que la investigadora le ofrece, gesto ostensivo. La niña en su expresión corporal mantiene los brazos pegados a su cuerpo y las manos por momentos las mete debajo de las piernas, también, se coge los dedos, se coge los pies. La investigadora está sentada frente a la niña, una expresión corporal que facilita la interacción. **Bloque 2: Exploración acompañada** La investigadora ofrece *gesto ostensivo* el libro a la niña, colocándolo sobre sus piernas. La investigadora mediante *gestos indiciales*, señala a la niña lo que ve en cada página, esto gestos siempre están acompañados de las palabras que nombran los dibujos. En esta interacción hay bastante presencia de uso canónico, con la guía de la investigadora, pasar las páginas una y otra vez, abrir y cerrar las pestañas y algunos *usos protocanónico* de levantar el libro, empújalo hacia un lado. La investigadora lleva al niño al *uso canónico*, cuando le indica la forma de levantar las pestañas. Emerge el *gesto ostensivo indicial* por parte de la niña cuando coloca la palma de la mano sobre las páginas y las desplaza sobre los dibujos. Emerge la *convergencia de miradas*, en la elección del libro y en un momento de *uso canónico* del libro	

Microanálisis sesión 2

En esta sesión da muestra de las formas en las que se presentan lo usos protocanónicos, de mover y voltear el libro, la guía y el apoyo de la investigadora en llevar a la niña a usos canónicos. La niña muestra el interés en la interacción, con miradas al libro y

miradas a la investigadora; así mismo la presencia de gestos indiciales con un dedo y con los dos dedos; el detalle de esto se observa en las figuras 28 a la 33.

Figura 28. Convergencia de miradas.

La niña se interesa en levantar la pestaña, uso canónico, figura 28A; continúa con la acción de levantar la pestaña, uso canónico, la investigadora le dice: “ven pasamos la página a la otra página”, figura 28B; termina esta secuencia de interacción con convergencia de miradasny la investigadora le repite: "ven pasamos de página a la otra página y figura”.

Figura 29. Gesto indicial.

La interacción inicia con un gesto indicial de la investigadora, figura 29A, cuando ella dice: “mira él es el pájaro Cucú”, la niña mira atentamente lo que ella le señala e inicia su gesto indicial, figura 29B. Dispone el dedo y la mirada, y mientras tanto la investigadora le está leyendo lo que dice en la página, y se ve el gesto indicial de la niña, figura 29C.

Figura 30. Gestos indiciales con los dos dedos.

La niña inicia un gesto indicial; mientras la investigadora está nombrando los dibujos que hay, figura 30A, luego la niña con un gesto indicial con las dos manos señala la imagen del pájaro Cucú, figura 30B, y a este gesto se une la investigadora con un gesto indicial para señalar el dibujo del pájaro Cucú, figura 30C.

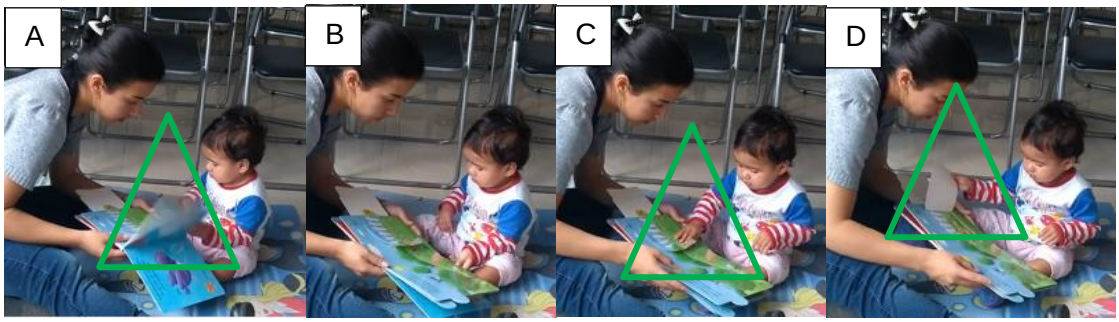


Figura 31. Uso canónico del libro.

La niña hace un frecuente uso canónico al pasar la paginas como se observa en las figuras 31A y 31B; y de levantar las pestañas que encuentra dentro de las páginas, como se observa en las figuras 31C y 31D; eso se da mientras la investigadora le dice: “vamos a seguir buscando palabras”.

Figura 32. Uso protocanónico.

En la figura 32A, se muestra que la niña está en uno uso canónico, en la figura 32B, pasa a un uso protocanónicos, levanta el libro y la investigadora, le pregunta: “¿qué paso?” Y manda el libro hacia la investigadora, como se observa en las imágenes 32B, 32C y 32D.

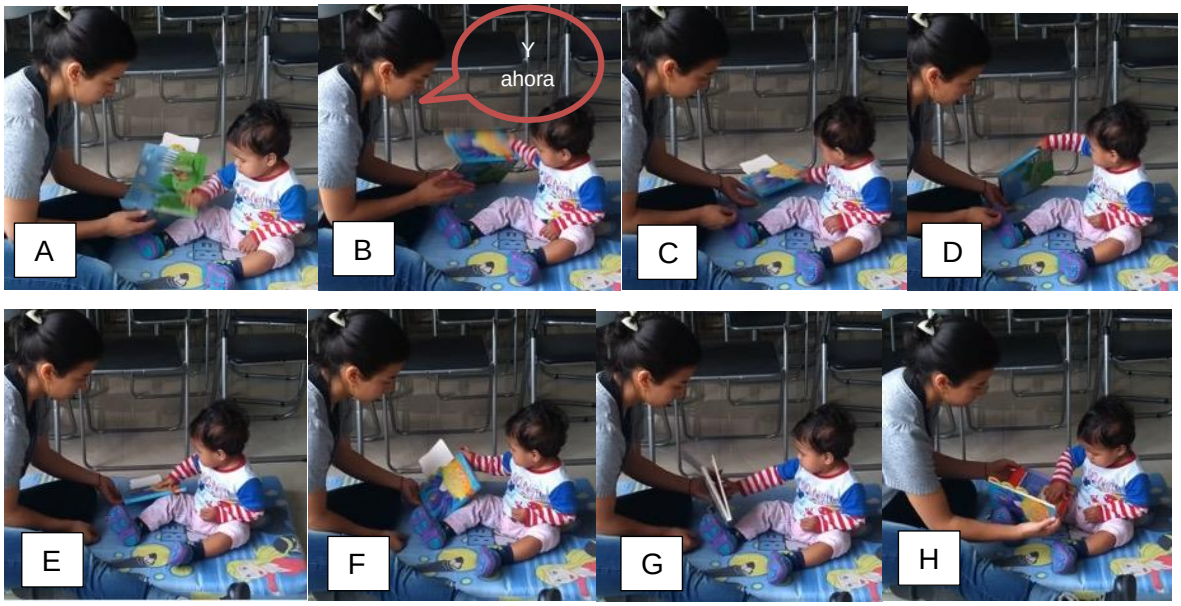


Figura 33. De un uso canónico a un uso protagónico.

Esta secuencia de interacción por segunda muestra que la niña está en un uso canónico del libro, como se observa en la figura 33A, posterior a esto la niña pasa la página con fuerza y el libro cae a un lado, uso protocanónicos y la investigadora le pegunta: “¿y ahora?”, figura 33B; las otras figuras de la 33C a la 33G muestran que la niña está tratando de tomar nuevamente el libro y con ayuda de la investigadora inician nuevamente el uso canónico, figura 33H.

Sesión 3

Edad: 1 año, 4 meses y 3 días

Tiempo de interacción: 5 minutos y 17 segundos.

En esta sesión emergen tres bloques de construcción de significado (tabla 23): el primero, en el que la investigadora dispone todo para que la niña elija el cuento; en el segundo, la investigadora hace una presentación del libro, mostrando los diferentes dibujos a la niña; en el tercer bloque la investigadora lee el libro; y en cuarto, se le deja el libro a la niña para una exploración autónoma.

Tabla 23 Bloques de construcción de significado sesión 3, Sofía.

1. Elección del libro	Cuando inicia la sesión la niña tiene un libro en la mano, la investigadora coloca diferentes libros, alrededor de la niña y le pregunta: "¿cuál quieres leer hoy?" La niña mientras sostiene un libro, mira los otros que están junto a ella, y mueve el que tienen en la mano, la investigadora señala el que la niña tiene en la mano y le pregunta: "¿quieres ese?" Entonces recoge los otros libros, y le dice: "listo", y le coloca las manos frente al libro, para que la niña le entregue el libro e iniciar la lectura, la investigadora le dice: "dámelo por favor", y la niña se lo entrega y ella le dice: "gracias".
2. Presentación del libro	La investigadora coloca el libo frente a la niña y le lee el título: "una gatita tierna", pasa la página y le muestra los dibujos, le dice: "mira un perrito, un gato", y señala un perro y le dice: "guau, guau, luego señala en otro lado y le dice: "el gato hace miau, la investigadora le dice: "si ves", y pasa a la otra página y le die: "mira", (la niña ha estado atenta mirando lo que le muestran), la niña coloca una mano en la parte final de la página, la investigadora señala y dice: "un ratón", señala en otro lado y dice: "miau, miau", luego la investigadora levanta el libro de las piernas de la niña y lo lleva cerca de ella, pasa a la otra página y luego gira a la niña, resbala su cuerpo para que quede frente a ella. La investigadora coloca el libro frente a ella y nombra diferentes dibujos y los señala, (gato, tomates, fresas, zanahorias), la niña mira atenta lo que ella le señala; luego la investigadora pasa la página nombra y (señala el perrito, el conejo, el gatico y el ratón), la investigadora cada vez que señala mira a la niña y le dice: "si ves, ahora vamos a leerlo". La investigadora abre nuevamente el libro frente a la niña y le dice: "miau".
3. Lectura	La investigadora abre nuevamente el libro frente a la niña y empieza a leer: "miau, todos aman a la gatita porque es muy buena", y le dice: "mira esta es la gatica, ella siempre está dispuesta a darles una pata a sus amigos", y explica (mira el amigo), la investigadora continua leyendo: "el cachorro se siente aburrido y juega con la gatica a perseguirse", la investigadora señala en el libro y le dice: "mira", y lee; "el cachorro corre emocionado", la investigadora se acerca a la niña(para hacerle cosquillas). La investigadora vuelve al libro y pasa la página y lee; luego señala en el libro y le dice: "mira ella tiene hambre", la niña mira lo que ella le señala; y la investigadora continua leyendo: "toma el queso", la investigadora explica (la gatica le va a dar un pedacito de queso al

	ratón),continua la lectura: " la ratona mordisquea el queso , mmm que rico, gracias gatita"; la investigadora pasa la página y lee: "el conejo salta y salta en el huerto, soy muy pequeño no puedo agarrar la gran zanahoria", la investigadora le dice a la niña: "mira acá" y le señala algo en el libro y sigue leyendo: "la gallina hala y hala con todas sus fuerza y entonces pudo sacar esa zanahoria, gracias le dice el conejo", pasa la página y le dice: "mira" y la investigadora continua leyendo…. La niña mira el libro, luego deja de mirar y se mira las medias y la investigadora le dice: "ya, ya acabamos".
4. Exploración Autónoma	La investigadora pone el libro frente a la niña, ella lo toma con las dos manos y lo abre, se coge los dedos y luego señala rápido algo en el libro, deja las manos sobre la parte de debajo de las del libro y se queda por un momento mirando en las páginas que tiene abiertas. Luego levanta las manos, toma el libro e intenta pasar la página, pasa una y luego va a la portada y trata de pasarla otra página, pero ya no hay más, ya está en la portada. Entonces lo cierra, lo toma con las dos manos y se detiene a mira la portada, se rasca las orejas, toma el libro y pasa una página, se coge los dedos de las manos, y toma el libro y lo cierra, lo voltea y lo deja en sus piernas; y la investigadora le dice: "ya", para finalizar la sesión.

Análisis

Bloque 1. Elección del libro

La investigadora muestra los libros a la niña, **gesto ostensivo**, este gesto está acompañado de frases; ¿cuál quieres lee hoy?, ¿quieres ese? , ¿ese?

La niña *mira con atención* los libros que la investigadora le muestra y los que ella va recogiendo y colocando en un lado.

Un momento antes de que la investigadora dispusiera todos los libros la niña había tomado uno, y lo mantuvo en la mano, lo que la investigadora asumió como la elección, no lo soltó y no se interesó por tomar otro.

Aunque es un momento que la investigadora dispone para elegir, la niña no lo hace, no elije, es la investigadora quien termina tomando la decisión.

Bloque 2. Presentación del libro

La investigadora coloca el libro, frente a la niña, se lo muestra, gesto ostensivo, nombra los dibujos, palabras y los señala, gestos indiciales y cada que nombra a un animan hace la onomatopeya que corresponde; miau, guau, guau

La investigadora hace uso canónico del libro, pasa las páginas.

La niña muestra interés, se mantiene atenta a lo que le dicen y le señalan.

En este bloque no hubo intervención de la niña, no se presentaron gestos, no se presentaron con usos, ni con vocalizaciones.

Bloque 3. Lectura

Durante este bloque la investigadora, lee y hace explicaciones sobre los personaje y situaciones de la narración de la historia

La investigadora con lenguaje simbólico (Onomatopeyas), para hace el sonido los gatos, y los perros.

La niña se mantiene atenta a lo que escucha y a los gestos indiciales que hace la investigadora mientras lee.

No hay presencia de gestos, ni de usos, ni de vocalizaciones por parte de la niña.

Bloque 4. Exploración Autónoma

La niña hace uso canónico del libro al tomarlo con las dos manos y pasar las páginas.

Emerge un gesto indicial, mientras mira en la página.

Microanálisis sesión 3

Aquí se evidencia que partir de un gesto ostensivo de la investigadora, figura 33 emerge un uso canónico por parte de la niña. Se expresa atención e interés en el libro a través de la mirada atenta a lo que la investigadora le señala, figura 34.

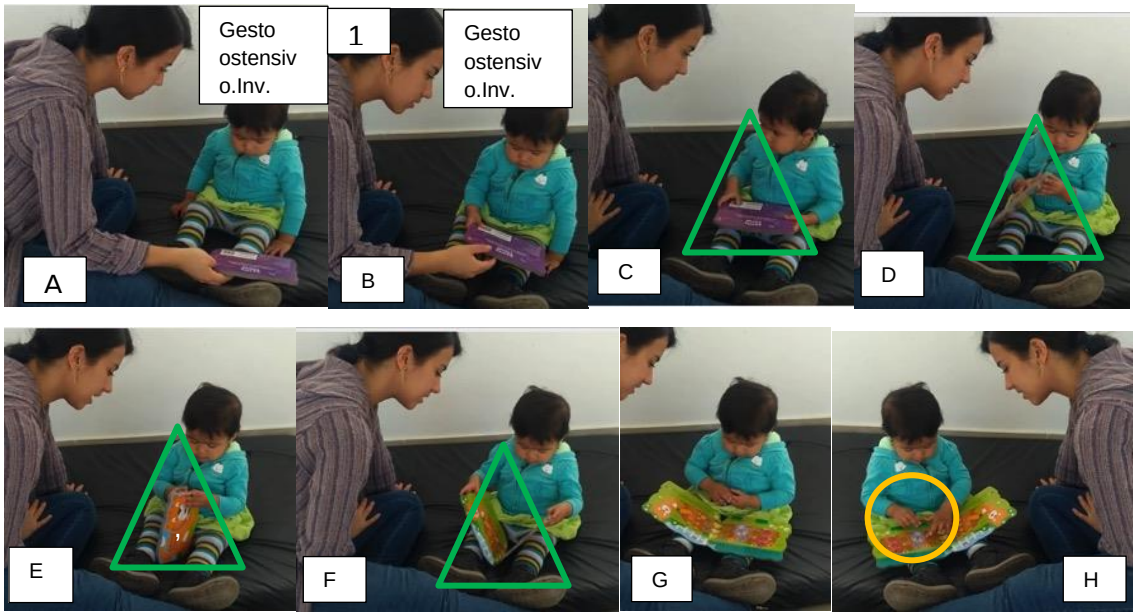


Figura 34. Gestos y uso canónico.

Las figuras 34Ay 34B, muestran un gesto ostensivo por parte de la investigadora, desde la figura 34C a la figura 34G, la niña toma el libro, lo voltea luego lo abre, aquí se evidencia un uso canónico, y en la imagen 34H, se evidencia la emergencia de un gesto indicial.

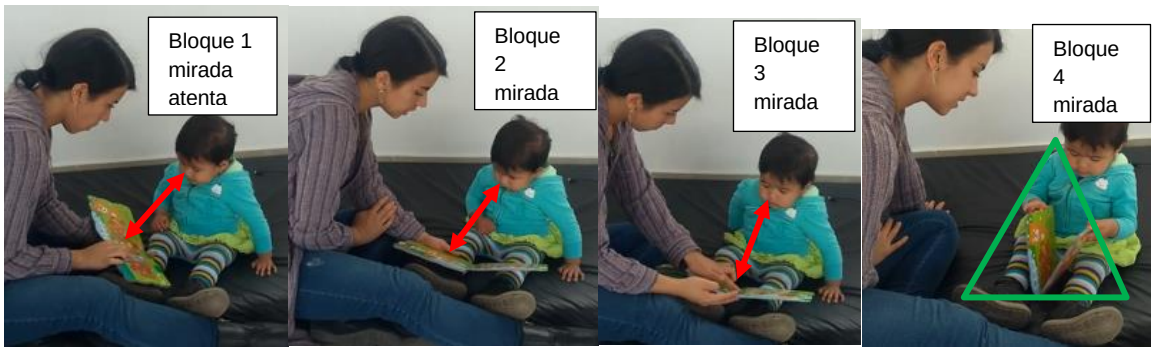


Figura 35. Miradas de atención.

Sofía, mantiene la atención durante los cuatro bloques de interacción, lo expresa con mirada atenta a lo que la investigadora le nombra y le señala y termina con uso canónico del libro.

Sesión 4

Edad: 1 año, 4 meses y 18 días

Tiempo de interacción: 8 minuto y 3 segundos.

En esta sesión emergen cuatro bloques de construcción de significado (ver tabla 24), en el primero la investigadora dispone los libros frente a la niña, para que ella elija; en el segundo, la investigadora presenta el libro al niño; en el tercero, ella lee y en el cuarto bloque, se da una exploración acompañada.

Tabla 24. Bloques de construcción de significados sesión 4, Sofía.

1. Elección del libro	La investigadora coloca los libros frente a la niña uno sobre el otro, y coloca las manos sobre los libros y le dice: "mira son muchos cuentos", la investigadora toma el que está arriba en la torre, lo coloca frente a la niña y le dice: "vamos a leer uno", luego empieza a distribuir todos los libros alrededor uno al lado del otro para que la niña los pueda ver. La niña mira los libros y la investigadora le dice: "debes escoger uno", y le pregunta: "¿cuál quieres leer?" La niña se queda mirando uno que está cerca a la investigadora y lo toca, la investigadora mira a la niña y le dice: "éste, es el de la granja", le pregunta: "¿te acuerdas? "Y también le dice: " quieres éste", y ella señala otro, pero la niña sigue mirando, el que está cerca de la investigadora, luego se distrae, mira para otro lado, y la investigadora la toma de la mano y la llama por el nombre y le pregunta: "¿cuál quieres leer?", ella toma la mano de la niña y la lleva a que toque los libros, preguntándole: " ¿éste, o este?", y deja la mano de la niña sobre un libro, le pregunta: "¿dime cuál?", ella sigue quieta con la mano sobre el libro y no se mueve ,la investigadora la llama por su nombre, ella sigue quieta, la investigadora toma el libro del pájaro Cucú, lo pone frente a la niña y le dice: "éste", y empieza a pasar las páginas para que la niña las mire, la niña mira las páginas del libro, pero sigue con la mano sobre el otro libro. La investigadora cierra el libro del pájaro cucú y le dice: "no, o sí, o quieres éste", y toma el que la niña tenía la mano encima, y le dice: "mira éste", lo abre y se lo muestra y le pregunta: "¿te acuerdas de éste?" Entonces lo coloca sobre las piernas de la niña y le pregunta: "¿quieres este?" Y le dice: "vamos a leer éste".
2. Presentación del libro	La investigadora, gira el cuerpo de la niña para que quede mirando hacia ella, coloca el libro frente a la niña y nombra los dibujos y los señala y le dice: "mira es un ternerito, mira esta es Emma", pasa la página y le dice: "mira", la niña mira la investigadora y ella señala y le dice: "la gallina, el ternerito y Emma"; pasa la página y (le nombra y le señala la gallina, los pollitos el ternerito, las mariposas y las manzanas); la niña mira atenta; luego la investigadora pasa la página, señala y nombra, y le dice: "mira el ternerito, la vaca, Emma, el pollito, la gallina", la investigadora le dice: "listo, ahora vamos a leerlo".
3. Lectura	La investigadora lee, el ternerito, perdió a su mamá, puedes ayudarle a Emma la granjera a encontrarlo, y le dice: "mira allí, ese animal tiene

	plumas y pone huevos", (la investigadora señala las plumas), ella cloquea y come granos; la investigadora le dice: "levanta acá", y le mueve una página, ella le mueve la punta de la página, y espera hasta que la niña se acerca y levanta la página y aparece un anima´, ella le pregunta a la niña: "¿qué animal es?" Y le dice: "es una gallina", y la señala, y lee; (sigue buscando Emma), y explica (es la gallina con los pollitos) y los señala. La investigadora pasa la página y lee, "este animal es grande y tiene cuatro cascos, come pasto y corre rápido", explica (miremos que animal es) y mueve un lado de la página, la niña observa y luego toma la página y la abre y la investigadora le dice: "es un caballo", y lee; "sigue buscando Emma, le señala el caballo", y le dice: "mira el caballo", le señala unos pollitos y le pregunta: "¿dónde están los pollitos?" La niña se queda mirando fijamente la página, y la investigadora vuelve y le pregunta: "¿dónde están los pollitos?" La niña levanta la cara y mira a la investigadora, luego ella señala a los pollitos en el libro y le dice: "mira están acá" , los señala y le dice: "estos son los pollitos y aquí está la gallina", la niña mira atenta lo que le señalan, la investigadora y ella le dice: "listo, vamos a pasar a la otra página" y lee: "este animal es rosado, tiene cola enroscada", y la investigadora dice: "oigh, oigh, oigh", y le encanta rodar por el lodo y explica (vamos a ver que animal es) ella mueve la página y espera a que la niña la levante aparece un animal, y ella dice: "es un cerdito" y la niña coloca la mano sobre el dibujo, la investigadora lo señala y le dice: "es rosado", la investigadora le dice: "pasamos a la otra", y ella cierra la página y lee: "este animal tiene cuernos y un pelaje suave y dice muuuuuuu, y come pasto", y explica, (vamos a ver qué animal es), mueve la página para que la niña la levante, la niña la levanta y la investigadora explica (es una vaca), y dice: con voz entusiasta, "encontramos a la mamá del ternerito", ella le señala y le dice: "mira la vaca", señala en otro lado y le explica (es el hijo),pasa la página y lee, ayudaste a Emma a encontrar a la mamá del ternerito.
4. Exploración acompañada 	La investigadora, le coloca el libro sobre las piernas, y la niña lo mira, la investigadora le pregunta: "¿dónde está la vaquita?", vuelve y le pegunta: "¿dónde está la vaquita?", la niña tiene el dedo en la boca, y mira la página, la investigadora le pegunta: "¿dónde está la gallina, el pollito, y las manzanas?" La investigadora le señala el árbol de manzanas, y le pregunta a la niña: "¿acá?" Mientras tanto, la niña sigue con el dedo en la boca mirando la página, después la niña levanta la página, la pasa y señala. La investigadora le dice: "ahí está el pollito, muy bien", la niña se queda atenta mirando instantes la página, sin gestos ni usos, ni movimientos. Después la investigadora le dice: "quiere que lo volvamos a leer", entonces lo cierra y lo abre, frente a la niña, y la investigadora le dice: "mira", la niña toma la portada, la abre y señala algo, rápidamente la investigadora le dice: "hay esta Emma y el ternerito", luego pasa la página, la niña toma la iniciativa de tomar la otra página para pasarla, y toma otra página y la pasa y se queda por instante mirando la página y la investigadora le dice: "listo, terminamos", la niña sigue mirando fijamente la página, la investigadora llama a la niña por el nombre y le dice: "terminamos el libro de hoy, Listo" entonces la investigadora toma el libro, lo cierra y lo coloca frente a la niña.

Análisis

Bloque 1. Elección del libro

La investigadora con gestos ostensivos, dispone los libros frente a la niña, uno sobre otro; coloca las manos sobre estos para y los distribuye uno al lado del otro. Estos gestos ostensivos están acompañados de palabras y frases como: mira…, son muchos cuentos, ¿cuál quieres leer?, debes coger uno, vamos a leer.
La investigadora le proporciona elementos a la niña para llevarla a la tomar la decisión en la elección del libro, es así, que le toma la mano y la lleva para que juntas toquen los libros, gestos ostensivos indiciales y con el

uso de palabras o frases como ¿cuál quieres leer?, éste o éste, ¿dime cuál?; y deja la mano de la niña sobre un libro, gesto ostensivo indicial.
La investigadora mediante usos canónicos pasa las páginas de un libro frente a la niña, para acercarle otra posibilidad de elección.
La niña con una expresión corporal de quietud y tranquilidad; observa atentamente lo que la investigadora le muestra y le dice.
El estado emocional es de tranquilidad, con expresión facial de seriedad.
Ese bloque se caracteriza por la mayor participación de la investigadora mediante gestos ostensivos, ostensivos indiciales y usos canónicos; expresión corporal cercana al cuerpo de la niña, de tranquilidad.
En este bloque no hay participación de la niña ni con gestos, ni con usos del libro, no hay vocalizaciones. Ella tiene una expresión corporal de quietud y tranquilidad, la expresión facial es de tranquilidad.

Bloque 2. Presentación del libro

La investigadora le muestra a la niña el libro mediante gestos indiciales, le señala los personajes, mientras lo señala, los nombra.
La investigadora pasa cada página, uso canónico y la niña mira con atención lo que ella le muestra.
En este bloque no hay participación de la niña, ella solo observa atenta lo que la investigadora le muestra.

Bloque 3. Lectura

La investigadora lee la frase y palabras del libro, acompaña esta lectura con usos canónicos de pasa las páginas, gestos indiciales, para señala los personajes y los dibujos, mientras señala y/o explica mira a la niña.
La investigadora propicia la participación de la niña, llevándola un uso canónico del libro, mostrándole algunas páginas y colocando éstas en movimiento de arriba hacia abajo y con frases como: mira, levanta acá; la investigadora espera hasta que la niña se anima y pasa la página, uso canónico.
Durante la lectura la investigadora hace uso de preguntas como: ¿qué animal es?, ¿en dónde están los pollitos? Después de la pregunta ¿en dónde están los pollitos? emerge una convergencia de miradas, es decir la investigadora y la niña se miran mutuamente.
Hay presencia de algunos pocos usos canónicos del libro, la niña pasa la página.
La niña mira con atención en el libro y observa lo que le señalan y el paso de las páginas.
La expresión corporal es de quietud y de tranquilidad.
Durante la lectura mantuvo una expresión facial de tranquilidad

Bloque 4. Exploración acompañada

La investigadora propicia la interacción mediante peguntas: ¿dónde está la vaquita?, ¿dónde está la gallina? ¿Dónde están las manzanas?
La investigadora hace uso canónico de libro, al pasar las páginas, muestra los dibujos y los personajes, gestos indiciales.
La niña mediante un gesto indicial rápido, señala algo y la investigadora responde sobre ese gesto con palabras nombrando lo que el niño señala.
Emerge la iniciativa tomar el libro pasar la portada y pasar las páginas, uso canónico del libro

Microanálisis sesión 4.

Esta sesión se caracteriza por que la investigadora es guía en el uso canónico que la niña hace del libro (figura 36); se puede ver que después de una pregunta que la investigadora hace, emerge la convergencia de miradas (figura 35). Así mismo, los gestos indiciales emergen posterior a un gesto indicial de la investigadora o mientras ella lee (figuras 38, 39 y 40).

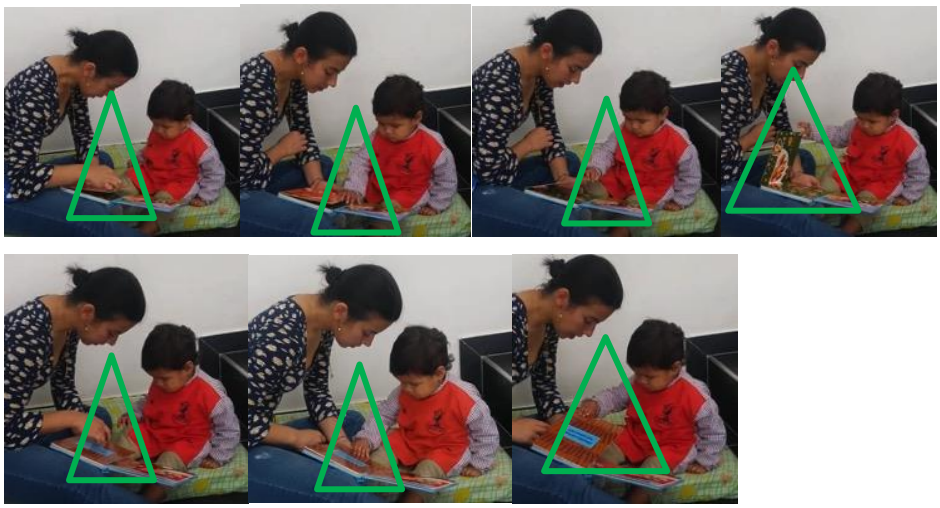


Figura 36. Uso canónico.

Esta secuencia de interacción inicia con la investigadora que desde un uso canónico de levantar y mover la página, lleva a la niña a un uso canónico del libro, motivado a que levante la pestaña de la página para encontrar a un animal.

Figura 37. Convergencia de miradas.

La investigadora le hace una pregunta: "¿Dónde están los pollitos?" la niña mira fijamente a la página y luego emerge una convergencia de miradas, la investigadora señala y le dice: "mira están acá".

Figura 38. Gesto indicial.

Se inicia con gestos indiciales de la investigadora nombrando personajes del libro, mientras ella señala y nombra los dibujos, la niña con un gesto indicial señala la vaca, a ese señalamiento la investigadora asiente con la cabeza y le dice: “sí, la vaca”.

Figura 39. Gestos y usos.

En la figura 39, mientras la investigadora le dice: “ayudaste a Emma a encontrar a la mamá del ternerito”, emerge un gesto indicial, que posteriormente pasa a un uso canónico del libro.

Figura 40. Uso canónico y gesto.

Después de las preguntas, que la investigadora hace, la niña pasa la página, y emerge un gesto indicial, y la investigadora le dice: “muy bien, ese es pollito” (figura 40).

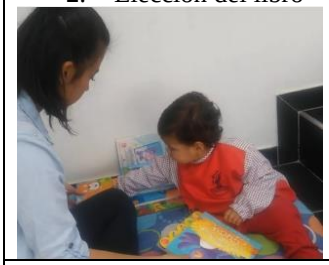
Sesión 5

Edad: 1 año, 4 meses y 24 días

Tiempo de interacción: 5 minutos y 14 segundos.

En esta sesión emergen cinco bloques/marcos de construcción de significados; el primero, es de exploración acompañada; el segundo, elección del libo, el tercero, nuevamente es de exploración acompañada y el cuarto, de lectura, como se describe a continuación (ver tabla 25).

Tabla 25. Bloques de construcción de significados sesión 5, Sofía.

1. Exploración acompañada	La investigadora inicia diciendo que la niña ya había elegido el libro, entonces recoge los otros y le dice: "vamos a leer el pájaro Cucú", ella toma el libro y señala la portada y lee el titulo; las palabras de Cucú, y señala las letras, abre la página, señala y dice: "el pájaro cucú", y la niña dice Cucú, la investigadora está emocionada, sonríe y dice: "dijo Cucú", **emerge la primera palabra la niña "cucú".** La investigadora se emociona, sonríe y dice: "dijo cucú", la investigadora pasa la página, la niña está mirando atenta en el libro, la investigadora señala y le dice: "el árbol con manzanas", la niña levanta la pestaña que hay, la investigadora mira señala, lee y le dice: "un perrito", la niña señala el perrito, la niña cierra la pestaña y mientras tanto la investigadora le pregunta ¿cómo hacen los perrito?, la niña vuelve y levanta la pestaña y hace sobre el perro un gesto indicial repetido, la investigadora le dice: "aja, el perrito". Luego cierra la pestaña y toma la portada del libro juntando unas con otras las paginas, la niña quiere separarlas, y la investigadora le ayuda, le acomoda el libro, lo abre y le dice: "ahí está el perrito", la niña toma las páginas, va a la portada la investigadora le dice: "ahí está el pajarito cucú", la niña dice: "Cucú", y la investigadora se pone muy feliz y sonríe al escuchar a la niña. Continúa pasando las páginas, señala y nombra cada dibujo, la niña mira atentamente al libro, la investigadora pasa la página y continúa nombrando los objetos de la página, (la estufa, el vaso, y el pájaro cucú), pasa la página y sigue nombrando los objetos, y los dibujos. La niña pierde el interese en el libro y señala hacia otro lado, (hacia donde están los otros libros), La investigadora continúa nombrándole los objetos hasta el final del libro, luego cierra el libro y le dice: "ahora vamos a leerlo".
2. Elección del libro 	La niña señala hacia donde están otros libros y la investigadora le pregunta: "¿cuál quieres?", entonces la investigadora le acerca los libros a la niña para que ella los pueda ver, y le pregunta de nuevo: "¿cuál quieres?" La niña toma uno, la investigadora toma el libro también y le pregunta: "¿te gusta este?" La investigadora le dice: "listo cógelo".
3. Exploración acompañada	La investigadora le dice: "este es un libro nuevo", la niña lo toma con las dos manos lo coloca sobre sus piernas, lo abre y señala las imágenes dentro del

	libro, luego la investigadora señala una de las páginas y le dice: “es el gatito, y una gatita”, y la niña los señala también, luego la investigadora pasa la página, y le dice: “mira la gatita otra vez”, la niña también señala la imagen de la gatita. Después la investigadora nombra las imágenes de lo que la niña señala. La investigadora pasa la página, señala y le dice: “mira un conejo, y mira la gatita otra vez” la niña sigue con la mirada lo que la investigadora le señala. La investigadora vuelve a pasar las páginas y le nombra los animales (el conejo, el ratón y la gatita), y la niña mira con atención en el libro.
4. Lectura 	Las dos tienen el libro cogido, la niña con las dos manos y la investigadora con una. La investigadora lee el título y señala mientras lee: “gatita tierna” continúa leyendo: “todos aman a la gatita porque es buena, ella siempre está dispuesta a darles una pata a sus amigos”. Luego la niña se coloca las manos en la boca y la investigadora le pregunta: “¿qué paso?” “¿porque vas a llorar?”, ¿Quieres otro libro?, la investigadora le dice: “pero elegiste este”. La investigadora continua con la lectura: “el cachorro se siente aburrido y juega con la gatita”, mientras la investigadora lee la niña, se coge una de sus mejillas y se la aprieta una y otra vez y mira el libro, la investigadora continua con la lectura y la niña se pasa la mano por la boca, se mete el dedo índice en la boca y se mueve el labio, la investigadora continúa leyendo y la niña está con el dedo en la boca. Después la niña se saca el dedo de la boca y señala hacia donde están los libros, entonces la investigadora le pregunta: “¿quieres otro libro?” La investigadora le dice: “espera terminamos este”, ella continua con la lectura, pero la niña mira hacia otro lado, la investigadora pasa la página lee y señala le acerca el libro a la niña mientras señala las imágenes. Después de continuar con la lectura, la niña vuelve y señala hacia donde están los otros libros, la investigadora continúa leyendo y la niña vuelve y señala nuevamente a donde están los otros libros, la investigadora le dice: “listo acabamos” y la niña vuelve a señalar hacia donde están los otros libros. La investigadora coge el libro que está encima y le dice: “éste”, le pasa el libro a la niña y le dice: “ábrelo tú; ya sabes abrirlo”. Luego la niña le entrega nuevamente el libro a la investigadora, ella lo abre y se lo muestra.

Análisis

Bloque 1. Exploración acompañada

La investigadora con gestos indiciales y palabras; señala y lee a la niña el título.
Durante todo el bloque de exploración la investigadora señala, gestos indiciales, y nombra, palabras los diferentes dibujos.
Emerge la primera palabra, la niña dice “cucú”, esto ocurre después de que la investigadora ha señalado y nombrado el dibujo del pájaro cucú.
Hay expresiones faciales de alegría, por parte de la investigadora, por la palabra emerge de la niña, “cucú”.
Se presentan usos canónicos del libro por parte de la niña de abrir y cerrar las pestañas, aquí emerge un gesto indicial de señal lo que encontró dentro de la pestaña, un perrito le dice la investigadora.
Hay usos canónicos del libro cuando la niña pasa las páginas.
Durante todo el bloque la niña mantiene la atención en lo que la investigadora lee y señala; pero por unos instantes pierde el interés y señala, gesto ostensivo, al lado donde están los otros libros.

Bloque 2. Elección del libro

La niña con un gesto ostensivo, manifiesta el interés en otros libros, levanta el brazo y con la mano señala al lugar de los libros.
La investigadora acerca los libros a la niña y los distribuye para mostrarlos a la niña.
La niña estira el cuerpo, expresión corporal y toma el que ha elegido.
Con el cuerpo y con un gesto ostensivo la niña hace saber a la investigadora el libro que ha elegido.

Bloque 3. Exploración acompañada

Inicia este bloque con usos canónicos de tomar el libro con las dos manos por parte de la niña y la lectura del título por parte de la investigadora.
La niña manifiesta expresiones faciales de intranquilidad, se mete los dedos a la boca, se presiona el pómulo con los dedos, se mete el dedo a la boca y a la nariz
La niña después de las expresiones faciales de intranquilidad, levanta el brazo y señala, gesto ostensivo a donde están los libros, esta acción se repite tres veces durante la lectura.
La investigadora señala las letras mientras lee, gesto indicial, y muestra los animales del libro, gesto ostensivo, coloca la mano sobre el animal que menciona y gesto indicial, señala con el dedo el dibujo que corresponde a lo que está leyendo.
No hay presencia de gestos, ni de usos del libro.

Bloque 4. Lectura

Gesto indicial por parte de la investigadora acompañado de verbalizaciones y uso canónico.
La investigadora lee y acompaña la lectura de verbalizaciones, preguntas y usos canónicos.
La niña da muestra de atención mediante miradas al libro, expresiones faciales de tranquilidad.

Microanálisis sesión 5.

Emerge la primera verbalización "cucú", figuras 41 y 42, que corresponde al título del cuento y al nombre del personaje principal, lo que antecede son todos los sistemas semióticos de la investigadora y de la niña (usos, palabas, verbalizaciones, gestos), que desde la primera sesión van aportando al cambio en relación con lenguaje. Hay presencia de gestos indiciales y de usos canónicos (figura 44); aparecen algunos cambios en las expresiones corporales de la niña diferentes a lo que venía ocurriendo en las sesiones anteriores (figura 43).

Figura 41. Emerge la primera palabra: "cucú".

En la figura 41A, la investigadora, dice: "mira es el pájaro cucú", en la figura 41B emerge la palabra cucú y en la figura 41C la investigadora feliz y emocionada dice: "dijo cucú".

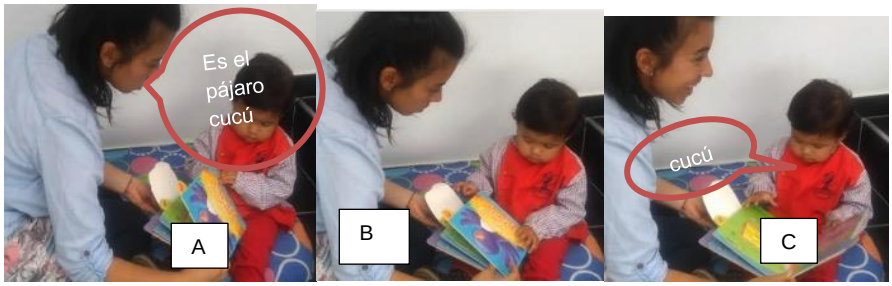


Figura 42. Emerge la palabra "cucú".

En la figura 42A, la investigadora dice: "aquí está el pajarito cucú", en la figura 42B, emerge la palabra "cucú" y en la figura 42C, la investigadora con expresión facial de felicidad, al escuchar a la niña.

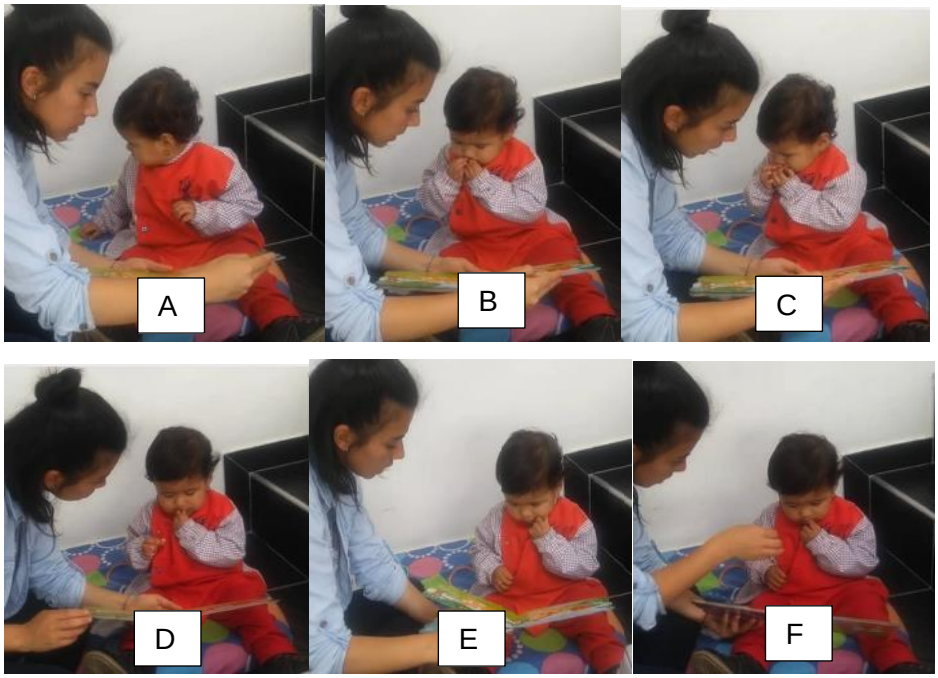


Figura 43. Expresiones corporales y faciales.

Las figuras desde la 43A hasta la 43F muestran expresiones faciales y corporales que se alejan de lo que venía ocurriendo en las sesiones anteriores, alejan a la niña de la atención sobre el libro se refleja en miradas para otro lado, movimientos de piernas y meterse el dedo en la boca, esto ocurre durante el bloque de lectura.

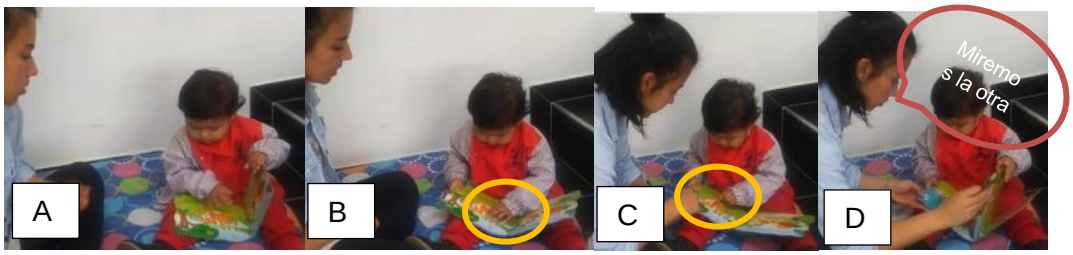


Figura 44. Usos y gestos.

Esta secuencia de interacción, se inicia con un uso canónico del libro, figura 44A, para continuar con un gesto indicial, la niña señala la gatita figura 44B; continua con gestos indiciales de la investigadora y la niña, figura 44C y finaliza con el paso de la página, uso canónico del libro.

Sesión 6

Edad: 1 año, 5 meses y 3 días

Tiempo de interacción: 6 minutos y 45 segundos.

En esta sesión emergen cinco bloques/marcos de construcción de significados; el primero, es de exploración acompañada; el segundo, lectura; el tercero, es de exploración autónoma, como se describe en la tabla 26.

Tabla 26. Bloques de construcción de significados sesión 6, Sofía.

Exploración acompañada	La investigadora se sienta frente a la niña, en una colchoneta, le pide que se corra hacia atrás para quedar mejor y le dice: "mira el libro que vamos a leer hoy", lo coloca sobre las piernas de la niña y le lee el título: "Dónde está la señora gallina", la niña la mira a la cara. Entonces la investigadora le muestra la primera página y le pregunta a la niña: "¿qué ves?" La investigadora le señala (unas manzanas), la niña señala (un árbol) y ella asiente con la cabeza y dice: "es un árbol", la niña señala las manzanas, la investigadora le dice: "si son manzanas", luego la investigadora dice: "un pajarito", y la niña señala (el pajarito). La investigadora pasa a la siguiente página y le pregunta: "¿dónde está la señora vaca?" La niña mira atenta la página, la investigadora le señala y le dice: "mira un granjero". Luego la niña señala (una granja), la investigadora le dice "es la granja". Pasa a la siguiente página y la investigadora le dice: "mira un tractor", la niña señala (sobre el tractor); la investigadora pasa la página le nombra: "las flores y el pollito", la niña señala (sobre el pollito), la investigadora le dice: "sí es un pollito", pasa a la siguiente página y toca con la planta de la mano la vaca y dice: "acá esta la vaca" , luego señala con el dedo (la oveja, el cerdito y la gallina), y le dice: "ahora si vamos a leer".
Lectura	La investigadora coloca el libro frente a la niña se lo muestra y le lee el título del libro: "¿dónde está la señora gallina?" la investigadora lee y señala las letras del título, después pasa a la siguiente página y lee: "¿dónde está el señor cerdito?" La investigadora le muestra una tela que se levanta, la niña observa la tela y la levanta. La investigadora señala y dice: "aquí estaba el señor cerdito", luego la niña señala (el cerdito), la niña devuelve la tela y tapa el cerdito, la investigadora le dice: "toca la tela", y le coloca la palma de la mano sobre la tela, después le dice: "si ves que es muy suavecita", y le indica que desplace la mano para tocar la tela; la investigadora pasa la página y lee: "¿dónde está la señora vaca?" La niña levanta la tela, la investigadora toca y le dice: "aquí está la señora vaca", la niña señala (un granjero) y la investigadora le dice: "ese es el señor granjero, muy bien" la investigadora señala y le dice: "mira aquí está la vaca", vamos a ver que sigue en la otra página, la investigadora lee: "Dónde está la señora oveja", La niña levanta la tela y la investigadora señala y le dice: "aquí está la señora oveja, mírala acá", la niña coloca la mano sobre el dibujo de la oveja. La investigadora continúa la lectura y lee: "Dónde está la señora gallina", la niña levanta la tela y la

	investigadora le dice: “aquí está la señora gallina”, la investigadora coloca la mano sobre el dibujo de la gallina y la niña señala (sobre el mismo dibujo, golpeando con el dedo índice). La niña toma la página para devolverse y la investigadora le dice: “espera que falta una”, lee: “Dónde estás”, la niña corre la tela, la investigadora levanta el libro para que ella se vea en espejo que estaba detrás de la tela, la niña señala (el espejo), y la investigadora le dice: “mírate ahí estas”, la investigadora señala de nuevo el espejo y le dice: “esa eres tú, mírate aquí estas tú”, ¿si te ves?, la niña señala (el espejo) y luego señala (un pollito), la investigadora le dice: “si un pollito”, la investigadora toma el libro lo cierra y dice: “hemos terminado el cuento de hoy”.
Exploración autónoma	La niña toma el libro con la portada hacia abajo, la investigadora lo toma lo voltea y se lo entrega, la niña lo toma lo abre y devuelve una página hacia la derecha, la investigadora le pregunta: “¿ahí qué hay?”, la niña cierra el libro, vuelve y lo abre, y pasa las páginas hacia la derecha, la niña cerca de la portada trata de tomar una página para pasarla pero no hay, solo está la portada, entonces suelta la portada y va a la otra página, levanta la tela, señala el dibujo y la investigadora le dice: “ahí está el cerdito”, luego tapa el dibujo con la tela, cierra el libro y la investigadora le pregunta: “¿qué puede ser?”, la investigadora hace otra pregunta: “¿dónde está la manzana?” La niña cierra el libro y mira a la investigadora, ella le dice: “terminamos” La niña vuelve y abre el libro y toca con la mano en la página, mira a la investigadora, abre el libro nuevamente, vuelve y lo cierra, y la investigadora le dice: “listo, terminamos”, la investigadora le dice a la niña: “me lo das”, la niña le entrega el libro a la investigadora, ella le dice: “listo terminamos hoy”, la niña vuelve y toma el libro de las manos de la investigadora, lo voltea y lo coloca sobre las piernas, lo abre y levanta la tela y señala (el dibujo de la oveja), la investigadora le dice: “esa es la señora oveja”, la niña nuevamente cierra el libro y señala en la portada (la gallina y el pollito), nuevamente levanta la tela, mira el dibujo y cierra la portada. La niña se detiene mirando la gallina, luego la señala y la investigadora le dice: “esa es una gallina”, y luego la investigadora le pide el libro a la niña y ella se lo entrega.

Análisis

Bloque 1. Exploración Acompañada

La expresión corporal y la posición del cuerpo de la investigadora frente a la niña facilitan la interacción.
Muestra el libro que van a leer, gesto ostensivo
La investigadora hace peguntas; ante estas la niña mira a la investigadora a la cara, o señala, gesto indicial, o se queda mirando la página.
La investigadora, pasa las páginas; uso canónico; nombra los dibujos del cuento, los señala, gestos indiciales.
Ante la pregunta ¿qué hay aquí? se suscitan una serie de señalamientos, gestos indiciales segundo a segundo señala, árbol, manzanas, pajarito,

Bloque 2. Lectura

La investigadora enseña en el uso simbólico del libro, buscar detrás de una tela a un animal mediante el modelamiento, la niña, responde
La investigadora enseña y propicia que la niña experimente con las texturas, uso simbólico.
La niña señala diferentes dibujos en el libro, gestos indiciales; y la investigadora nombra lo que la niña va señalando, en algunas ocasiones hay convergencia en los señalamientos, es decir que señalan lo mismo.
Esta interacción permite aprendizaje en el uso simbólico del libro, la investigadora muestra a la niña en dónde están escondidos los animales que se buscan en la historia.

Bloque 3. Exploración Autónoma
Se observa el uso canónico que la niña hace del libro, al tomar el libro con las dos manos, pasar las páginas.
Se observa el uso simbólico cuando levanta la tela para mira lo que hay dentro, encontrar a los animales.

En algunos momentos la investigadora nombre lo que hay en la página que la niña abre

Microanálisis sesión 6

Esta sesión se caracteriza por la secuencia de señalamientos de la niña sobe el objeto, figura 45 y por la importancia del apoyo y la guía que la investigadora le da a la niña para llevarla al uso canónico del libro (figuras 46, 47 y 48). Finalmente, la niña entra en un uso canónico autónomo (Figura 50).

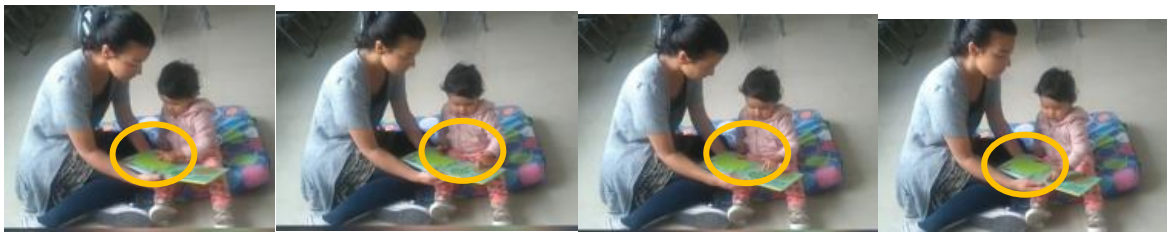


Figura 45. Gestos indiciales.

Ante la pregunta: "¿qué hay aquí?" Se suscitan una serie de señalamientos segundo a segundo, la investigadora va nombrando lo que la niña señala: "el árbol de manzanas, un pajarito", y termina diciendo: "muy bien" (figura 45).

Figura 46. Guía en los usos.

La investigadora le enseña a la niña que la tela se levanta y que allí encuentra a un personaje, figura 46A; cuando la niña lo levanta, la investigadora le dice: "eso" (figura 46B). Luego la investigadora dice: "un cerdito", y juntas lo señalan.

Figura 47. Guía del uso.

En la figura 47A, la investigadora lleva a la niña para que juntas toquen la textura de la tela, en la figura 47B y 47C la niña de manera autónoma pasa la mano por la textura de la tela.

Figura 48. Guía en los usos simbólicos.

Figura 48A, la investigadora hace la primera pregunta: "¿dónde está el señor cerdito?" La investigadora le enseña a la niña, cómo encontrarlo, levantando la tela; en la figura 48B, la investigadora le dice: "eso", en la figura 48C, señala y le dice: "mira aquí está el señor cerdito"; y en la figura 48D, la niña se une al señalamiento con un gesto indicial.

Figura 49. Guía en los usos simbólicos.

En la figura 49A la investigadora pregunta: "¿dónde está la señora vaca?", la niña levanta la tela, uso simbólico y la investigadora dice: "aquí está"; en la figura 49B, la investigadora pregunta: "¿dónde está la señora oveja?" La niña levanta la tela y la

investigadora le dice: “muy bien, hay esta la señora vaca”; en la figura 49C, pregunta: “¿dónde está la señora gallina?” Y la investigadora y la niña levantan la tela para encontrar la gallina; y en la figura 49D, la pregunta: “¿Dónde estás tú?”, la investigadora le dice: “mírate aquí estas”.

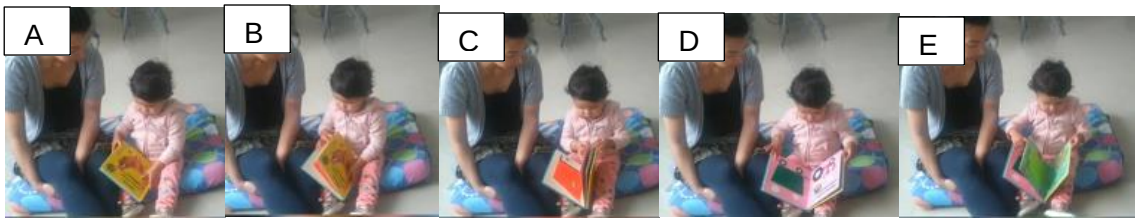


Figura 50. Usos autónomos.

Esta secuencia muestra la interacción autónoma de la niña con el libro, pasa las páginas lo que corresponde con un uso canónico del libro desde sus intereses propios en la exploración autónoma del libro (figura 50).

Sesión 7

Edad: 1 año, 5 meses y 10 días

Tiempo de interacción: 4 minutos y 30 segundos.

En esta sesión emergen tres bloques/marcos de construcción de significados; el primero, es de exploración acompañada; el segundo, lectura, el tercero, es de exploración autónoma, como se describe a continuación (tabla 27).

Tabla 27. Bloques de construcción de significados sesión 7, Sofía.

1. Exploración acompañada	La investigadora está sentada cerca a la niña y le dice: "mira quiero que lo veamos", lee el título del libro: "El cachorro Babool", la investigadora abre la página y le señala, (este es el cachorro babool, él es Jill, ella es la señora pinzas y él es el cachorro babool), y explica (están en el supermercado), la niña mira atenta lo que la investigadora le muestra.
2. Lectura	La investigadora está sentada al lado de la niña la abraza por detrás y empieza la lectura: "mi nombre el Jill y estoy en el supermercado del acachorro babool…… bien hecho cachorro babool", la investigadora continua la lectura, oprime los botones de sonidos que tienen los personajes de la historia, y continúa la lectura: "el cachorro babool se comió todos los bocadillos", la investigadora pasa la página y continúa la lectura: "la señora pinzas también quiere comprar", la niña está atenta mirando y escuchando el libro. La investigadora lee y oprime los botones de los sonidos que corresponde a lo que va leyendo, en este momento la niña interviene y oprime un botón de sonido, La investigadora le dice: "aquí escuchas el sonido del carrito", le toma la mano de la niña y la lleva a que oprima, así continua con la mano de la niña oprimiendo los botones de las personas que va leyendo. La investigadora pasa la página toma el dedo de la niña y sigue oprimiendo con ella lo correspondiente a la lectura, la niña mira atenta lo que ocurre en el libro, para terminar, dice: "es un súper final, para un súper día en el supermercado".
3. Exploración autónoma	Después de que la investigadora lee, la niña se interesa en coger el libro, la investigadora coloca el libro en las piernas de la niña, ella lo abre, pasa la página y oprime un botón, la investigadora le dice: "eso, muy bien", la niña oprime nuevamente y la investigadora le dice: "que bien, que duro se escucha."
Análisis **Bloque 1. Exploración acompañada** La investigadora le presenta el libro a la niña, *gestos ostensivos*, diciéndole mira quiero que lo veamos. La investigadora pasa las páginas, usos canónicos; le señala a la niña los personajes del libro, *gestos indiciales* y los va nombrando, *palabras*. La investigadora tiene una expresión corporal de acogida para con la niña, está sentada al lado de ella. No hay presencia de gestos ni de usos por parte de la niña.	

Bloque 2. Lectura

La investigadora asume una *expresión corporal* de cercanía, se sienta al lado de la niña, la abraza.
Durante la lectura señala los personajes, *gestos indiciales*, oprime los botones de los sonidos de los animales, *usos simbólicos* y dice el nombre de los personajes, palabras
La investigadora acompaña a la niña en los *gestos indiciales*, es decir que le toma el dedo para que oprima los botones de donde salen sonidos de los animales y de la registradora del supermercado, *usos simbólicos*.

Bloque 3. Exploración autónoma

En este bloque se observan *usos simbólicos*, al oprimir el botón de los sonidos de los animales y *usos canónicos* al pasar la página.
La niña mira con atención en el libro.
Se observa un estado emocional de *tranquilidad*

Microanálisis sesión 7.

Esta sesión se caracteriza por el acompañamiento de la investigadora en los gestos indiciales, figura 51; gestos simbólicos y usos canónicos, figura 52.

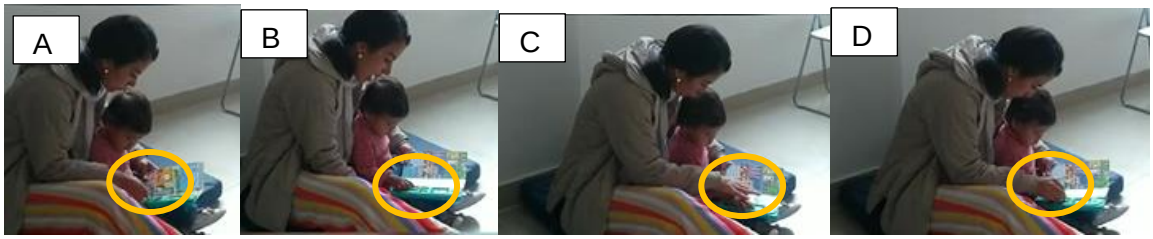


Figura 51. Gesto indicial acompañado.

En los segundos finales del bloque de lectura, emerge un gesto indicial, esto sucede mientras la investigadora lee, oprime lo botones y señala los personajes, figura 51A y 51B; luego del gesto indicial de la niña, la investigadora toma su mano nuevamente y la lleva a que oprima los diferentes botones mientras le habla sobre el botón, gestos indiciales acompañados, figura 51C y 51D.

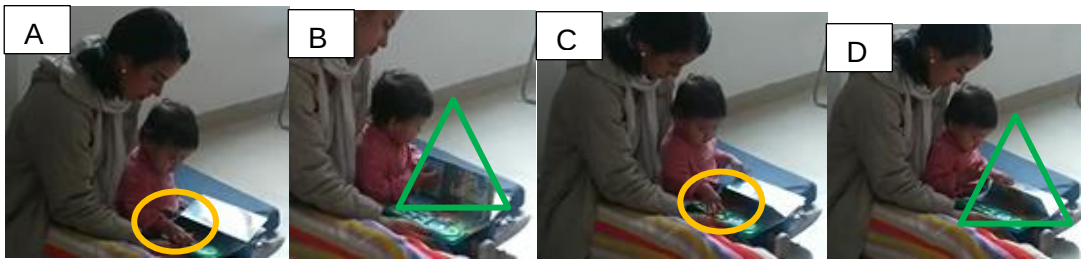


Figura 52. Gestos y usos.

En ésta secuencia de interacción autónoma, la niña alterna usos simbólicos al oprimir los botones de los sonidos y usos canónicos al pasar las páginas (figura 52).

Sesión 8

Edad: 1 año, 5 meses y 29 días.

Tiempo de interacción: 17 minutos y 45 segundos.

En esta sesión emergen tres bloques/marcos de construcción de significados: el primero, es de exploración acompañada; el segundo, lectura, el tercero, nuevamente es de exploración acompañada, como se describe en la tabla 28.

Tabla 28. Bloques de construcción de significados sesión 8, Sofía.

1. Exploración acompañada 	La investigadora lleva a la niña al parque y se sientan en el prado, ella se sienta al lado de la niña y le dice: "vamos a leer un cuento, listo", le pide a la niña que se corra más para atrás, hacia donde esta ella. La investigadora coloca el cuento frente a la niña, y le dice: "este cuento se llama el señor Crog". La investigadora coloca la mano dentro del personaje (es un títere) la niña mira atentamente el títere y la investigadora le pregunta: "¿si ves?" la investigadora le dice: "vamos a verlo" la investigadora abre la página, y le dice: "aquí está el señor Crog otra vez"; la niña se acerca y lo toca, la investigadora le señala y le dice: "aquí está el señor Crog y un pececito", la investigadora le pregunta: "¿si lo ves?" La niña lo señala y dice: *"mggg*" y ella le dice: "si es el señor Crog y un sapito", la niña dice: *"un apito",* la investigadora repite: "si un sapito" luego señala y dice: "un pollito", y dice: "mira aquí está el señor Crog y otro pececito", la niña se cerca y toca rápido al señor Crog, la investigadora dice: "el señor Crog y un sapito", la niña dice: "*un apito",* la investigadora repite: "un sapito", la investigadora pasa la página y le dice: "si viste". La niña se acerca, coge el títere del señor Crog y sonríe; la investigadora pasa la página y le dice: "vamos a la otra página" y le dice: "mira aquí está el señor Crog y un sapito". La investigadora hace un gruñido "aggc" y la niña repite el gruñido *"*aggc", la investigadora continua nombrando los personajes: "un sapito, una cebra", la niña toca al señor Crog, rápido y quita la mano, la investigadora dice: "no puedes hacer enojar al señor Crog", la niña se acercaba a tocar algo y en ese mismo instante la investigadora movió el señor Crog y la niña grito y se retiró. Luego la investigadora señala al señor Crog, y la niña emite otra vocalización "mmggpito". La investigadora se acerca haciendo que el señor Crog va a coger a la niña; (Estableciendo un juego en el que el títere del cuento abre la boca.) Ante esto la niña sonríe, pasa la página y la investigadora le dice: "mira aquí están todos los animalitos", la niña grita de alegría y emoción, luego trata de tocar al señor Crog.
2. Lectura 	La investigadora coloca el libro frente a la niña e inicia la lectura diciendo: "entonces se llama el Doctor Crog", la investigadora mueve el títere, entonces la niña mira el títere que está dentro del libro, la investigadora lo mueve y la niña grita y sonríe; la niña emite una vocalización "mdgggbcc"; la investigadora continúa la lectura: "una mañana el señor Crog se despertó de muy mal humor", y la niña emite otra vocalización: "dgdmggdg", la investigadora dice: "aja", la niña señala el libro y emerge otra vocalización: "mdgmgdd y ettgdnnd". La investigadora le dice: "si", luego la niña señala y dice: "tata", la investigadora continúa leyendo: "el señor Crog tenía dolor de muelas", la niña lo señala y emerge otra vocalización: "emgdnno" la

	investigadora sigue leyendo: 2pensó y abrió grande su boca", (la investigadora abre grande la boca del títere), la niña señala la boca del títere y dice: "gdgmmg" la investigadora continua con la lectura: "le pediré a alguien que me saque esta muela es muy molesta", la niña señala (al señor Crog el títere) y dice: "dgdghmm", la investigadora le responde a la niña "si", la niña vuelve y dice: "gmgdgm", la investigadora continúa la lectura: "y se encontró con un pez",la niña dice "ngdgnmdd", la investigadora le dice: "mira el pez", la niña señala y dice: "pggdjgj", la investigadora le dice: "mira el pez", se lo señala y le dice: "si ves se encontró con un pez", la niña dice: "mgmgg" , la investigadora continúa la lectura:"y le dijo al pez, tengo dolor de muela", la niña dice: "mgdgdmd", la investigadora lee; (nada dentro de mi boca) la niña señala al títere que se mueve y sonríe, ella está feliz y dice: "edgmg" "nenano" la investigadora le dice: "si" la niña dice: "dpteño", la investigadora lee: "el pez se introdujo en la boca del señor Crog", la niña dice: "abgdeg" la investigadora en la lectura dice: "pero él no pudo evitarlo y se lo tragó", y con el títere la investigadora (le atrapa el dedo a la niña y ella grita) "hay" la niña señala y dice: "adgdgd" La investigadora dice: "si", entonces la niña dice: "dgndgfg" la investigadora continua la lectura: "después el señor Crog se encontró con una rana", la niña dice: "laralna", la investigadora continua leyendo: "tengo dolor de muela", y la niña repite "laralna", la investigadora sigue leyendo: " por favor entra dentro de mi boca", la niña señala y dice: "lararlana" la investigadora continua la lectura: "sácamela de mi boca, la rana salto dentro de la boca de Crog, para ayudarlo", la niña señala a Crog y dice: "adgndggnd" la investigadora responde a la niña: "aja" y lee: "y el señor Crog no puedo evitarlo y se lo tragó"; la investigadora explica (otra vez se la comió, como tú dedito) la niña señala en el libro y dice: "edfgdfg" la investigadora le dice: "un pajarito", luego ella lee: "el señor Crog se encontró con un pájaro", la niña señala el pájaro y dice: "pajaoo", la investigadora lee: "tengo dolor de muela por favor ayúdame, entra dentro de mi boca y sácame esta muela"; la niña señala (al señor Crog), la investigadora pasa a la otra página y la niña dice: "pdgdbglpglddf", ella continua y lee: "el pájaro voló dentro de la boca del señor Crog para ayudarlo", la niña dice: "AAA" y abre la boca, al igual que la investigadora con el títere, y continua la lectura: "pero el señor Crog no pudo evitarlo y se lo tragó", ella explica (cómo tu dedito y le juega a comérselo con el títere), ella continua la lectura: "el señor Crog se encontró con un zorro", la niña mira lo que la investigadora le señala. Después ella señala en la otra página y dice: "pio, pio" la investigadora le dice: "un pio, pio"; la investigadora lee: "tengo dolor de muel, metete en mi boca y sácame ésta muela molesta; el zorro se metió dentro de la boca del señor Crog para ayudarlo, pero el señor Crog no pudo evitarlo y se lo comió". La investigadora pasa la página y lee: "de repente" , entonces la niña mira y grita "AAA" y la investigadora sigue leyendo: "de repente el señor Crog vio una cebra"; la niña señala la otra página y dice: "pdtrga", la niña empieza a mirar para otro lado, y la investigadora le dice: "mira" y le acerca el libro, ella continua leyendo, pero la niña ya está mirando para otro lado, la niña está viendo a los otros niños del jardín, la investigadora le dice: "Helena mira", la niña sigue mirando para otro lado y la niña empieza a decir: "enena" la investigadora dice: "Helena" y la niña dice: "enena",la niña se queda mirando hacia donde están los niños y dice: "enena" y repite: "enena" y la investigadora le dice: "aja", la niña repite: "enena" la investigadora dice: "Helena", la niña dice: "enena" La investigadora le dice: "listo terminemos de leerlo" la investigadora comienza de nuevo la lectura: "entonces el señor Crog miro a su alrededor y vio que no quedaba ninguna animal", la niña mira para otro lado y dice: "aguaguau", la

	investigadora lee para llamar la atención de la niña, pero ella mira para otro lado, la investigador toma la mano de la niña y la lleva a señalar la cebra, luego le lleva la mano a la boca del señor Crog, pero la niña vuele y mira hacia otro lado, la investigadora lee y la niña dice: "enena", la investigadora le dice: "tú te llamas Helena". La investigadora intenta continuar con la lectura y le toma la mano a la niña y lee: "el señor Crog miró a su alrededor y vio que no quedaba ningún animal", la niña mira para otro lado y dice: "enena", la investigadora le dice: "Helena muy bien", y la niña repite: "enena", "enena" "enena" la niña mira a los otros niños y la investigadora le dice: "ya te llevo para allá", pero los niños se fueron para el otro lado, la niña dice: "mgmlado, mgmmg layo" la investigadora le dice: "aja a otro lado"; la investigadora le dice: "listo terminemos de leerlo", y lee,: "entonces el señor Crog,, miro a su alrededor y vio que no quedaba ningún animal", la niña dice: "abibal" , la niña se queda mirando un perro y la investigadora le dice: "dile chao perrito", la niña dice: "chao" , y luego dice: ababau, la investigadora sale leyendo, pero la niña mira para otro lado y dice: "enena" sigue leyendo, pero la niña dice: "enena" la niña mira para otro lado y la investigadora le pregunta: "¿quieres que vayamos para allá?" La niña dice: "enena" la investigadora trata de leer, pero la niña repite: "enena", "enena" y mira hacia donde están los otros niños. La investigadora retoma la lectura, pero la niña mira para otro lado, la investigadora le dice: "qué paso", y la niña dice: "enena", "enena". Luego mira el libro y juega con el títere, tocándolo, pero vuelve a señalar hacia el lado de los niños y dice: "enena", la investigadora intenta seguir leyendo, pero la niña vuelve y señala hacia donde están los niños y dice: "enena", "enena" la investigadora le dice: "listo, no vamos a leer más por hoy", la niña mira para diferentes lados y dice: enena, enenal, luego la niña señala el libro y dice: "pio, pio"; luego toma el libro pasa las páginas y dice : "pio , pio".
3. Exploración acompañada 	La niña se interesa en tomar las páginas del libro para pasarla y la investigadora, le da el libro se lo coloca en las piernas y le dice: "toma, míralos". La niña pasa una página y dice: "pio, pio, pio", señala algo y dice: "pio, pio, pio"; toma otra página y la devuelve, diciendo: "pio, pio", luego grita y oprime la cabeza del señor Crog. La investigadora le toma la mano y le dice: "mete la mano aquí, es un títere", la investigadora mete la mano para enseñarle como es, pero la niña sigue pasando las páginas y nuevamente, pero la niña grita al ver la cabeza del señor Crog, ella cierra el libro, vuelve y lo abre, pero se distrae mirando a un avión que pasa, la investigadora le dice: "listo", y ella toma el libro, pasa las páginas. Después mira las páginas y dice: "pio, pio, pio", la niña cierra el libro mientras dice: "pio, pio" la investigadora le dice "me lo puedes dar" Vuelve y lo abre, mira el libro y dice: "pio, pio", la niña pasa otra página y dice: "pio, pio", luego señal hacia arriba y la investigadora le dice: "ya no está más el avión", la niña continua pasando las páginas y diciendo: "pio, pio" luego abre otra página y grita. Después oprime la cabeza del señor Crog y señala la portada y dice: "pio, pio", la investigadora le dice: "este es un pez, el pio, pio esta acá míralo", la investigadora abre la página y le señala (el pio, pio), la niña señala hacia donde la investigadora señaló (el pio, pio), luego señala una flor y la investigadora le dice: "una flor", la niña va señalando por diferentes lados y diciendo: "pio, pio", la investigadora le dice: "mira un sapo" la niña dice: " papo"; la niña mira hacia donde están los niños, cierra el libro y lo coloca debajo del brazo mientras pronuncia "enena", la investigadora le dice: vamos a ir con ellos.

Análisis
Bloque 1. Exploración Acompañada.

Emerge gesto ostensivo, cuando la niña toca la cabeza del señor Crog
Emerge vocalización “mggg” “un apito”
Emerge un gesto simbólico, el gruñido del señor Crog
Emerge una expresión emocional, acompañada de un grito
Emerge otra vocalización “mmggpito”
Emerge una sonrisa después del juego del títere del libro con la niña.

Bloque 2. Lectura
Emergen palabras cercanas a la codificación convencional, propias de la cultura y del contexto; “enena” (Helena); pio, pio, (pollito);”al dado” (al lado).
La niña tiene una participación y constante mediante vocalizaciones, es una interacción rica en vocalizaciones.
Hay presencia de algunos gestos indiciales que en algunos momentos acompañan las vocalizaciones en algunos pocos casos con gestos indiciales.
La investigadora lee todo el libro, hace señalamientos, gestos indiciales, gestos y usos simbólicos del libro.
Emergen expresiones de alegría, acompañada de las vocalizaciones.

Bloque 3. Exploración acompañada

Emerge la palabra “pio, pio”
La niña pasa las paginas, uso canónico.
Toma el libro con las dos manos y pasa las páginas mientras dice pio, pio (tal vez está leyendo).
Mientras pasa las páginas emite vocalizaciones y palabras “dgbpio” “pio”.
Emergen gritos de emoción cuando aparece el títere que aparece.
Emergen expresiones de alegría.

Microanálisis sesión 8.

Esta sesión se caracteriza por la emergencia de múltiples vocalizaciones. Mientras la investigadora lee, la niña emite diferentes sonidos y estos están acompañados de gestos indiciales y de expresiones de alegría (figura 52). Durante la lectura se genera un ambiente de juego en el cual la investigadora con el títere atrapa a la niña, eso la emociona y produce vocalizaciones. Emergen dos verbalizaciones “enena” señalando a los otros niños que están cerca y dice “pio, pio” señalando un dibujo en el libro (figura 54). Se construye una dinámica en la cual la investigadora lee y la niña interactúa con vocalizaciones gestos indiciales y gritos de emoción (figuras 56 y 57). Las vocalizaciones y las verbalizaciones las antecede el aporte de los sistemas semióticos desde en el paso a paso por cada sesión.

Figura 53. Vocalizaciones.

En la figura 53A, la investigadora lee: “no pudo evitarlo y se lo trago”, la investigadora juega con el títere y atrapa el dedo de la niña y la niña dice: “ayyy” en la figura 53B, la investigadora le dice: “es una rana”, la niña repite una “drana”, en la imagen 53B, la investigadora dice: “un pájaro”, y ella dice: “pajao”, figura 53C y emerge también un gesto indicial, *continua la niña con vocalizaciones y gestos ostensivos indiciales, figura 53F.*

Figura 54. Vocalizaciones y verbalización.

En la figura 54A, la investigadora dice: “tú eres -nombre real de la niña-”, y ella dice: “enena”; en la figura B, la investigadora dice: “se fueron para el otro lado”, la niña dice: “al dado; en la figura 54C, la niña pasa las paginas, uso canónico, mientras las pasa repite: “pio, pio”.

Figura 55. Vocalizaciones.

En esta secuencia de interacción, la investigadora empieza a leer: “una mañana el señor Crog… “, y la niña con expresión facial de alegría y emoción dice: “dbdggdgbd”; continúa leyendo: “el señor Crog, tenía dolor de muelas” y la niña dice: “ebgno”, la investigadora lee: “le pediré a alguien que me saque esta muela es muy molesta”, en ese momento emerge una vocalización “ebgggnn” está acompañada de un gesto indicial; la niña continua con las vocalizaciones mientras la investigadora lee.

Figura 56. Expresión emocional.

En la figura 56A, la investigadora está diciendo no puedes hacer enojar al señor Crog y mueve el títere, esto propicia que emerja una expresión emocional, el grito, figuras 56B y 56C.

Figura 57. Vocalizaciones.

En la figura 57A, al decir que el señor Croc abrió grande la boca, la niña y la investigadora abren la boca y dice: “aaaaa”; en la figura 57B, una expresión emocional de la

investigadora y en la figura 57C, cuando la investigadora levante el títere para seguir leyendo, la niña grita emocionada: “agaaaaa” vocalización

Sesión 9

Edad: 1 año, 6 meses y 29 días

Tiempo de interacción: 7 minutos y 36 segundos.

En esta sesión emergen dos bloques/marcos de construcción de significados; el primero, es de contexto previo y el segundo, es de exploración acompañada, como se describe en la tabla 29.

Tabla 29. Bloques de construcción de significados sesión 9, Sofía.

1. Contexto previo	La investigadora toma a la niña de la mano y la lleva al lugar de la lectura, la niña con una mano toma el libro y con la otra esta de la mano de la investigadora, suben las escaleras y la investigadora va contando cada escalón hasta terminar, luego la niña toma el libro con las dos manos se va adelante de la investigadora, hasta llegar a la colchoneta, la niña coloca el libro y luego se sienta, la investigadora toma el libro y dice: "vamos a leerlo entonces".
2. Exploración acompañada	La investigadora coloca el libro frente a la niña, le señala las letras del título y le dice: "este es el libro que vamos a leer hoy", se llama: "el maravilloso mundo de colores", la investigadora pasa la mano y la desliza sobre toda la portada, abre el libro, coloca la mano sobre el dibujo de la fresa y dice: "aquí encontramos una fresa", la investigadora le dice a la niña: "toca", la niña observa y coloca un dedo y lo retira rápidamente, la investigadora le dice: "abre la mano así", y le muestra su mano. Entonces la niña abre la mano cerca a la de ella y la investigadora toma la mano de la niña, y la coloca sobre la imagen de fresa, para que la niña pueda sentir su textura, pero la niña retira la mano y la investigadora le dice: "esta es una fresa", la niña señala (la fresa). La investigadora pasa la página y la niña va señalando lo que aparece en la siguiente página, entonces la investigadora toca la página con la planta de la mano y le dice: "esto es amarillo", la investigadora pasa a la siguiente página y le dice: "mira estas son cosas de color amarillo", la niña empieza a señalar más cosas sobre la página, y la investigadora le dice: "esto es un maíz y también es de color amarillo". La investigadora empieza a señalar y a nombrar los que hay en la página ella señala, (el queso, la mariposa, el pollito, el huevo, el banano y el limón), la niña observa atentamente, cuando la investigadora termina de nombrar todas imágenes, la niña pasa la página y la investigadora lee: "un diente de león es amarillo"; la niña pasa la página y la investigadora le dice: "este es de color rojo", la niña toma la siguiente página y la pasa, la niña en esa página señala (una naranja), entonces la investigadora le dice: "mira una naranja que rica se ve", después la niña pasa a la siguiente página y la investigadora le dice: "este es el color blanco y negro", y le señala (un pájaro), entonces la niña dice: *"pajao",* la investigadora continua señalando y dice: "un perro, y la niña dice: "guau, guau", la investigadora le dice: "si, muy bien, el guau , guau"; la niña señala algo y la investigadora le dice: "este es un osito panda" y la niña le señala otra cosa. La investigadora le dice: "es una cebra", la niña intenta pasar otra página, pero ya no hay más. La investigadora le dice a la niña: "mira vamos a mirar más los colores" la niña abre el libro en la página del color naranja, la niña pasa a la

	siguiente página y es de color verde, entonces la investigadora coloca la mano sobre la hoja para mostrarle a la niña. La niña pasa a la otra página, toma la página de un hueco que tiene y se devuelve a la hoja verde que la investigadora le había mostrado; unos segundos antes, la investigadora le dice: "es una hoja"; la niña toma la página y la pasa; la investigadora pasa la página y le dice: "mira aquí hay más colores".

Análisis

Bloque 1. Contexto Previo
Este bloque muestra la llegada de la investigadora al jardín
El acercamiento de la investigadora al contexto para invitar a la niña a leer.
La niña asume una *expresión facial y corporal de tranquilidad* y aceptación para ir a leer

Bloque 2. Exploración acompañada
La investigadora se sienta al lado y cerca de la niña,
La investigadora muestra el libro a la niña, lo pone frente a ella, gesto ostensivo
La investigadora lleva a la niña que coloque la mano sobre el dibujo de fresa para sienta la textura, *gesto ostensivo.*

Microanálisis Sesión 9.

Esta es una sesión en la cual mediante gestos indiciales, gestos ostensivos y usos la niña conoce y comprende no solo el objeto, sino que aporta al conocimiento de su entorno, texturas y colores mediante gestos ostensivos e indiciales (figuras 59 y 60). Asimismo, hay autonomía en el uso canónico (figura 62). Hay emergencias de gestos y verbalizaciones (figura 63).

Figura 58. Momento previo a la lectura, Imagen.

La figura 58 muestra el entorno en el que se encuentra la niña antes de iniciar la práctica de lectura.

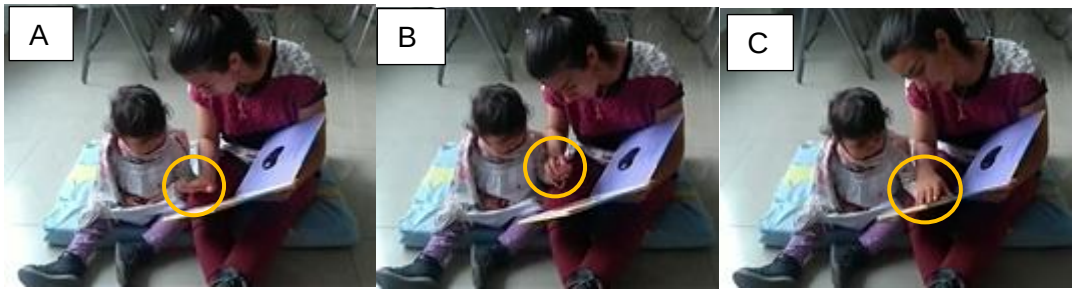


Figura 59. Gesto ostensivo.

En la figura 59A, la investigadora le dice: “abre la mano así”, en la figura 59B, la niña levanta la mano y la investigadora se la toma y en la figura 59C, le coloca la mano sobre el dibujo de la fresa y le dice: “esto es una fresa”.

Figura 60. Gesto indicial.

En la figura 60A, la investigadora le dice: “esto es una fresa”, gesto indicial, y la niña luego señala sobre la fresa, gesto indicial figura 60B y la investigadora le dice: “aja”.

Figura 61. Gestos indiciales.

En la figura 61A, la niña señala, gesto indicial, la investigadora le dice: “son cosas de color amarillo”; en la figura 61B, la niña señala otros dibujos, gestos indicial; en la figura 61 C, la investigadora le nombra lo que ella señala y le dice: “maíz”; en la figura 61D, la investigadora sigue señalando y nombrando: “queso, mariposa, maíz, huevo, banano, limón y patito de hule”.

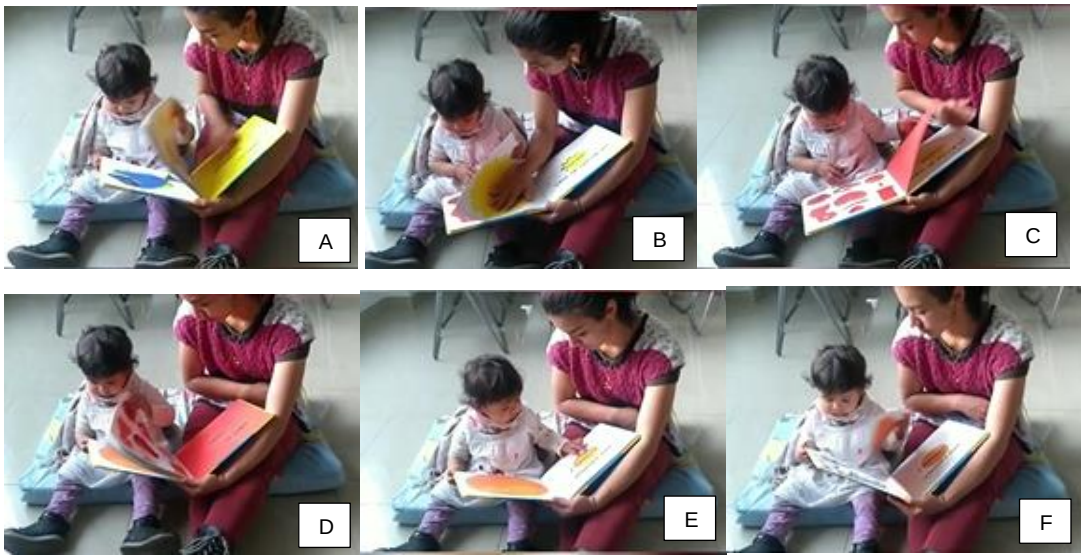


Figura 62. Uso canónico autónomos.

Esta secuencia de interacción muestra un uso canónico de la niña al pasar las páginas, en la figura 62B, la investigadora trata de detener el paso de la página, diciéndole: “siéntelo”, la investigadora quiere que la niña coloque la mano sobre la textura, pero la niña quiere continuar con el paso de la página y lo logra, el uso canónico; en la figura 62C, la investigadora le dice: “es el color rojo”, la niña está concentrada en el paso de la página; en la figura 62E , se observa el interés de la niña para continuar pasando la página; en la figura 62F, emerge un gesto indicial, y la investigadora le dice: “naranja”, nombra lo que la niña señala y en la figura 62E, continúa pasando la página, uso canónico.

Figura 63.Gestos y verbalizaciones.

En la figura 63A, la niña señala, gesto indicial; y dice: “pajao”, verbalización; la investigadora asiente con la cabeza y dice: “pájaro”, en la figura 63B, la niña señala, gesto indicial y dice: “guaaguau” lenguaje simbólico y la investigadora asiente con la cabeza y dice: “guaguau”; en la figura 63C, dice: “peo”, palabra, la investigadora le pregunta: “¿un perro?” y ella lo señala y ella señala y le dice a la niña; en la figura 63D, la investigadora le aclara y le dice: “éste es un osito panda”, luego en la figura 63E, la niña sigue señalando, gesto indicial y la investigadora le dice: “es una cebra”, la niña continua señalando y la investigadora le nombra lo ella señala.

Sesión 10

Edad: 1 año, 8 meses y 2 días.

Tiempo de interacción: 13 minutos y 4 segundos.

En esta sesión emergen dos bloques/marcos de construcción de significados. El primero es el de lectura y el segundo es de exploración acompañada, como se describe en la tabla 30.

Tabla 30. Bloques de construcción de significados sesión 10, Sofía.

1. Lectura	La investigadora está sentada al lado de la niña, toma el libro y lo coloca frente a la niña y le lee el título, le señala la portada a la niña y le dice: "mira los colores del Camaleón", le señala las pestañas que tiene el libro para abrirlo y le dice: "hay amarillo, rojo, azul, verde y rosado"; la niña está concentrada y mirando lo que la investigadora ha explicado, la investigadora le dice: "vamos a leerlo" y mira a la niña y lee: "al camaleón le gusta coleccionar colores, en su piel lleva el verde", y le explica, señala (el dibujo del camaleón), la investigadora le dice: "mira todo esto es verde" sigue leyendo: "el amarillo, el rojo y también el rosado"; (explica y señala, el amarillo, el rojo y también el rosado) y continua la lectura: "puedes ayudar al camaleón a encontrar a su nuevo amigo de color azul". Entonces la investigadora abre una pestaña, señala, la investigadora mira la niña y explica: "(su nuevo amigo de color azul es un pajarito)", la niña mira lo que la investigadora le señala; la investigadora pasa la página y continúa leyendo: "el Camaleón se baña en el rio y busca a su amigo de color rojo", la investigadora señala y pregunta: "¿Esto es de color rojo?" Ella señala en la página y explica: "(esto es amarillo esto no es rojo, vamos a buscar dónde se esconde el amigo rojo)". La investigadora levanta la pestaña y le dice: "aquí, mira es un pescado"; ella pasa la página y lee, "el Camaleón saluda a los insectos", la investigadora señala la página y le dice: "mira estos son los insectos"; continúa con la lectura, "saluda a los insectos y ellos responden sonriendo", la investigadora explica: "(buscan a un amigo de color amarillo)", la investigadora le pregunta a la niña: "¿ves algún amigo de color amarillo?" Ella le muestra: "(de este color)" y le señala el color (en el libro), la investigadora mira a la niña y le pregunta: "¿estos son de color amarillo?" La investigadora continúa con la lectura: "¿dónde puede estar la mariposa?" Le pregunta a la niña y le indica: "¿Aquí?", entonces la investigadora señala la pestaña para abrirla, la abre y dice: "sí, mira es una mariposa" la investigadora repite: "una mariposa", luego la investigadora pasa la página y lee: "el Camaleón se esconde entre las flores, le gustaría ver a otro de sus amigos que es de color verde", y pregunta: "¿dónde está ese bello animal verde?" La investigadora señala el libro y le dice: "que es este animal", y mira a la niña. La niña mira atenta al libro, la investigadora señala en la pestaña y le dice: "¿aquí estará el verde?" Abre la pestaña y le dice: "es una tortuga, las tortugas son de color verde", la investigadora sigue leyendo y llega a una página de color azul. Entonces la investigadora compara el color azul del libro con el del

	uniforme de la niña y con el de las medias, y le dice a la niña: “el azul de tú uniforme es azul oscuro y el del libro es azul claro”, y explica. Luego señala el rosado en el libro, lo acerca a las medias y le dice: “mira es rosado como tus medias”, entonces la niña se frota los ojos con la mano.
2. Exploración acompañada 	La investigadora le entrega el libro a la niña, ella lo toma, lo abre y pasa la página, luego lo toma y se lo devuelve a la investigadora, se rasca un ojo con la mano; la investigadora toma el libro de la parte de abajo y queda frente a la niña para que ella siga pasando las páginas, ella las pasa, luego intenta abrir una de las pestañas, la investigadora le ayuda, pero finalmente ella lo logra sola, entonces levanta la pestaña, la niña señala y dice: *“papo”* , la investigadora sonríe y le dice: “muy bien, si un sapo, un sapito”; luego cierra y abre la pestaña, y la investigadora le dice: “que más hay”, la niña señala en el libro otros dibujos, la investigadora le dice: “es el camaleón”, luego la niña le entrega el libro a la investigadora, y ella le dice: “explóralo tú” ; la niña coloca el libro sobe sus piernas y empieza a pasar las páginas, levanta las pestañas que hay dentro, señala imágenes, la investigadora le dice: “una mariposa”, la niña sigue pasando las páginas, levanta la pestaña y la investigadora señala y le dice: “un pez”, la niña cierra y abre las pestaña, luego toma el libro y lo lleva muy cerca de las piernas de la investigadora, la investigadora toma el libro por debajo y la niña empieza a pasar las páginas y a levantar las pestañas, la investigadora señala y le pregunta: “¿qué es esto?”, la niña mira el dibujo y señala, luego toma la portada, la cierra y señala, la investigadora le dice: “el Camaleón”, la investigadora le dice: “ liso, terminamos”.

Análisis

Bloque 1. Lectura
La investigadora muestra el libro, gesto ostensivo, lee, señala, gestos indiciales y explica las situaciones de la historia.
No hay participación de la niña, no hay gestos, no hay usos, no hay vocalizaciones.
La niña con una expresión corporal de quietud y una expresión facial de somnolencia y aburrimiento.
La niña miraba lo que la investigadora le señalaba en el libro.
Emerge una convergencia de miradas mientras la investigadora lee.

Bloque 2. Exploración Acompañada
La niña pasa las pasa las páginas, *uso canónico*; señala en el libro, gestos indiciales,
Emerge una vocalización *“papo”* esta ocurre después de señalar, *gesto indicial* y la investigadora afirma lo que la niña menciona diciendo sí un sapo.
La niña tiene la iniciativa de devolver el libro a la investigadora para que ella lo sostenga mientras ella pasa las páginas, uso canónico, esto lo hace en dos ocasiones.

Microanálisis sesión 10.

Esta fue una sesión con poca participación de la niña, se destaca la convergencia de miradas, figura 64, algunos gestos indiciales, figuras 66 y 67.

Figura 64. Convergencia de miradas.

Mientras la investigadora lee y dice: “saluda a los insectos” y ellos le responden sonriendo, en este momento, emerge la convergencia de miradas, buscan a un amigo de color amarillo, y pregunta: “¿hay algún amigo amarillo en algún lado?”

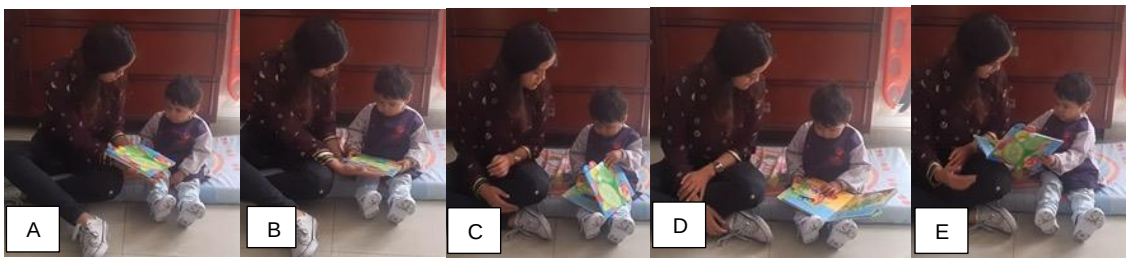


Figura 65. Gestos ostensivos y uso canónico

Esta secuencia de interacción muestra que la investigadora le entrega el libro a la niña, gesto ostensivo, para que ella lo pueda ver de manera autónoma, figura 65A; ella lo recibe, figura 65B; lo abre, uso canónico, figura 65C; se detiene unos instantes para mirarlo con atención, figura 65D; luego lo toma y se lo devuelve a la investigadora, figura 65E.

Figura 66. Gesto indicial.

Mientras pasa las páginas, señala en una pestaña de las que se abre, y la investigadora le dice: “hay encuentras algo debajo”, y le pregunta: “¿qué hay debajo?”, le dice: “levántalo” y ella le ayuda a levantar esta pestaña n en la figura 66C, ella sola logra levantar la pestaña y

la investigadora le dice: “muy bien”; en la figura 66D, la niña señala y dice: “un papo”, la investigadora le dice: “muy bien, un sapo”.

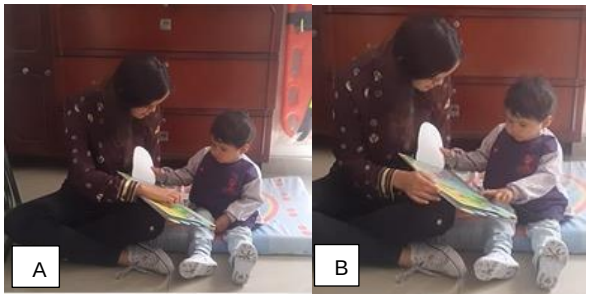


Figura 67. Gesto indicial.

En la figura 67A, la investigadora le pregunta: “¿qué más hay?” Señala y pregunta: “¿qué es esto?” Gesto indicial, en la figura 67B, la niña señal, gesto indicial y la investigadora le dice: “el camaleón”.

Como conclusión del caso de Sofía se puede decir que el interés por el libro fue fluctuante, había momentos que desde expresiones faciales y corporales mostraba interés de inmediato, pero en otras se hacía necesario que la investigadora llamara la atención sobre el libro de diferentes maneras, acercamiento corporal, acercando más el libro para que lo pueda observar más en detalle. Se hace relevante que emerge una verbalización antes de la aparición de algunas vocalizaciones, esta se da después de que la investigadora lee el título del libro y está acompañada de un gesto ostensivo.

Las interacciones se caracterizan por que en su mayoría son sistemas semióticos simples de pasar las páginas y/o señalar; a excepción de la sesión 8 en donde emergen muchas vocalizaciones acompañadas de expresiones emocionales y gestos indiciales. Con respecto a los gestos, emerge una variación y es señalamientos con los dos dedos índices sobre la misma página.

Bloques de construcción de significados

A partir de la definición de bloques o marcos de construcción de significados, (Rossmanith et al., 2014) o marcos (Kaye, 1986), se observaron microgenéticamente los procesos de interacción entre la investigadora, los niños y el libro, a través de los cuales emergieron diferentes escenarios que se categorizaron. Estos bloques tienen como característica su flexibilidad y espontaneidad. A continuación, se presenta la definición de los bloques caracterizados para los estudios de caso.

Presentación del libro

Este bloque se caracteriza por situaciones en las cuales la investigadora, con gestos ostensivos y palabras ("te gusta", "vamos a leer"), muestra y ofrece el libro al niño, lo acerca, lo pone al alcance de su mano para conocerlo y explorarlo. Se trata de un marco en el cual el adulto aproxima al niño a múltiples posibilidades alrededor del objeto-libro, un objeto real que entra a formar parte de la interacción con él mismo y con los otros. El adulto permite múltiples posibilidades en el uso del objeto

Exploración Acompañada

En este bloque la investigadora y el niño inician una exploración y comprensión del objeto de manera colaborativa. La investigadora muestra al niño todas las posibilidades de uso del objeto: canónico, protocanónicos y simbólico. El niño, desde una participación acompañada, entra en contacto con el objeto, sigue atentamente con la mirada las acciones de la investigadora, observa el libro y, en algunas ocasiones, señala o muestra lo que le interesa. Este bloque pone de manifiesto que los objetos se articulan en un plano social (Rodríguez y Moro, 1999; Rogoff, 1993; Valsiner, 2007) y que el conocimiento de estos y sus usos no se logra en solitario, sino en el encuentro con los otros de manera dinámica y a lo largo del desarrollo (Moreno-Núñez, et al., 2017).

En este marco, la investigadora se dispone corporalmente para estar cerca del niño, pasa las páginas, señala imágenes, se emociona por lo que observa en el libro, sonríe e invita a la niña a entrar en contacto con el libro. Es decir, que desde el significado que ella le da al objeto lleva al niño a la interacción con este, sin obstaculizar otros posibles usos que puedan darle al objeto. Este marco, dada la flexibilidad y espontaneidad que le son propias, permite que se pase de un uso protocanónico del objeto a uno canónico. Constituye una modelo de interacción para la apropiación y conocimiento de las diferentes posibilidades que le permite un objeto como el libro. Este marco es afín con las protohabilidades que menciona Urdaneta (2015), como una de las categorías para comprender el proceso de iniciación de la lectura, puesto que el sentido de este bloque es acercarse, conocer y comprender el libro.

Exploración Autónoma

Este marco permite observar al niño en el uso que hace del objeto de manera autónoma. Se trata de un momento de indagación, de búsqueda desde sus propios intereses, en el cual se hace relevante la iniciativa en la relación que puede establecer con el objeto. En este punto es posible observar de manera fina y detallada cuáles sistemas semióticos entran en acción en la relación personal e íntima que sostiene el niño con el objeto. Este marco refleja flexibilidad, diversidad y recursividad en la interacción.

El papel de la investigadora en este marco es de cercanía, sin intervención directa, con el fin de propiciar la autonomía del niño en la interacción con el libro. Ella, con actitud cercana y alerta, con pocas verbalizaciones o gestos indiciales, apoya el proceso del niño en la interacción autónoma con este objeto. Si bien las acciones de la investigadora en este marco no son tan directas, las canalizaciones que realiza estructuran la situación para que el niño tenga todas las posibilidades de actuar autónomamente con el objeto.

Lectura

Este marco se caracteriza por una interacción entre la investigadora y el niño basada en el uso canónico que ella hace del objeto. Se observa la presencia de sistemas semióticos complejos: gestos, verbalización, vocalizaciones, emociones y lenguaje simbólico. Es relevante el papel que desempeña la investigadora para la emergencia del uso canónico del libro: leer.

Este marco permite armonizar los sistemas semióticos del niño y de la investigadora, desde un ambiente dialógico, flexible y participativo. Juntos fluyen en un proceso de transformación, dentro del que el niño puede ir y venir entre usos protocanónicos y canónicos, gestos ostensivos, gestos indiciales y vocalizaciones. Emerge así un proceso de protoconversaciones (Treverthen, 1974), que se asimila a una lectura compartida. Esto se hace evidente en intercambios de señalamientos, es decir, que mientras la investigadora lee y señala, el niño continúa la acción con otros señalamientos. También se observa convergencia de señalamientos: juntos señalan la misma imagen. El niño y la investigadora entran en un intercambio de gestos, miradas, vocalizaciones y verbalizaciones. Mientras la investigadora lee, el niño señala y los dos levantan la cabeza y se miran. Este bloque nos permite ver que los niños y las niñas no asumen una actitud pasiva en los procesos de interacción, sino que son participativos desde sus intereses y necesidades.

Elección del libro

Éste bloque/marco se caracteriza por presentar un escenario dialógico en el cual la investigadora da al niño la posibilidad para elegir uno de los cuentos y así orienta a que el niño asuma un papel activo en la interacción. La investigadora usa tres estrategias para facilitar la elección: en la primera, ella coloca frente al niño varios libros, uno al lado del otro para que los pueda ver, mientras los dispone, usa expresiones como ¿te gusta?, ¡debes elegir uno! ¿cuál quieres? La segunda, es que toma cada cuento, los acerca al niño, lee el título, le muestra los personajes de las portadas y algunos los abre para que el niño pueda ver los

dibujos internos. La tercera, es tomar la mano del niño o niña y los acerca a los libros mediante gestos ostensivos indiciales, es decir, que toquen con la palma de la mano el objeto.

Lectura y Contexto

Este bloque se caracteriza porque la interacción establece una relación entre el niño, el objeto y el contexto en la cual el niño de manera autónoma, con gestos ostensivos, muestra lo que ve a su alrededor y lo asocia con el libro (por ejemplo, animales u objetos). Asimismo, la investigadora posibilita un espacio para establecer esa relación directa, es un tiempo para la exploración de los sentidos: ver, escuchar y tocar. Es propio de este marco el uso de gestos ostensivos y preguntas.

Contexto previo

Este bloque/marco se caracteriza por la observación por parte de la investigadora de la vida cotidiana del jardín, antes de la práctica de lectura. Permite observar sus rutinas, comportamientos y relaciones, es importante ver a los niños en el contacto con las cuidadoras, la forma en que se moviliza por el espacio y el estado de ánimo. Acercase al contexto previo es ver en su expresión corporal y facial indicadores sobre su disposición para ir a la práctica de lectura.

Activación y Motivación

Este bloque se caracteriza por ser el momento en el que la investigadora se dedica con diferentes acciones a movilizar al niño y a la niña hacia la práctica de lectura. La investigadora debe usar esta estrategia, pues los niños están con expresiones faciales de tristeza y aburrimiento. Estos son indicadores que le permiten a la investigadora conocer el estado emocional en el que se encuentra cada uno. Allí emergen diferentes estrategias: acercamiento corporal y afectivo en el que la investigadora da masajes al niño diferentes partes del cuerpo (cabeza, cejas, espalda); hacer preguntas: ¿estás bien? ¿vamos a leer? ¿te gusta?; y finalmente usa la música, baila y canta para llamar la atención sobre el libro.

Preguntas y respuestas

Este momento de interacción se basa en una dinámica dialógica de preguntas y respuestas; la investigadora plantea al niño/niña interrogantes sobre los personajes y algunas situaciones propias de la narración libro (estas preguntas están acompañadas de usos canónicos y gestos ostensivos y/o indiciales, las respuestas de parte de cada uno tienen variaciones: señalamientos; algunas veces señalamientos y miradas y otras con sistemas semióticos más complejos como vocalizaciones/verbalizaciones, emociones y gestos indiciales. Es importante mencionar que esta interacción basada en preguntas y respuestas no es solo propia de un bloque, sino que se presenta en diferentes sesiones o en otros bloques.

Capítulo V: Discusión

La discusión de resultados se organiza en cuatro apartados, primero, se presenta una sección denominada *las interacciones, bloques y significados culturales,* en la cual se discute sobre los bloques o marcos de construcción de significados como formas de mostrar la dinámica de interacción triádica y la relación de ésta con los significados culturales. En una segunda sección, se discute sobre los actos del lenguaje, los usos de los objetos y los los gestos emergentes en los procesos de interacción. Finalmente, al ser esta una tesis enmarcada en un doctorado en educación se discuten los aportes pedagógicos desde el uso del libro como herramienta pedagógica a los procesos de construcción de conocimiento en la escuela.

Las interacciones, bloques y significados culturales

Los bloques emergen como un dispositivo microgenético que permite delimitar el tipo de actividad que desarrolla el niño con la investigadora y el libro, así como también caracterizar las emergencias en los gestos, lenguaje y usos del objeto en el marco del proceso de interacción. A cada bloque o marco se le ha dado una denominación que representa la mayor cualidad de la interacción: exploración acompañada, exploración autónoma, elección del libro, lectura, contexto previo, activación y motivación, preguntas y respuestas, lectura y contexto. Se convierten en una oportunidad para analizar a nivel micro lo usos del libro, los gestos, las emociones, el lenguaje y la atención.

En ambos casos, tanto en el Jerónimo como en el de Sofía, estos bloques se caracterizaron por ser diversos y por cambiar en el tiempo. Estudios recientes con niños pequeños han destacado la importancia de estudiar los procesos de interacción y la diversidad de significados producidos en el marco la comunicación (Alessandroni et al., 2020; Rączaszek-Leonardi et al. 2013).

Desde una perspectiva de la pragmática del objeto, las interacciones ocurren en el escenario de la materialidad (Alessandroni et al., 2020), de allí la importancia de proponer

una situación en la cual se pueda estudiar de manera microgenética la relación del niño con el adulto y con el objeto. Los bloques o marcos de construcción de significados ponen de manifiesto que las interacciones no se generan de manera lineal, sino que a ellas subyacen procesos de mutua retroalimentación de carácter dinámico. En el flujo de la interacción existen acciones que se preceden unas a otras en el tiempo y que se enmarcan en la construcción de los significados. En este flujo podemos evidenciar el cambio y la transformación a nivel microgenético en el cual emergen los diferentes gestos, usos, lenguaje y emociones incrementando su complejidad sin que deje de existir la variabilidad (ver gráfica 3) (Fogel, 2008; Alessandroni et al., 2020; Moreno-Núñez et al., 2017; Rączaszek-Leonardi et al., 2013). El marco del proceso de interacción entre la investigadora, el niño y el libro se configura como un contexto cultural en el cual transitan diversos significados culturales y en el que el adulto ofrece al niño múltiples oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje (Ishiguro, 2016).

Los marcos representan el valor de lo social y cultural en el desarrollo de los niños y las niñas, se evidencia un niño que se relaciona con un adulto (investigadora), mediante un instrumento que es parte de una cultura, el libro, esto es muestra que el desarrollo se da en un contexto social y cultural y no de manera aislada (Rodríguez, 1999; Rogoff, 2003; Valsiner, 2007).

De igual forma, se evidencia en las interacciones una comprensión y acercamiento al contexto que rodea al niño. La investigadora, permite establecer relaciones de los dibujos, colores, texturas del libro con objetos o seres reales del entorno cercano del niño, como ocurre en la sesión de Jerónimo cuando el niño señala en el libro una manzana, la investigadora le dice: “esta es una manzana”, una fruta como la que estas comiendo (ver sesión 4 bloque 3 y microanálisis sesión 4). La investigadora asocia las texturas del libro con las texturas del salón (ver sesión 5, bloque 4) y asocia los colores del libro con los colores de la ropa de ella y del

niño, diciendo: “mira es negra como mi camiseta”, “mira es rojo como tú buzo” (ver sesión 8, bloque 2 y microanálisis sesión 8). La investigadora da significado a la información contenida en el libro en relación con el contexto (Rodríguez, 1999).

Para la presente discusión, se realizó una descripción gráfica a manera de zoom en cada uno de los bloques en los cuales se observa la dinámica de la interacción (figura 68) y cómo esta se transforma en el tiempo (Valsiner, 1998). Se observa que la interacción ocurre a manera de espiral en donde cada línea de color representa una acción (iteración) entre los participantes. Estas acciones se dan de forma secuencial y emergen gestos, usos del libro, vocalizaciones, verbalizaciones y emociones en cada una de las iteraciones. La variabilidad representada en los bloques implica que cada sesión pasa por diferentes acciones desde los sistemas semióticos que cada uno posee (niño e investigadora) y se producen miradas, gestos, signos, vocalizaciones, lo que se relaciona con el concepto de estelas “conjunto de signos de distinto nivel de complejidad emitidos sincrónicamente y se modifican entre sí” (Rodríguez, 1999, p. 236).

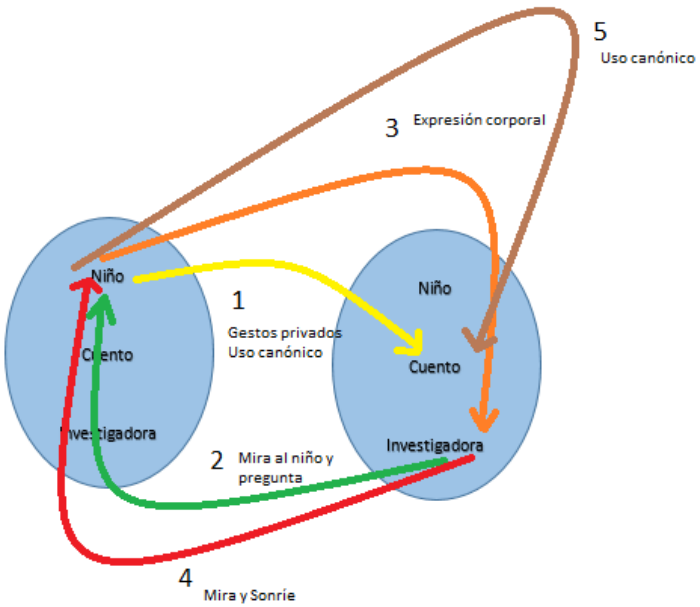


Figura 68. Zoom. Caso Jerónimo, Sesión 2, Bloque 5.

En la figura 68, los óvalos representan los participantes en la interacción, las líneas de colores representan las acciones (iteraciones) desde de cada uno desde los sistemas semióticos propios así: 1) amarillo, el niño toma el libro con una mano y con la otra pasa las páginas, lo cierra y lo vuelve a abrir, *emerge un uso canónico.* 2) Verde, la investigadora mira al niño y le pregunta: "¿lo leemos?". 3) Naranja, el niño con movimiento de cabeza de izquierda a derecha responde, no, *emerge una respuesta*, mediante una *expresión facial y corporal*. 4) Rojo, la investigadora mira al niño y le sonríe, mueve la cabeza de izquierda a derecha y le pregunta: "¿lo leemos?". 5) Café, el niño continúa pasando las páginas del libro, lo abre y lo cierra, *emerge uso canónico* de abrir el libro, cerrarlo y pasar las páginas.

Los números representan la existencia de un proceso en la interacción, una forma creciente en la que el número uno es el punto de inicio y se continua un tejido en espiral de forma secuencial hasta llegar al número 5. No se trata de un proceso causa efecto, bidireccional, lineal, ni de correspondencia uno a uno sobre los elementos interactuantes, sino de un proceso dinámico que se enriquece a través de cada iteración, es justo allí donde hay cambio, transformación y surgen las emergencias (Valsiner, 2014).

Así mismo, la gráfica 3 evidencia la coexistencia de los sistemas de signos desde las *estelas* (Rodríguez, 1996). Un ejemplo de esto es cuando la investigadora señala algo en el cuento (gesto indicial), el niño mira lo que ella señala, el niño señala en el cuento, aquí emerge un *gesto indicial*.

Otro aspecto importante en los bloques es la relación proxémica entre la investigadora y el niño, lo cual se constituye como un aspecto fundamental en la interacción. Desde la ubicación del cuerpo de la investigadora, cerca al cuerpo del niño con acciones como el abrazo, expresiones afectivas como tomar al niño de la mano, acariciarle la cabeza, mirarlo, muestran un adulto cercano, quien posibilita que el niño apropie de la actividad cultural que están desarrollando y es coherente con el concepto de Rogoff (1993) de *participación guiada*,

en la cual adultos y niños están entrelazados en rutinas culturales en relación con los objetos las cuales promueven el desarrollo y el aprendizaje, ver figura 69). La figura 69 representa la relación proxémica entre la investigadora y el niño, la cercanía que permite los procesos de interacción y construcción mutua de significados mediante gestos indiciales, convergencia de miradas, vocalizaciones, y sonrisas.

Figura 69. Relación Proxémica.

A continuación, se presentará la discusión sobre el lenguaje emergente en el proceso de interacción de los niños con la investigadora.

Manifestaciones Prelingüísticas emergentes en el proceso de interacción del niño/niña, la investigadora y el libro

En el contexto de la categoría lenguaje se definieron dos subcategorías: verbalizaciones y vocalizaciones. Esto nos permitirá ver cómo se configura el escenario de la emergencia de vocalizaciones y verbalizaciones en un tiempo determinado. Dos aspectos se destacaron en la dinámica de emergencia de estas subcategorías. Por un lado, en el caso Jerónimo, se observó que emergen las primeras vocalizaciones en la sesión 6 (ver microanálisis sesión 6); en el caso de Sofía emerge las primera verbalización "cucú" en las sesión 5 (ver microanálisis, sesión 5), "pio, pio" (ver sesión 8, bloque 3); las vocalizaciones en la sesión en el caso de Sofía emergen en la sesión 8 (ver microanálisis sesión 8) .

La importancia de la interacción en las emergencias del lenguaje

En esta investigación, las vocalizaciones emergieron en un largo proceso de interacción entre la investigadora, el niño y el libro y se generan como un tipo de actividad regulatoria (Moro et al., 2015). Inicialmente, se observaron sistemas semióticos simples y

poco a poco se evidenciaron sistemas semióticos complejos en los cuales se sincronizaron los gestos, usos del objeto y vocalizaciones. Este proceso es a lo que Rodríguez (1996) denomina *estelas*. Lo anterior se observa en los microanálisis de Jerónimo (ver microanálisis de la sesiones 1 a la 8) y de Sofía (ver microanálisis, sesiones de la 1 a la 10). En los microanálisis se observa que las interacciones inician con pocos signos y símbolos hasta llegar a una complejidad en las últimas sesiones.

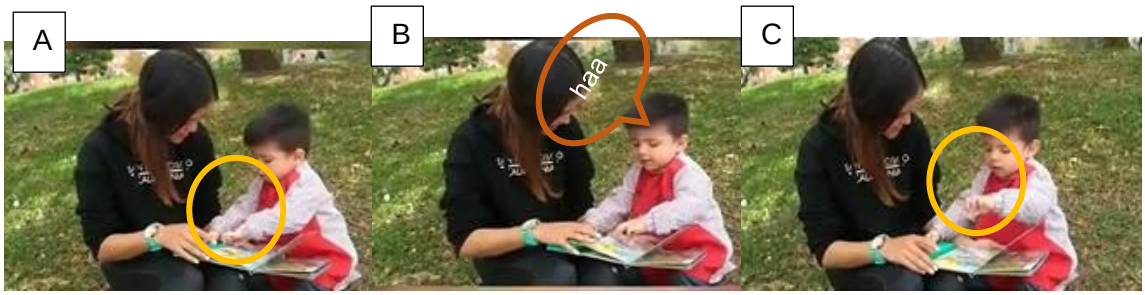


Figura 70.Caso Jerónimo, Sesión 6 (1año, 9 meses y 17 días).

En la imagen 70, se muestra un ejemplo de esta emergencia, la interacción inicia con un *gesto indicial* por parte de Jerónimo sobre un botón que tiene sonido, imagen 70A, luego emerge la vocalización "*haaaa*", imagen 70B, acompañada de una expresión facial de alegría del niño y de la investigadora, después de la vocalización el niño continúa utilizando gestos indiciales, imagen 70C. Estas vocalizaciones emergen como una acción regulatoria.

Las vocalizaciones y verbalizaciones emergen en una interacción que es de carácter dinámico y social. En las observaciones se evidenció que la iniciativa en la acción la puede tener la investigadora pero el niño o la niña poco a poco van siendo más autónomos, esto se relaciona con los hallazgos de la propuesta teórica de la pragmática del objeto la cual plantea que es adulto quien a través de la interacción con los artefactos culturales, lleva al niño a alcanzar la autonomía (Rodríguez et al., 2017).

A continuación, se discutirá sobre la emergencia de los gestos en el marco del proceso de interacción.

Gestos en el proceso de interacción

Desde la perspectiva de la pragmática del objeto es claro que el niño no se comunica intencionalmente de un momento a otro, en cambio, existe todo un proceso que se da en las interacciones con los demás y con los objetos. Es el adulto quien con su mediación introduce al niño en la intencionalidad a través de los gestos y los usos de los objetos (Moreno-Núñez, 2017; Rodríguez y Moro, 1998). Los gestos en el proceso de interacción se convierten no solo en mediadores semióticos para comunicar intereses, deseos y gustos sobre el libro, sino en formas expresarse por parte del niño. En las primeras sesiones se muestran sistemas semióticos de comunicación simples y poco a poco se enriquece la interacción hasta lograr sistemas semióticos complejos en los cuales se puede apreciar el gesto como forma de pensamiento. Por ejemplo, cuando el niño o la niña señalan en el libro como respuesta a las preguntas de la investigadora sobre este, así como también los gestos indiciales acompañados de convergencia de miradas y los gestos indiciales acompañados de vocalizaciones. Se coincide con la afirmación de Rodríguez (1996) en la cual plantea:

> Nuestro trabajo es un intento por comprender cómo se efectúa el recorrido que va del niño al objeto a través de otra persona, o lo que es lo mismo, cómo a través de la mediación semiótica, lugar en donde los objetos y los signos convergen, los niños usan los objetos y piensan (p. 24).

A continuación, se analizan los gestos ostensivos, ostensivos indiciales, indiciales, simbólicos que emergen en los casos de Jerónimo y Sofía.

Gestos ostensivos

Los gestos ostensivos muestran su valor comunicativo (Rodríguez y Moro, 1999) y por eso es tan importante su análisis.

Ostensiones de la investigadora

Con respecto a la investigadora las ostensiones tienen dos connotaciones: la primera en las que ella muestra el objeto-libro al niño y a la niña, es decir, lo dispone, lo hace accesible y cercano, se trata de llevarles un objeto desde lo que éste permite en su uso canónico (ver caso Jerónimo, sesión 1, bloque 1; sesión 2; bloque 1; sesión 3, bloque 1 y bloque 5 y ver caso Sofía Sesión 2, bloque 1 y bloque 2, sesión 3 bloque 1 y 3). La segunda, hace referencia a mostrar seres u objetos del entono que se relacionan con el libro. Las ostensiones pretenden motivar al niño y a la niña al conocimiento sobre el libro, de esta manera la investigadora realiza varios tipos de ostensiones:

- Colocar el libro frente al niño
- Usos canónicos de pasar las páginas
- Nombrar el título de los libros
- Posibilita la elección del libro

Ostensiones de niño/niña

Estas ostensiones emergen para que cada uno (niño, niña) comunique algo, la elección del libro, un dibujo que quiere mostrar, algún elemento o ser del entorno que se relacione o no con el libro. Se observó que los niños realizan gestos ostensivos colocando la mano, levantando el brazo e indicando o desplazando la mano sobre el objeto. En el caso de Jerónimo una ostensión se presenta cuando él coloca toda la mano en el dibujo del caballo, de esta manera comunica a la investigadora su interés por ese dibujo (ver sesión 3; bloque 2). En el caso de Sofía, la niña con un *gesto ostensivo*, manifiesta el interés en otros libros, levanta el brazo y con la mano muestra al lugar donde estos están (ver sesión 5, bloque 2).

Ostensiones e interacción

Es relevante mencionar que las ostensiones de la investigadora están siempre en relación e interacción con Jerónimo y con Sofía desde miradas de atención sobre el libro, gestos ostensivos y usos protocanónicos -voltear el objeto o mover las páginas- (ver caso Sofía, sesión 1. Bloque 1) las cuales se consolidan sistemas semióticos simples o estelas.

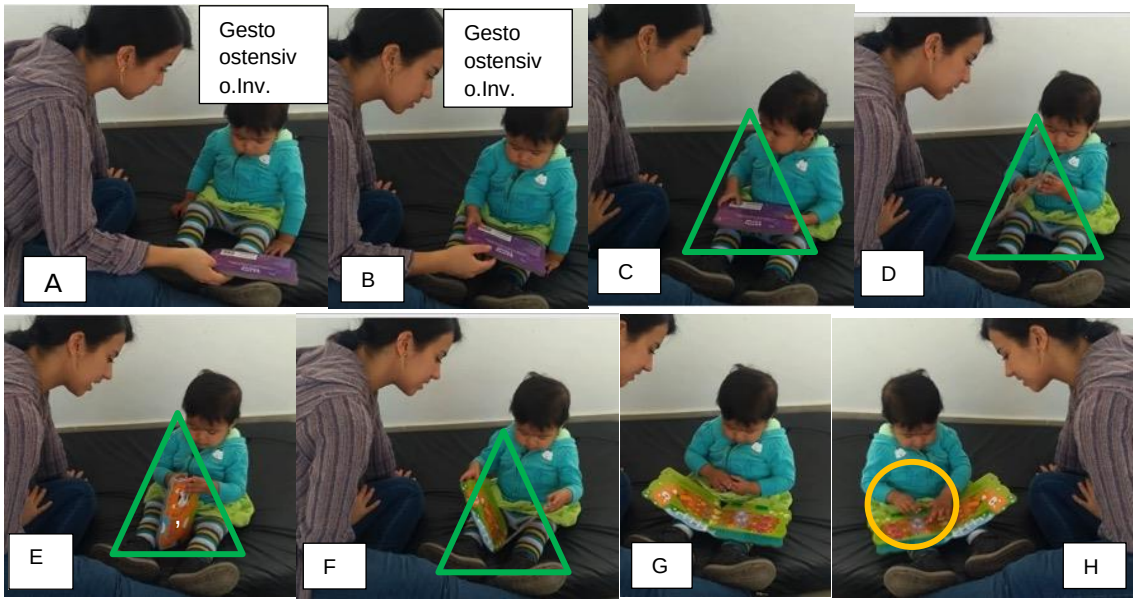


Figura 71. Gestos ostensivos, Sofia (1 año, 4meses y 3 días).

Las figuras 71A y 71B muestran un gesto ostensivo por parte de la investigadora, desde la imagen 71C a la 71G, la niña toma el libro, lo voltea luego lo abre, aquí se evidencia un *uso canónico*, y en la imagen H se evidencia la emergencia de un *gesto indicial*. La imagen 71 muestra que la ostensión de la investigadora cumple con el objetico de llamar la atención sobre el libro y sobre el uso del mismo. La niña se interesa en el objeto, lo toma para explorarlo, ella pasa las páginas y señala algunos dibujos, realizando así un uso canónico.

Figura 72. Gestos y convergencia de miradas.

La figura 72, muestra un gesto ostensivo indicial de parte del niño, figura 72A y 72B, convergencia de miradas, imagen 72C y termina la interacción con palabras y gesto indicial de la investigadora, figura 72D. El niño con un gesto ostensivo indicial y miradas muestra a la investigadora el árbol de manzanas, ella reacciona con un gesto indicial, señalando el árbol, asiente con la cabeza y le dice: “sí el árbol de manzanas”, imagen 72D.

Lo que nos muestran las interacciones tanto de Sofía como de Jerónimo es que el inicio de una acción por parte de la investigadora con un gesto ostensivo permite que la niña/o se involucre en la actividad y realice usos convencionales del objeto (Moreno-Núñez et al. 2017; Moro et al., 2017).

Gestos indiciales

Estos gestos, al igual que los ostensivos, son mediadores semióticos que se caracterizan por indicar de manera específica algo en el libro o algo del entorno. Estos gestos no se tratan solamente de indicar, señalar o mostrar de manera pasiva, sino que poseen un valor comunicativo, funcional y pragmático (Rodríguez y Moro, 1999). Los gestos que se desencadenan en la interacción tríadica con el objeto-libro tienen un gran potencial, por ejemplo, el uso canónico de leer y aquellos gestos generadores de otros gestos, otras acciones y/o vocalizaciones. Por ejemplo, a continuación, se muestra el potencial de los gestos de la investigadora, lo cual está en la línea de Peirce (1974) cuando menciona que el signo no lo es en sí, sino en la función que cumple:

- Gesto indicial para acompañar el proceso de lectura. Mientras lee señala los personajes, y los dibujos de cada página (ver caso Jerónimo, sesión 3, bloque 3); (ver caso Sofía, microanálisis, sesión 6).
- Gesto indicial para explicar. Hace aclaraciones sobre la lectura, señala personajes, dibujos y establece relaciones entre ellos (Ver caso Jerónimo, sesión 4 bloque 3); (ver caso Sofía sesión 3, bloque 3).
- Gestos y convergencia de miradas. Los dos señalan de manera espontánea y luego emergen las miradas, es decir que levantan la cara y se miran mutuamente después de señalar algo en el libro (Ver caso Jerónimo, microanálisis de la sesión 5); (ver caso Sofía, microanálisis, sesión 4).

Con los gestos, la investigadora lleva al niño y a la niña al encuentro con formas, sonidos, colores, letras, palabras y variadas narraciones (aquí cobran relevancia las características del libro, la calidad de las imágenes, los sonidos, texturas y formas). En general, se puede decir que los gestos de la investigadora logran que el niño y la niña tengan miradas de atención sostenida sobre el libro, miren atentamente lo que ella les señala, siguen con la mirada el paso de las páginas. Estos momentos de atención sostenida se observan claramente en los bloques en cada una de las sesiones.

Con respecto a los gestos en los niños, Jerónimo y Sofía, estos emergen en dos situaciones básicas. La primera para responder a las preguntas de la investigadora (ver caso Jerónimo, sesión 6, bloque 4), (ver caso Sofía, microanálisis sesión 6), siendo más frecuente en el caso de Jerónimo. La segunda situación en la que emergen los gestos, son los señalamientos para indicar y manifestar su gusto e interés sobre algo en el libro o sobre algún aspecto del entono.

En el caso de Jerónimo emergen tres variaciones en el gesto y se puede ver como estos emergen en función del uso (Peirce, 1974; Rodríguez y Moro.1999), es decir, de todo lo que permite el objeto libro:

- Gesto de señalar. El niño enfoca la mirada, prepara el dedo índice y lo lleva hacia su aspecto de interés que puede estar dentro del libro o fuera de éste, en el contexto cercano.
- Gesto con repetición. El niño con el dedo índice señala de arriba hacia abajo varias veces sobre el dibujo (ver microanálisis, sesión 3).
- Gesto haciendo círculos. El niño con el dedo índice realiza círculos alrededor de un dibujo en particular o sobre toda la página. (ver sesión 3, bloque 3).
- Gesto son desplazamiento. El niño desplaza el dedo índice sobre un dibujo o sobre toda la página de un lado a otro. (ver sesión 3, bloque 2).

En el caso de Sofía emerge una variación en el gesto:

- Gesto de señalar. El niño enfoca la mirada, prepara el dedo índice y lo lleva hacia su aspecto de interés que puede estar dentro del libro o fura de éste, en el contexto cercano.
- Gesto con los dos dedos: la niña coloca los dos dedos índices sobre la página (ver sesión 2, bloque 2 y microanálisis sesión 2).

Lo planteado en párrafos anteriores es coherente con los ejes que mencionan Rodríguez y Moro (1999) al decir que los significados viven y se definen por la función que cumplen y por el uso que se hace de ellos. Esto ocurre como consecuencia del encuentro entre el niño, el mundo externo y las personas que lo rodean, así, el significado no es estático, por el contrario, evoluciona, cambia.

Gestos simbólicos

De acuerdo con Rodríguez et al. (2017):

> Una vez que los niños comienzan a lidiar con los símbolos, se produce un gran salto cognitivo y comunicativo. La novedad es que la interacción se puede realizar sobre cosas ausentes o en escenarios ausentes, es decir, sin que el referente (la cosa significada, o parte de ella) esté presente. Esto proporciona una gran flexibilidad y las posibilidades de comunicación se multiplican (p. 247).

De acuerdo con lo anterior, los gestos simbólicos y los usos simbólicos de los objetos, representan grandes conquistas en el desarrollo de los niños. En el marco de la comunicación microgenética, se pudieron observar gestos simbólicos de parte de la investigadora, como, por ejemplo, imitar la expresión facial de algunos personajes de los libros (expresando sus rasgos, características corporales y faciales), lo que suscita en los niños reacciones emocionales de alegría, sorpresa, susto (ver caso Jerónimo. microanálisis sesión 8); (ver caso Sofía, sesión 8, bloque 1). Sin embargo, en los dos niños observados no se encontraron dichos gestos simbólicos.

Usos del objeto libro

Explorar microgenéticamente la manera como el niño usa los objetos (en este caso el libro) es uno de los aspectos más importantes para comprender el desarrollo. Desde la perspectiva de la pragmática del objeto, se supera la noción del objeto permanente y se avanza en la consideración de los usos convencionales –con un significado cultural- como parte de las revoluciones ocurridas en los primeros meses de vida, en cualquier caso, con la presencia de un adulto que introduce al niño en un mundo de significados. En las situaciones de práctica de lectura exploradas, encontramos que, tanto Sofía como Jerónimo, utilizan la mayor parte del tiempo el libro de manera canónica. En las interacciones se observó que comprender y conocer el libro desde sus diferentes usos, siendo el más relevante el uso canónico -leer, pasar la página-, se constituye como posibilidad del paso de un uso protocanónico al uso canónico (Moro et al., 2015).

El libro como objeto con unas cualidades físicas en relación su "affordance" –aquellas cualidades que tienen los objetos que sugieren su uso- (Gibson, 1977), permite acciones desde sus condiciones físicas como tocarlo, moverlo, subirlo, bajarlo es decir algunos usos protocanónicos y no convencionales, pero que van llevando, a través del adulto, a un uso convencional. Así, el libro permite ir a una narración, una historia con unos personajes, trascender de un tiempo y un contexto real a un tiempo y un contexto del libro que comprende significados culturales. De igual forma, permite al niño y a la niña encontrarse con una gran riqueza en palabras, imágenes, colores y sonidos lo cual facilita la aparición de vocalizaciones y verbalizaciones.

Los resultados de esta investigación muestran que se genera una transformación desde lo que el objeto permite por sus cualidades físicas hasta lo que permite desde sus usos canónicos (leer). En este proceso la investigadora guía y acompaña al niño y a la niña desde sus propios usos canónicos, gestos, verbalizaciones y emociones.

De igual forma, se aporta a la teoría de Rodríguez (1999), quien plantea un análisis pragmático del uso de los objetos en el cual "no basta con decir que el objeto sea permanente o que se sitúe en el marco de las relaciones espaciales; se hace necesario construir una teoría que explique la adquisición del conocimiento y lo que falta es un nivel de análisis pragmático del uso de los objetos" (p.83).

Por otro lado, la interacción permite el uso canónico de los objetos de dos formas: guiado y autónomo; el primero, un uso canónico guiado, es decir que la investigadora acompaña y ayuda al niño/niña en el uso canónico de pasar las páginas; esto se refleja en los bloques de exploración acompañada en donde la investigadora desde el uso canónico que ella hace de pasar la página permite que el niño/niña se aproxime y juntos pasan las páginas, (ver microanálisis sesión 4, y sesión 5, caso Jerónimo); (ver microanálisis sesión 2, y 6 caso Sofía). Lo anterior, se relaciona con los planteamientos de Rodríguez (1996) quien propone "el pensamiento acerca de los objetos necesita de la mediación a través de las otras personas que emplean los signos para que los objetos adquieran significado, para que el pensamiento pueda constituirse" (p. 23).

El segundo, un uso canónico de manera autónoma, es decir que el niño en una relación con el objeto, desde sus propios intereses tiene la iniciativa de tomar el libro con las dos manos y pasar las páginas de adelante hacia atrás y de atrás hacia adelante, esta relación autónoma con el objeto se repite acorde los intereses y tiempos de cada niño y de cada niño/niña (ver caso Sofía microanálisis sesión 3, sesión 6, sesión 9); (ver caso Jerónimo, microanálisis, sesión 2 y sesión 4).

De la misma manera, es importante mencionar que durante las interacciones en todas las sesiones emergieron más usos canónicos (pasar las páginas, levantar las pestañas que hay dentro) y fueron pocos los no canónicos (empujar el libro, voltearlo) y los protocanónicos (movimientos fuertes de las páginas de un lado a otro aún sin control motor). El uso canónico

del objeto es fundamental para la comprensión de los significados culturales (Rodríguez y Moro, 1999). De igual forma, el uso canónico del objeto libro no surge de manera aislada, sino que se teje con otros sistemas semióticos, por ejemplo, usos canónicos con convergencia de miradas, gestos indiciales (ver caso Sofía sesión 2 y sesión 3). Igualmente se observa esta situación en el caso de Jerónimo: gesto indicial-convergencia de gestos- convergencia de miradas (sesión 3); uso canónico acompañado-uso canónico autónomo (sesión 4); usos-gestos,-vocalizaciones-emociones (sesión 6).

El uso del objeto libro se convierte en el dinamizador de interacciones sociales y el medio para conocer y comprender no solo el objeto, sino del mudo que rodea al niño y a la niña (Rodríguez y Moro 1999; Rogoff, 1993, Valsiner, 2014). Los niños y los adultos construyen significados juntos desde la función que cumple y el uso que se le dé al libro.

Igualmente, es relevante el uso del libro que hace la investigadora a través de las características físicas y semióticas que éste tiene: narraciones, letras, palabras, imágenes, sonidos, texturas, títeres; esto propicia las emergencias de usos simbólicos, canónicos y protocanónicos (Ver caso 1 Jerónimo y Caso 2 Sofía). El uso del libro posibilita que emerjan cambios y transformaciones en el desarrollo (Lewis 2017, Rogoff, 1993, Valsiner, 1998). Así mismo, en el estudio realizado por Estrada (2019), se destaca que el eje estructural de las situaciones educativas son los usos de los objetos.

El uso de los objetos se analiza dentro de un enfoque microgenético, estudios como los de Cotin (2017), Alessandroni (2020), Rączaszek-Leonardi (2013), Ishiguro (2016), evidencian la importancia de este tipo abordaje puesto que permiten observar detalladamente las interacciones triádicas.

La figura 73 muestra un ejemplo del destalle micro de la interacción en el uso del libro. En el caso de Jerónimo, se muestra que la investigadora inicia con un gesto sobre el libro (1) y esta acción se va tejiendo con un uso simbólico y un gesto indicial de Jerónimo

(2), él continua con miradas de atención sobre el libro y emergen convergencias de miradas entre él y la investigadora (3); la investigadora se vincula con las acciones del niño con verbalizaciones y lenguaje simbólico, (4) el niño continúa la interacción con miradas de atención sobre el libro y con un gesto indicial (5) y (6); esta acción se teje con verbalizaciones, gesto indicial y uso canónico de la investigadora (7); y continúa con gestos indiciales del niño, miradas de atención sobre el libro y convergencia de miradas con la investigadora (8).

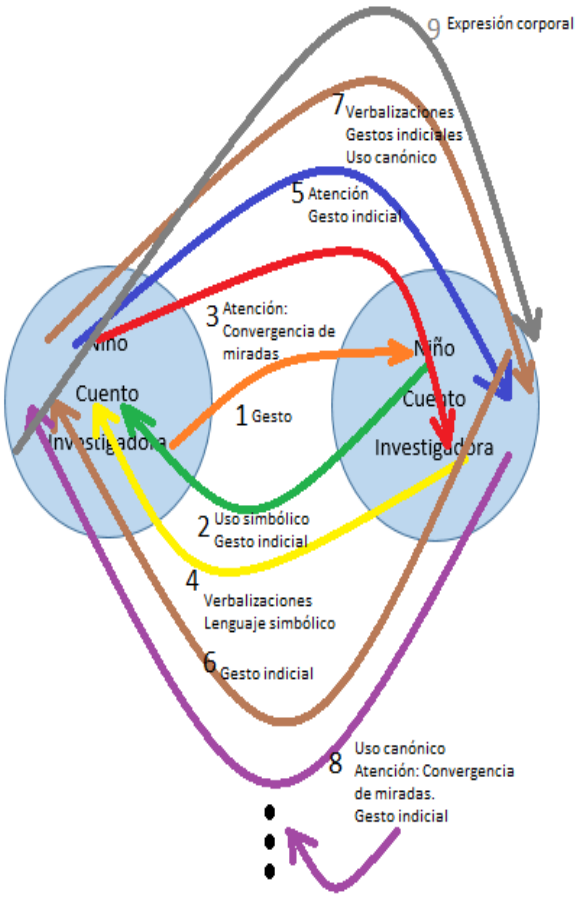


Figura 73. Caso Jerónimo, Sesión 4, Exploración Acompañada.

La figura 73 muestra la interacción segunda a segundo y el momento exacto en cual emergen usos, gestos, vocalizaciones y miradas. Es decir que el uso del libro permite una interacción dinámica que se va enriqueciendo con las acciones y sistemas semióticos de cada uno.

Los bloques de construcción de significado como aporte pedagógico y curricular para la primera infancia

Uno de los objetivos de esta investigación, por ser desarrollada en un doctorado en educación fue *Explorar la emergencia de procesos pedagógicos en la interacción de la investigadora, el niño y el cuento y su aporte al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. A partir de ese objetivo, presentamos cómo los bloques se pueden considerar como una propuesta pedagógica intencionada para contextos educativos, familiares y comunitarios y así aportar al desarrollo integral de los niños y las niñas.

En los bloques se observó la riqueza en estrategias pedagógicas y didácticas a través del uso del libro por parte de la investigadora, lo cual podría permitir que se propusiera un ambiente educativo en el cual la investigadora y los niños, aprendieran juntos a partir de experiencias significativas como lo es el uso del libro infantil y esto corresponde con lo planteado en el Lineamiento al mencionar que:

El espacio-ambiente se considera entonces como un sistema de relaciones armónicas que permiten la expresión, creación y complejizarían en los procesos de pensamiento, no solo de los niños y las niñas, sino también de sus maestros, maestras y la comunidad en general (p.104).

Los marcos de construcción de significado que configura la investigadora representan una interacción flexible, espontánea, que respeta los tiempos, necesidades e intereses de los niños y niñas, posibilita que emerjan diferentes sistemas semióticos, en los que los niños participan de manera espontánea con gestos, usos del libro, vocalizaciones y diferentes expresiones emocionales. Es decir, que la configuración de los bloques o marcos desde su sentido conceptual, podrían contribuir a una apuesta pedagógica y curricular para ofrecer a las niñas y a los niños un gran potencial a partir del uso del libro. La riqueza de las experiencias y la posibilidad de potenciarlas está en las “interacciones que se conjugan en los

ambientes, tiempos e intencionalidades que dan sentido y horizonte a las acciones, lo que impacta en potenciar el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia" (Lineamientos, 2019, p. 100).

De igual forma, los aportes de la presente tesis se enfocan hacia la concepción de ambiente que permea todo el Lineamiento, hacia la actividad rectora de la lectura y la relación proxémica del adulto con el niño y la niña., pero en nuestro caso, configurada en las prácticas culturales.

Configuración de contextos de apropiación de prácticas culturales

Los bloques representan ambientes o momentos (presentación del libro, exploración autónoma, exploración acompañada, lectura, elección del libro, contexto previo, lectura y contexto) que promueven diferentes maneras de interacción con el niño, con el adulto, con el contexto y con el objeto libro. De igual forma, se propician aspectos importantes dentro de una práctica pedagógica como son la exploración, participación guiada, intercambio comunicativo, todo esto desde los sistemas semióticos niños, niñas y adultos (Valsiner, 1998; Rodríguez, 1999; Rogoff, 2011).

Presentación del libro

Se trata de un marco que abre al niño múltiples posibilidades alrededor del objeto-libro, un objeto real que entra formar parte de la interacción con él mismo y con los otros en un contexto familiar o escolar. Este objeto, permite múltiples posibilidades de uso, por lo cual se presenta un objeto que es dinámico y facilita la construcción de diferentes significados.

La presentación del libro desempeña un papel preponderante en la interacción y permite que a través del objeto, los adultos se dispongan para el encuentro con las niñas y los niños, posibilita diferentes acciones para la provocación y la motivación hacia el objeto:

Provocar tiene que ver con hacer propuestas inacabadas para ser completadas o transformadas, con dar en qué pensar y qué sentir, y ser aliado de la curiosidad infantil para

que la experiencia construida por cada niño y niña complejice sus capacidades y potencie su desarrollo (Lineamientos, 2019. p. 99).

El adulto con una expresión corporal de cercanía generara confianza, tranquilidad y facilita que los niños y las niñas se aproximen, se acerquen al libro; el adulto coloca el libro frente al niño o a la niña y usa diferentes estrategias para llamar la atención: lee el título y usa palabras motivadoras como “mira este libro” “¿te gusta?”, entre otros.

Exploración Acompañada

Este bloque nos muestra cómo en el proceso de interacción triádica el adulto realiza una especie de “andamiaje” (Bruner, 1995) en el cual va socializando al niño con el libro y sus usos. De igual forma, este escenario nos muestra cómo actúa la canalización cultural (Valsiner et al., 1997) como mecanismo de desarrollo, pues a través de las orientaciones brindadas por la investigadora el niño realiza una exploración del libro y se vincula dialógicamente en la interacción. La investigadora muestra al niño las posibilidades de uso del objeto, canónico y simbólico y el niño participa activamente de la relación.

En este marco el adulto fluye con sus propios sistemas semióticos en usos, gestos, palabras, expresiones emocionales e invita al niño para entrar en contacto con el libro, es decir, que desde el significado que ella le da al objeto lleva al niño a la interacción con éste desde un uso canónico, sin obstaculizar otros posibles usos que él pueda darle al libro. Interactúan para la apropiación y conocimiento de un objeto que forma parte de un contexto social.

Exploración Autónoma

Este marco especifica que el niño comienza a realizar una exploración autónoma del objeto. Se evidencia como un momento de indagación desde sus propios intereses y se hace relevante la iniciativa en la relación que puede establecer el niño con el libro. Así mismo, permite observar de manera fina y detallada cuáles sistemas semióticos entran en acción en la

relación personal e íntima que él tiene con el objeto, que fue posibilitada por el adulto en el proceso de canalización cultural (Valsiner et al., 1997).

El papel del adulto en este marco es de cercanía, sin intervención directa y permite la autonomía del niño en la interacción con el libro. El adulto, con actitud cercana y alerta con pocas verbalizaciones o gestos indiciales apoya el proceso del niño en la interacción que él tiene con este objeto. Este adulto acompaña con comprensión los tiempos, emociones e intereses de los niños y las niñas.

Este ambiente, propicia que el comportamiento de los niños y las niñas vivan la independencia, fortalezcan la autonomía, la seguridad, la confianza y tengan actitudes que den muestra de iniciativa, coherente con el Lineamiento Pedagógico desde las propuestas pedagógicas:

> El desarrollo de la autonomía y la vinculación afectiva se encuentran estrechamente relacionados, en tanto las interacciones que establecen los niños y las niñas con los adultos significativos permiten la construcción de su identidad y la elaboración de sentido sobre sus capacidades para desenvolverse en el mundo (p.35)

Es un bloque que aporta a dar respuesta a esta pregunta que se plantea en el Eje 1, desarrollo social y personal del primera infancia ¿Cómo se desarrolla la autonomía en los primeros años?

Elección del libro

Éste bloque/marco da al niño la posibilidad de elegir y permite observar el interés que él tiene hacia el objeto. El adulto usa tres estrategias para facilitar la elección: en la primera, ella coloca frente al niño varios libros, uno al lado del otro para que los pueda ver, mientras los dispone, usa expresiones como: “¿te gusta?, ¡debes elegir uno!, ¿cuál quieres?”. En la segunda, toma cada cuento lo acerca al niño, lee el título, le muestra los personajes de las portadas y abre algunos para que el niño pueda ver los dibujos internos. En la tercera, toma la

mano del niño o niña y lo acerca a los libros mediante gestos ostensivos indiciales. Es interesante ver que el niño manifiesta la elección a través de miradas a los libros, utiliza gestos ostensivos de tocar en alguna parte el libro o tomar el libro con la mano.

En relación con los Lineamientos se destaca la importancia de que las experiencias pedagógicas provean posibilidades de elección y participación: "durante la primera infancia, las niñas y los niños construyen las bases necesarias para desarrollar su capacidad de tomar decisiones en interdependencia con los otros y de cara al contexto en el que viven" (p. 3). Desde aquí, se aportan elementos para resolver un cuestionamiento de los lineamientos ¿Cómo se garantiza la participación de los niños y las niñas?

Lectura y Contexto

En este bloque la interacción se basa en establecer una relación entre el niño, el objeto y el contexto y permite la apropiación de elementos culturales cercanos. El niño de manera autónoma, con gestos ostensivos, muestra lo que ve a su alrededor, lo que identifica y lo asocia con el libro (animales, objetos). Así mismo, la investigadora posibilita un momento y espacio para establecer esa relación directa, es un tiempo para la exploración de sentidos, ver, escuchar y tocar. Es propio de este marco el uso de gestos ostensivos y preguntas. El conocer el objeto, es también conocer y comprender el entorno social y cultural en el cual las actividades individuales se entrelazan de manera dinámica con el contexto sociocultural (Rogoff et al., 2011).

De otra parte, la investigación muestra evidencias de que el libro y la práctica de lectura representa la realidad del mundo a partir de imágenes y otros símbolos, transporta a los niños a un espacio propio de la narración, al respecto los Lineamientos plantean que:

> Hojeando libros junto a los adultos, se descubre, no sólo la direccionalidad de la lectura, sino también que, en ese conjunto de líneas y de páginas, la humanidad guarda sus

> historias y que, allí, podemos encontrar algo nuestro, que esos personajes y esas historias nos representan" (p.82)

Contexto previo

Este bloque recupera la interacción del niño en el contexto cotidiano del jardín antes de la práctica de lectura, permite observar sus rutinas, comportamientos y relaciones. Es importante ver al niño en el contacto con las cuidadoras, la forma en que se moviliza por el espacio y su estado de ánimo. Acercase al contexto previo es ver en su expresión corporal y facial indicadores de disposición para ir a la práctica de lectura.

Los Lineamientos plantean la existencia de rutinas, como alimentación, descanso, limpieza, todo en el marco de unas dinámicas sociales y culturales que forman parte de la vida cotidiana de los niños y las niñas.

Lectura

Este marco/ bloque muestra la interacción entre un adulto y el niño/niña desde el uso canónico (leer) que se hace del objeto. Es relevante el papel que desempeña la investigadora en la interacción hacia el uso canónico del libro. En este contexto de lectura el niño puede ir y venir entre usos protocanónicos y usos canónicos; gestos ostensivos, gestos indiciales y vocalizaciones; emerge un proceso de protoconversaciones (Treverthen, 1974) que se asimila Una a una lectura compartida (Cárdenas et al., 2020).

Desde este bloque se muestra la riqueza que hay al iniciar la lectura desde edades tempranas como se evidencia en el caso de Jerónimo, 1 año y 5 meses y el caso de Sofía, 1 año y 1 mes, a diferencia de lo que mencionan los Lineamientos:

> Hablar de lectura en educación inicial no pretende adelantar su enseñanza formal. Resulta importante precisar que, entre los 3 y los 5 años, las múltiples experiencias auténticas a las que puedan acceder los niños y las niñas les permitirán ir conociendo el camino hacia la construcción del lenguaje escrito, que no se reduce a la adquisición

> del código alfabético, ni a la relación entre grafemas y fonemas, sino que es, más bien, una conquista de la cultura escrita. Llevar a los niños y las niñas a las puertas del lenguaje escrito es permitirles que las abran, las traspasen y las observen (p. 57).

Otro aporte es proponer la lectura como una práctica de vida cotidiana en contextos familiares, escolares y comunitarios no solo en las aulas, sino con cualquier adulto, maestro, o cuidador que este en interacción con los niños y las niñas. Ver el detalle de la interacción en cada caso, Jerónimo y Sofía, amplía la concepción de lectura que plantean los lineamientos, la importancia de posicionarla como una práctica cotidiana desde edades tempranas, incluso antes del primer año de vida (Cárdenas et al., 2020; Suarez, 2016). Es evidente el aporte que tiene la práctica de lectura al desarrollo del lenguaje, de la comunicación y del pensamiento; así lo demuestran estudios recientes como el de (Contin, 2017) donde concluye que la lectura es una actividad de construcción conjunta de significados, que paulatinamente introduce los conocimientos del mundo a los niños/as, de manera adecuada y respetando el nivel de desarrollo individual de cada niño/a.; (Estrada, 2019), en su la investigación sobre prácticas educativas en la escuela, menciona que la lectura promueve la participación, lenguaje simbólico, sirve de soporte para el desarrollo de las funciones ejecutivas de planificación y atención voluntaria. También está el estudio desarrollado por Kalb y Van Ours (2014), quienes analizan los efectos de la lectura en edades tempranas y su incidencia en el lenguaje y otras habilidades cognitivas. El estudio de Noble (2019), se aborda el impacto de la lectura de libros compartidos en las habilidades lingüísticas de los niños. De la misma manera las investigaciones de Brown et al. (2018), García (2015) y Ortega et al. (2016) realizaron intervenciones de lectura a través de libros de cuentos para demostrar los beneficios en el desarrollo del lenguaje en los bebés.

Desde lo planeado en el bloque de construcción de significado de lectura, y los estudios que respaldan esta propuesta (ver capítulo 1 estudios sobre la lectura con niños

pequeños) se propone que los encuentros pedagógicos con los niños y las niñas trascienda de las practicas asistencialistas y de cuidado a posicionar la lectura como una práctica de vida cotidiana, especialmente antes de los tres años.

Siendo la lectura relevante en edades tempranas lo cual se sustenta en las investigaciones consultadas, demuestran que la lectura a bebés genera beneficios no solo en las habilidades lingüísticas sino en el fortalecimiento del vínculo y las interacciones entre el adulto (padres, cuidadores, maestros) y el bebé, niño/niña.

Por lo expuesto en párrafos anteriores, se propone que, en el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, se defina la lectura, como actividad rectora, puesto que leer, es el uso canónico que permite de manera directa ver las emergencias en el desarrollo de los niños y las niñas. El libro es un objeto de gran riqueza semiótica (imágenes, sonidos, texturas, personajes, narraciones), de allí la importancia de este en aspectos pedagógicos, permite actividades libres o dirigidas; retos, desafíos, aventuras, así, como la construcción de escenarios simbólicos.

Se hace necesario que los libros formen parte de los ambientes familiares, escolares y comunitarios, que mientras los niños gatean o caminan, puedan acceder fácilmente a ellos. usarlos, darles significado, es un objeto para usar de manera libre, autónoma o guiada, como lo reflejan los bloques de construcción de significado.

Preguntas y respuestas

Las preguntas y respuestas se constituyen una estrategia pedagógica que aporta al eje de experimentación y pensamiento lógico de los niños y las niñas y se constituye en maneras para que comprendan el mundo y actúen sobre él. Aporta de manera directa a resolver las siguientes preguntas: ¿De qué manera los niños y las niñas exploran, descubren y construyen conocimiento a través de los objetos? ¿Cómo potenciar el desarrollo del pensamiento

científico en las niñas y los niños para mantener viva su capacidad de asombro y transformación del mundo?, ¿Cómo se desarrolla el pensamiento lógico? (p.25).

Se recomienda que el lineamiento haga relevante no solo las preguntas que los niños y las niñas construyen sino las preguntas que los adultos generan. Algo importante en la interacción pedagógica, no es que el adulto resuelva los cuestionamientos de los niños, sino que a través de otros, propicie posibilidades para el desarrollo del pensamiento y comprensión del mundo en el que viven.

Activación y Motivación

Con respecto a la motivación, en los Lineamientos se relacionan con estímulos para mostrar interés sobre el lenguaje escrito, así como algo importante para hacer de la literatura un encuentro con la lectura y la exploración de los sentidos, está asociada a la experimentación sensorial a través de arte; el juego simbólico y el afecto. Otra manera de mencionar la motivación es con respecto la participación de otros actores como la familia en las propuestas pedagógicas.

Es así que, desde los resultados de la investigación, se hace relevante el estado emocional de los niños y las niñas; sus manifestaciones, mediante expresiones faciales y corporales dan muestra de la disposición para la interacción, allí emergen diferentes estrategias de motivación (acercamiento corporal y afectivo, preguntas, canto y baile) para una transición de los estados emocionales que permitan la consecución de actividades y las acciones pedagógicas.

Relación Proxémica: adulto-Niño/niña

Otro aspecto importante es la relación proxémica entre el adulto, los niños y las niñas. Este La relación proxémica se convierte en un aspecto fundamental en la interacción, desde la ubicación del cuerpo de la investigadora, cerca al cuerpo del niño, con acciones como el abrazo, expresiones afectivas como tomar al niño de la mano, acariciarle la cabeza, mirarlo.

Estas acciones muestran a un adulto cercano que posibilita que el niño apropie el objeto, es así que la investigadora con sus acciones y sus sistemas semióticos facilita que el niño incorpore sus propios sistemas de signos.

La relación proxémica permite al adulto desde su cuerpo y sus posturas crear vínculos, afectos, lazos de confianza, tranquilidad y afinidad. De acuerdo con el lineamiento: "Los vínculos afectivos se cimentan en las expresiones afectivas corporales como el abrazo, la sonrisa, la disposición al juego, el movimiento, así como el acompañamiento desde la palabra, siendo esta la constructora de mundos y de subjetividades" (p.98)

Se concluye que el aporte Pedagógico y Curriculares que se plantean desde cada uno de los bloques o marcos de construcción de significado, entran en relación con la concepción de "ambientes" que plantean los lineamientos, allí el libro como un recurso pedagógico que abre múltiples posibilidades para el desarrollo de los niños y las niñas.

Finalmente, otro aspecto importante es el aporte desde una perspectiva microgenética (Barrios et al., 2012), desde donde se observar el detalle de los procesos de interacción entre la investigadora, el niño y el libro (Perinat, 2013; Kaye 1986), así como también diversas formas de intercambio desde mediadores semióticos que no se suscitan de manera aislada, sino desde una red de conexiones, un tejido de emociones, gestos, sonidos, palabras y miradas (Rodríguez y Moro, 1994). Desde aquí se presenta un marco importante para la comprensión del desarrollo infantil, observando la forma en la que emergen los cambios y transformaciones.

Estudios demuestran la importancia de la lectura en edades tempranas; Meléndez (2017), Noble et al. (2019), Santana (2017), mencionan la lectura como un medio para preservar las tradiciones la cultura y la lengua; permite constituir al bebé como un ser de lenguaje, promueve habilidades lingüísticas y se constituye en un factor importante para mejorar los niveles de alfabetización; de la misma manea promueve habilidades lectoras y

comunicativas (Albuquerque & Alves, 2016; Brown et al., 2018; Cervantes & Vega, 2019; Cuadro & Berna, 2015; Dunts et al., 2012; García, 2015; Hernández, 2017; McIntyre et al., 2017; Ortega et al., 2016; Urdaneta, 2015).

Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones

En la presente investigación se realiza un análisis microgénetico de la interacción entre la investigadora, el niño y el libro, para esto se llevaron a cabo prácticas de lectura a seis niños de un jardín infantil. Para el análisis, se seleccionaron dos casos: caso 1, Jerónimo de 1 año y 5 meses, con él se realizaron 8 sesiones iniciando en abril de 2019 y terminó en noviembre de 2019; para el caso 2, Sofía de 1 año y 1 mes se realizaron 10 sesiones, iniciando en abril de 2019 y terminando en diciembre de 2019. A partir de lo anterior se llega las siguientes conclusiones:

Desde edades tempranas, los niños y las niñas necesitan variedad y riqueza en las interacciones (Meléndez, 2017; Noble et al., 2019; Rączaszek-Leonardi et al., 2013; Rondón, 2017; Santana et al., 2017). En los contextos escolares es importante generar encuentros que no se limiten exclusivamente a prácticas de cuidado (alimentación, sueño, aseo). De igual forma, esta y otras investigaciones demuestran que los niños y las niñas no son pasivos, por el contrario, asumen una participación activa desde lo que el adulto le propone. Cada encuentro con los niños y las niñas se convierten en oportunidades únicas para promover cambios y transformaciones en el desarrollo. Por lo tanto, fomentar el uso del libro y posicionar la práctica de lectura (Kalb & Van Ours, 2014; Kucirkova et al., 2016; Murray & Egan, 2013, Cohrssen, et al., 2016; Towel et al., 2019) en el contexto escolar, familiar y comunitario, obtiene grandes beneficios en el lenguaje, habilidades cognitivas, el fortalecimiento del vínculo entre el niño y el adulto, la expresión de preguntas y respuestas, permiten generar propuestas a los Lineamientos Técnicos y Pedagógicos de Educación Infantil.

Se hace relevante el tiempo en el que sucede la interacción, se muestra la importancia de un tiempo presente, es lo que ocurre en cada instante, en cada segundo, lo que aporta y posibilita que se efectúen cambios y transformaciones. Se trata de un tiempo en el cual la investigadora, el niño, la niña a través del uso del libro durante 8 y 10 meses, muestra la importancia de

invertir, dedicar y garantizar momentos para la lectura y otros usos que le permita la naturaleza de este objeto.

El uso de libro en interacción con la investigadora, el niño y la niña, en el contexto del Jardín Infantil, es muestra de una nueva mirada de las infancias en la actualidad, adultos y niños en una relación dialógica (Bertau, 2007; Branco et al., 2020), los cuales comparten, participan, establecen una relación de colaboración y comprensión. Estos encuentros están cargados de significados y de un importante valor emocional. Se pueden observar este tipo de interacciones dialógicas en los microanálisis, en los cuales se establecen convergencia de miradas, señalamientos por turnos, convergencia en los señalamientos, así como en los sistemas semiótico-complejos donde hay usos canónicos, gestos y vocalizaciones.

Los usos que Sofía y Jerónimo hacen del libro tienen un proceso de transición en el tiempo; entre voltearlo, moverlo de un lado a otro y empujarlo, es lo que se denomina, *usos protocanónico,* por otro lado, pasar las páginas, levantar las pestañas que están dentro del libro, a esto se le denominan *usos canónicos,* es decir que el proceso fluye entre lo *protocanónico* (Caso Sofía, sesión 1 y 2), (caso Jerónimo, sesión 3y 5) y lo *canónico*, (caso Sofía, de la sesión 2 a la 10), (caso Jerónimo, sesión 1 a la sesión 6) siendo los usos canónicos los de mayor presencia. Aquí es importante la investigadora, quien desde el uso convencional que tiene del objeto, cuando lo muestra, lee en voz alta, pasa las páginas, señala los personajes, hace explicaciones, se convierte en guía para que la niña (ver caso Sofía, microanálisis sesiones 2,4 y 6) y el niño (ver caso Jerónimo, microanálisis sesión 4 5) se aproximen a la comprensión y conocimiento del objeto desde un *uso canónico*. Es así, que observar al niño y a la niña que de manera autónoma toman el libro con las dos manos, lo miran atentamente y pasan las páginas, es ver que emergen *usos canónicos*. Los usos canónicos no surgen de la nada, emergen gracias a las interacciones con los otros y se convierte en una participación guiada en el proceso de modificación y apropiación del objeto

(Rogoff, 1993). Los usos del objeto se tejen con otros sistemas semióticos que emergen acorde a los interese y motivaciones del niño y la niña; gestos, miradas, emociones, vocalizaciones y verbalizaciones.

Desde el uso del libro en el marco de la pragmática del objeto (Rodríguez y Moro, 1999) esta investigación aporta al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Se proponen ambientes educativos cargado de estrategias pedagógicas y didácticas en donde la maestra, los niños y las niñas aprendan juntos a través de experiencias significativas desde el uso del libro; esto es posible por su gran riqueza semiótica en imágenes, sonidos, texturas, personajes, narraciones. Permite actividades para la exploración, el juego simbólico, el desarrollo de la creatividad, la posibilidad de trascender de lo real a otros mundos de fantasía desde las historias y los personajes propios del libro. La interacción entre el adulto, el libro, y los niños se convierten en encuentro pedagógico y didácticos que abre múltiples posibilidades para mostrar que el aprendizaje y el desarrollo se dan en proceso de interacción dinámica.

Específicamente sobre las recomendaciones, es necesario continuar con estudio microgenéticos en contextos reales con niños menores a dos años, pues estos permiten ver de manera detallada ver ¿cómo son los procesos psicológicos? ¿cómo aprenden?, ¿cómo son las interacciones, con ellos, con los otros y con el contexto? y de esta manera aportar a miradas contemporáneas sobre el desarrollo infantil y mostrar las capacidades de los bebés desde las primeras semanas de vida.

De igual forma, se hace necesario intervenir los escenarios educativos, familiares y comunitarios para posicionar la lectura como una práctica de vida cotidiana, puesto que este y otros estudios demuestran los efectos y beneficios del uso del libro, en edades tempranas; el rastreo de investigaciones, la sistematización que se hace en esta tesis frente a la lectura con niños pequeños muestra que son escasos estas intervenciones en los primeros años.

También, se propone realizar estudios comparativos, donde esté presente el uso del libro y el uso de otros objetos, para analizar ¿cuál es el impacto de cada uno en el desarrollo y en el aprendizaje?, ¿Qué caracteriza las interacciones con el libro y con otros objetos?, ver las convergencias y divergencias presentes en el uso de estos objetos; desde allí mostrar la importancia del uso del libro en el desarrollo de los niños y las niñas.

Referencias

Albuquerque, A., & Alves, M. (2016). Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje, 39*(3), 607-623. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5660452

Alessandroni, N. (2020). Object Concepts and Their Functional Core: Material Engagement and Canonical Uses of Objects in Early Childhood Education. *Human Arenas*. https://doi.org/10.1007/s42087-020-00119-5

Alessandroni, N., Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Del Olmo, M. (2020). Musical dynamics in early triadic interactions: a case study. *Psychological research, 84*(6), 1555-1571. https://link.springer.com/article/10.1007/s00426-019-01168-4

Alessandroni, N., y Rodríguez, C. (2017). Is Container a natural and embodied image schema? A developmental, pragmatic, and cultural proposal. *Human Development, 60*, 144–178. http://dx.doi.org/10.1159/000478841

Amar, J. (2014). *Desarrollo Infantil y Construcción del mundo social*. Editorial Universidad del Norte.

Ball, M.S., & Anzola, M.T. (2015). Aproximación temprana a la lectura: el caso de Federico. *Educere, 19*(63), 469-482. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049011

Barrios, A., Barbato, S., & Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología, 30*(2), 249-279.

Basilio, M., y Rodríguez, C. (2017). How toddlers think with their hands: social and private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care,187,* 1971-1986.

Bertau, M. C. (2007). On the notion of voice: An exploration from a psycholinguistic perspective with developmental implications. *International Journal for Dialogical Science, 2*(1), 133-161.

Branco, A. U. (2012). Values and sociocultural practices: Pathways to moral development. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of cultural psychology* (pp. 109–132). New York: Oxford University Press.

Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies, 9*(1), 35-64.

Branco, A. U., & Madureira, A. (2008). Dialogical self in action: The emergence of self-positions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios de Psicología, 29*(3), 319-332.

Branco, A., Freire, S., & Roncancio-Moreno, M. (2020). Dialogical Self System Development: The Co-constructionof Dynamic Self-Positionings Along Life Course. In M. Lopes de Oliveira, A. Branco and S. Freire (Eds.), Psychology as a Dialogical Science Self and Culture Mutual Development (pp.53-72-59). Springer.

Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A., & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In A. U. Branco & J. Valsiner

(Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, Connecticut: Information Age.

Bronfrenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo Humano*. Paidós.

Brown, M., Westerveld, M, Trembath, D. & Gillón, G. (2018). Promoting language and social communication development in babies through an early storybook reading intervention. *International journal of speech-language pathology, 20*(3), 337-349. https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1406988

Brown, M., Westerveld, M. & Gillón, G. (2017). Early Storybook Reading with Babies and Young Children: Parents' Opinions and Home Reading Practices. *Australasian Journal of Early Childhood, 42*(2), 69-77. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.23965/AJEC.42.2.09

Bruner, J. S. (1995). Meaning and self in cultural perspective. En D. Bakjust y C. Spynowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-29). Sage.

Bruner, J. (1975) The capacity for joint visual attention in the infant. Nature, 253:265:266

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. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02030. PMID: 33013511; PMCID: PMC7505735.

Carrasco, A. (2018). Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1*(3), 1-11. https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/4

Cervantes, A. & Vega, L.O. (2019). Alfabetización emergente en niños prescolares con retraso en el desarrollo del lenguaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 1*(3), 341-352. https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/72

Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversation analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator–child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy, 16*(3), 361-382. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468798415592008

Contin, L. (2017). Lectura en el aula 0-1 en la Escuela Infantil: ¿Por qué es tan atractivo para niños y niñas? Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología.

Cubero, M., & Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Apuntes de Psicología, 35*, 17-30. https://idus.us.es/handle/11441/50965

Cuellar, M., & Farkas, C. (2018). Sensibilidad y mentalización de las educadoras de párvulos. Predictores del lenguaje infantil a los 30 meses. *Perfiles educativos, 40*(160), 64-82. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200064

Diker. G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento.

Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Reviews Center for Early Literacy Learning Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development. *Center for Early Literacy Learning, 5*(4), 1-7. http://www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v5_n4.pdf

Estrada, L. (2019). *Materialidad Y Prácticas Educativas en La Escuela Infantil Con Niños/as Entre 1-2 Años: Una Aproximación Cultural, Semiótica Y Pragmática*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/688559

Fletcher, K., & Finch, W.H. (2015). The role of book familiarity and book type on mothers' reading strategies and toddlers' responsiveness. *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(1), 73-96. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468798414523026

Fogel, A. (2008). *Developing through relationships.* University of Chicago.

Fogel, A., de Koeyer, I., Bellagamba, F., & Bell, H. (2002). The dialogical self in the first two years of life: Embarking on a journey of discovery. *Theory and Psychology*, *12*, 191-205.

García, A. (2015). Proyecto de intervención en vínculos tempranos madre-bebé. [Tesis de pregrado, Universidad de la Republica]. Colibrí, repositorio institucional. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7730

Ishiguro, H. (2016). How a young child learns how to take part in mealtimes in a Japanese day-care center: A longitudinal case study. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(1), 13-27. http://www.jstor.org/stable/24763276

Kalb, R.J., & van Ours, J.C. (2013). Reading to Young Children: A Head-Start in Life? *CentER Discussion Paper Series*, 2013-2029. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2267795

Kaye, K. (1986). *La vida social y mental del bebé. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.

Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética em pes- quisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *10*(1), 93-106.

Kucirkova, N., Dale, P. S., & Sylva, K. (2016). 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

Lavelli, M., Pantoja, A., Hsu, H., Messinger, D., & Fogel, A. (2005). Using microgenetic designs to study change processes. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 40-65). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Mareovich, F., Jauck, D., & Peralta, O. (2020). Interacción con libros ilustrados en la primera infancia. Un estudio comparativo de díadas mamá-bebé de 9 a 24 meses. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, *12*(1), 227-228. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7447426

McIntyre, E., Rightmyer, E., Powell, R., & Petrosko, J. (2017). How Much Should Young Children Read? A Study of the Relationship Between Development and Instruction. *Literacy Teaching and Learning*, *11*(1), 51–72. https://readingrecovery.org/wp-content/uploads/2017/03/LTL_11.1-McIntyre-Rightmyer-etal.pdf

Meléndez, M. (2017). Fomento al hábito de lectura en los niños de comunidades indigenas de México a través de la biblioteca pública: propuesta. (Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperado de: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/MQ2CCFPIJ7JJCBYYRVE1GEG2EX3LBS2D8THBMU1P662GNDR1XV-07743?func=find-acc&acc_sequence=002541715

Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & del Olmo, M.J. (2015). The rhythmic, sonorous and melodic components of adult–child–object interactions between 2 and 6 months old.

Integrative Psychological and Behavioral Science, *49*, 737–756. https://doi.org/10.1007/s12124-015-9298-2

Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Del Olmo, M. J. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant behavior & development*, *49*, 168–181. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003

Moro, C., Dupertuis, V., Fardel, S., & Piguet, O. (2015). Investigating the development of consciousness through ostensions toward oneself from the onset of the use-of-object to first words. *Cognitive Development*. http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.002

Murray, A., & Egan, S. M. (2013). 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

Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 100290. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290

Ortega, S. G., Vega, L. y Poncelis, M. F. (2016). Promoción del lenguaje oral en niños preescolares a través de la lectura dialógica de cuentos. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 389-397. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63648

Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica* (Vol. 2). Buenos Aires: Nueva Visión. Procedencia original Universidad Complutense de Madrid

Perinat, A. (2003). *Psicología del Desarrollo: Un enfoque Sistémico*. UOC.

Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.

Qi, C. H., Zieher, A., Lee Van Horn, M., Bulotsky-Shearer, R., & Carta, J. (2020). Language skills, behaviour problems, and classroom emotional support among preschool children from low-income families. Early Child Development and Care, 190(14), 2278-2290. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570504

Rączaszek-Leonardi, J., Nomikou, I., & Rohlfing, K. J. (2013). Young children's dialogical actions: The beginnings of purposeful intersubjectivity. *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development, 5*(3), 210-221. Recuperado de https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6568906

Ratner, C. (2000). A Cultural-Psychological Analysis of Emotions**.** *Culture and Psychology, 6*, 5-39.

Reich, S. M., Yau, J. C., & Warschauer, M. (2016). Tablet-Based eBooks for Young Children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 37*(7), 585–591. https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000335

Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: I.C.E (Universitat de Barcelona) - Horsori Editorial.

Rodríguez, C. (1996). *Usos de los objetos y mediación semiótica: Perspectiva semiótica y pragmática del desarrollo* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid] Biblos-e Archivo, Repositorio Institucional UAM. https://repositorio.uam.es/handle/10486/5001

Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El Mágico Número Tres. Cuando los niños aun no hablan*. Paidós.

Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & de los Reyes, J. L. (2017). Executive Functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year. *Studies in Psychology*, *38*(2), 385-423. http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.

Rogoff, B., & González, C. P., Quiacaín, C. C., & Quiacaín, J. C. (2011). *Child development in cultural context. Developing destinies: A Mayan midwife and town.* Oxford University Press.

Rondón, F. E. (2017). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. *Educere*, *22*(71), 193-196. Recuperado de https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002015/html/index.html

Salvatore, S., Gennaro, A., & Valsiner, J. (Eds.) (2012). Making sense of infinite uniqueness. Information Age Publishing, incorporated.

Siegler, R., & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, *46*(6), 606-620.

Rossmanith, 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. *Frontiers in psychology*, *5*, 1390. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01390

Sandoval, G. (2018.). Usos Canónicos de objetos cotidianos en niños de 9 a 5 meses de edad. Universidad Autónoma de Aguas Calientes. Departamento de Psicología.

Santana, R., Falcón, J. A., & Torrijo, M. L. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula abierta*, *46*, 83-90. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060630

Suárez, Á. M. (2016). La promoción de lectura en la primera infancia: entre prácticas de crianza, prácticas de cuidado y negociaciones del canon. (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales). Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21905/SuarezOrellanoAngelaMargarita2016.pdf?sequence=1

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: The MIT Press.

Towell, J., Bartram, L., Morrow, S., & Brown, S. (2019). Reading to babies: Exploring the beginnings of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1–17. https://doi.org/10.1177%2F1468798419846199

Trevarthen, C. (1974). Conversations with a two-month old. New Scientist, 2, 230-235

Trevarthen, C. (2014). The infant's creative vitality, in projects of self-discovery and shared meaning: How they anticipate school, and make it fruitful. In The Routledge International Handbook of young children's thinking and understanding (pp. 37-52). Routledge.

Trevarthen, C. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. Action, gesture, and symbol: The emergence of language.

Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feelings of the infant: Implications for education in the early years. In Under-three year olds in policy and practice (pp. 17-39). Springer, Singapore.

Urdaneta, S. (2015). Primeras lecturas: génesis y formación de un lector. Experiencias familiares de un bebé desde su gestación hasta los 3 años (un estudio de caso único longitudinal). *Argé, 10*(18), 341-356. http://arje.bc.uc.edu.ve/arj18/art35.pdf

Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comp.) Handbook of child Pschicology . NY.: J. Willey & Sons. Ch. 4 (pp.189-232). Traducción al español: P. Musttonen

Valsiner, J. (2004). El Desarrollo de las Teorías del Desarrollo: La Holliwoodización de la ciencia y su impacto. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and Societies*. Founfation of Cultual Psychology. New Delhi.

Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.

Valsiner, J., Branco, A. U., & Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 283-304). New York: Wiley.

Wertsch, J.W. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Crítica. (Original publicado en 1953).

Zittoun, T. (2016). A sociocultural psychology of the life-course. *Social psychological review, 18*(1), 6-17.