



La relación entre actividad atencional en bebés y prácticas educativas de maestras*

The Relationship between Attention Activities in Babies and Teachers' Educational Practices

Viana Riascos- Cataño¹ , Lucas Gustavo Gago Galvagno² , Vivian Lisseth Ospina Tascón³ 

Para citar este artículo: Riascos-Cataño, V., Gago, L.G., Ospina, V. (2021). La relación entre actividad atencional en bebés y prácticas educativas de maestras. *Infancias Imágenes*, 20(2), 160-173. <https://doi.org/10.14483/16579089.16297>

Recibido: 12 de mayo de 2020

Aceptado: 12 de noviembre 2021

Resumen

El presente trabajo tuvo como propósito reconocer y comprender, desde el paradigma cualitativo, la manera en que dos bebés (de 9 y 10 meses) despliegan la actividad atencional en dos instituciones de cuidado para la primera infancia en Cali, Colombia, así como la manera en que las maestras favorecen o no sus secuencias atencionales. Para cumplir con este objetivo, se escogió una orientación analítica vinculada a la estesis, como posibilidad de apertura al mundo, y la atencionalidad concebida como una actividad. Se realizó un microanálisis del registro fílmico de una escena en cada institución relacionado con situaciones espontáneas. Los resultados mostraron que los bebés logran agenciar la búsqueda de objetos de interés, pero las intervenciones hechas por las maestras no siempre favorecen que se complete la secuencia atencional para llegar a la exploración. Por ello, para favorecer el enriquecimiento de sus

procesos atencionales, el adulto que acompaña ha de ser sensible y responsivo a las necesidades del bebé.

Palabras clave: atención, desarrollo, educación inicial, infancia, psicología

Abstract

The purpose of this work was to recognize and understand, from the qualitative paradigm, the way in which two babies (9 and 10 months old) engage in attention-related activities in two early childhood care institutions in Cali, Colombia, as well as the way in which teachers favor or not their attentional sequences. To this effect, an analytical orientation linked to esthesis was selected as an opportunity to open up to the world, as well as attentionality conceived as an activity. A microanalysis was performed on the filmic records of a scene at each institution, which was related to spontaneous situations. The results showed that babies can achieve agency in the search for objects of

* Esta investigación está vinculada al trabajo *Trayectorias del agenciamiento de niños menores de dos años: una propuesta para el análisis de interacciones cotidianas en contextos institucionales*, realizado entre 2012 y 2014.

1 Psicóloga. Universidad Icesi. Mestranda en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje (FLACSO). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Correo electrónico: viviana.riascos@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0779-5822>

2 Licenciado y Profesor en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Maestrando en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Doctor en Psicología. Universidad Católica Argentina. Filiación Institucional: Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana (UAI). Instituto de Investigaciones en Psicología. Universidad de Buenos Aires (UBA). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Correo electrónico: lucas.gagogalvagno@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5993-3866>

3 Magíster en psicología cognitiva y del aprendizaje Flacso- Argentina, estudiante de doctorado en Antropología -Universidad del Cauca. Filiación institucional: Universidad San Buenaventura Cali. Correo electrónico: vlospina@usbcali.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3757-1777>

interest, but the teachers' interventions do not always favor the completion of the attentional sequence to reach exploration. To favor the enrichment of their attentional processes, the accompanying adult must be sensitive and responsive to the baby's needs.

Keywords: attention, childhood, development, early childhood education, psychology

Introducción

Atencionalidad en el bebé

La atencionalidad puede entenderse como una construcción psicológica en la que la corporalidad juega un papel fundamental, y que además precisa de la relación con el otro, tanto en lo diádico como en lo triádico, es decir, es un proceso esencialmente relacional. Al involucrar el cuerpo, especialmente la condición sensible del bebé, se asume dar lugar a la reflexión sobre la estesis en la constitución de la atencionalidad de los bebés, pues no todo lo que está dispuesto en el mundo interesa de la misma manera. Así, en este trabajo se asume la posición teórica de Reddy (2005), quien siguiendo a Gibson y Rader (1979) y Adamson y Bakeman (1991), define la atención como una acción, como un proceso mediante el cual las personas ubican su foco atencional en el mundo, incluyendo sus cuerpos y están disponibles a la interacción, en lugar de considerarlo solo como un estado mental puro que es discreto y no disponible a la acción y a la interacción. Para esta autora, existe una génesis más temprana de la atencionalidad, incluso antes de que se dé la atención conjunta, ya que afirma que la primera experiencia de atencionalidad se vive al ser atendido.

Así pues, el bebé experimenta la atencionalidad que le brinda el adulto, la vive con sus sentidos, con sus emociones, con su sensibilidad y con su cuerpo. La evidencia empírica actual ha demostrado que el bebé cuenta con diversas capacidades tempranas, como la propiocepción (Rochat, 2004), es decir que tiene la capacidad de percibir su propio cuerpo y por lo tanto de diferenciarlo del cuerpo del otro, así como también la capacidad de percibir información simultánea de manera unificada (Lewkowicz y Kraebel, 2004; Martínez, *et al.*, 2021), aspecto que favorece la interacción dado que el repertorio adulto al relacionarse con

los bebés posee estas características. Podría decirse entonces que, en este momento de la vida, la atención no implica solamente las capacidades representacionales, sino una experiencia propioceptiva y cenestésica, sino la experiencia del bebé de ser objeto de atención de otros. Hobson (1995), en una crítica a la escisión radical entre 'percepción del cuerpo' y la 'comprensión de la mente', afirma que, si se parte de dicha dualidad, nunca se podrán juntar nuevamente las piezas del rompecabezas; así, Di Paolo, *et al.* (2008), hablan del papel fundamental que cumplen los bucles de percepción-acción en la interacción.

Para Gibson y Rader (1979), la percepción es inseparable del movimiento, de la acción, esta es entendida como conocimiento, por lo que percibirse atendido sería entenderse atendido. A partir de estas premisas, y siguiendo el planteo de Reddy (2005) se podría decir pues que la atención no es una adquisición conceptual tardía, se percibe y se comprende tempranamente; primero los bebés se percatan de que son objeto de atención del adulto (conciencia atencional), a los cuatro meses de edad aproximadamente y posteriormente estarán en capacidad de realizar acciones para obtenerla, cada vez sofisticando más la manera de llamar la atención, empiezan a utilizarla en repetidas ocasiones para iniciar una interacción o simplemente por el placer de ser atendido. Cuando el bebé devuelve la atención prestada por el adulto, hay un fuerte vínculo entre ambos y uno se convierte en el objeto de atención del otro, se puede dar cuenta del establecimiento de procesos de atención mutua (Pérez-Jiménez y Suárez-Acevedo, 2018; Reddy, 2005).

El bebé empieza a interesarse por el mundo a través de lo que le interesa a esa persona que es su referente, el interés por el mundo está en juego en estos primeros meses de vida. Alrededor de los 9 meses, emerge la conciencia de la dirección de la mirada (Bruner, 1975; Tomasello, 1999), es decir que el bebé puede interesarse por lo que el adulto está mirando, los objetos toman un papel más relevante dentro de la interacción y emerge la atención conjunta (Mundy, 2018), posteriormente podrá hacer esfuerzos por orientar la atención del adulto hacia objetos de interés externos.

Escenarios institucionales en la primera infancia

Desde el ámbito educativo, Fernández (2011), menciona que “la tensión constante, continua y persistente entre distracción y atención es el lugar psíquico donde pueden sustentarse los espacios de enseñanza-aprendizaje”. En este sentido, sería interesante observar cómo se despliega la actividad atencional de los bebés en un espacio institucional enmarcado pedagógicamente, como lo es un jardín de infantes o un hogar infantil. También cabría la pregunta por la manera en la que se está configurando el desarrollo de la atencionalidad en los escenarios institucionales a los que los bebés asisten de manera cada vez más temprana.

Si bien el bebé que está desde corta edad en un ámbito institucional tiene la posibilidad de agenciar su actividad atencional, necesita también de la sensibilidad de un adulto que la favorezca. Un adulto capaz de brindar interacciones afectivas significativas, un adulto que preste su propia atención para que posteriormente los bebés sean capaces de agenciarla por ellos mismos. Así, los adultos tienen un lugar importante en la constitución de la actividad atencional del bebé y son esenciales para que este expanda la conciencia de sus objetos de atención, ya que, si el bebé no puede sentir la atención del otro hacia sí, tendrá poca curiosidad para explorar la atención del otro hacia el mundo. Para Guerrero (2014), es la conciencia afectiva del atender del otro hacia sí lo que permite que el bebé desarrolle, eventualmente, una conciencia más amplia y conceptual de la atención del otro.

Zabala (2013), trabajó con las interacciones de una maestra hacia dos de los bebés que tenía a su cargo en un hogar infantil, haciendo visible, primero la insuficiencia de ofrecimientos por parte de la maestra hacia los bebés, debido a la posición principalmente receptiva que toma, lo que no le permite proponer y enriquecer las búsquedas y el agenciamiento de los bebés. Según Zabala (2013) esto puede ser consecuencia del lugar que debe asumir la maestra en una institución, donde rigen normas estrictas acerca de los cuidados hacia los bebés, dirigidos principalmente a la satisfacción de necesidades básicas como dar el alimento. Por su parte, Munévar (2013), quien se centró en la concepción de desarrollo de una maestra de un hogar infantil, encontró que las maestras están

permeadas no solo por sus creencias y experiencias, sino que también lo están por su educación formal, que muchas veces incide racionalizándolas y no les permite ser espontáneas, ni hacer los ofrecimientos adecuados a los bebés que tienen a su cargo.

En esta línea, Castle, *et al.* (2016) encontraron que el tipo de formación que recibieron las maestras, sus creencias sobre el cuidado infantil y los años de experiencia influyen en las formas de interactuar con los bebés, similar a lo encontrado por Markowitz, *et al.* (2021) en el contexto estadounidense. Cassidy, *et al.* (2017) hallaron que, en los entornos laborales, el bienestar psicológico y el apoyo emocional por parte de las maestras se relacionan con las expresiones emocionales y comportamientos comunicativos de los infantes en sus primeros años. Ibañez, *et al.* (2021) mediante una estrategia de análisis mixta, observaron que la contingencia en las emisiones de las docentes no se remite de modo fijo a interacciones uno a uno entre la maestra y un niño o niña individual, sino en función de las demandas de niños individuales y de los requerimientos que implica la consecución de las actividades.

Presente estudio

Debido a que las investigaciones sobre las interacciones entre los educadores e infantes durante el primer año de vida son escasas en el contexto latinoamericano, y que además poseen una relevancia de tipo social, ya que ha aumentado el número de infantes que asiste a espacios educativos antes de la sala preescolar (Narodowski y Snaider, 2017), se vuelve importante estudiar el tipo de interacción que existe entre las maestras y los infantes. De esta forma, se podrían generar aportes aplicados a promover y favorecer interacciones tempranas óptimas entre maestras e infantes. En esta línea, el objetivo del siguiente trabajo es analizar cómo se despliega la actividad atencional de los bebés en relación con las prácticas de las maestras en dos hogares de cuidado para la primera infancia.

Método

Diseño

La presente investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo no experimental, con alcance exploratorio y de tipo transversal.

Muestra

Se trabajó con dos bebés de 9 y 10 meses, con pseudónimo H y J respectivamente, y dos maestras provenientes de dos hogares de cuidado infantil de la ciudad de Cali, Colombia. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional; la muestra fue reclutada a través de un convenio de investigación que se logró hacer a través de la Universidad y la institucionalidad municipal; posteriormente, se seleccionaron dos hogares infantiles de la ciudad de Cali. Los criterios de inclusión de la muestra fueron que los bebés posean desarrollo típico, español como lengua materna, la visión y audición normales, sin constancia de enfermedades graves, sin antecedentes familiares de enfermedad psiquiátrica, sin antecedentes de lesiones significativas en la cabeza, convulsiones o enfermedad neurológica y debieron nacer a término y con peso y altura adecuada para la edad gestacional.

Instrumentos

Se utilizaron videograbadoras Sony HandyCam HDR-CX240E. Para el microanálisis, se utilizó el software de video- anotación ANVIL, desarrollado por Michael Kipp (2008).

Procedimiento

Se realizaron dos visitas preliminares en cada institución, la primera para explicar en qué consistía el proyecto y la segunda para realizar una filmación piloto con el fin de que las maestras y los bebés se

habituaran a la presencia de la investigadora y de la cámara; posteriormente, se hicieron filmaciones durante dos meses, una vez por semana de la jornada completa de las instituciones. Para la selección del material se realizó una revisión completa del registro fílmico y se clasificó por momentos, de la siguiente manera: a) alimentación; b) baño; c) actividades pedagógicas; y d) situaciones espontáneas. De todo el material recolectado, para la presente investigación se eligió una escena representativa de cada institución, ambas clasificadas en la categoría de “situaciones espontáneas”, la cual hace referencia a momentos que son poco directivos, en los que los niños interactúan con los objetos. También se caracterizan por ser momentos que no están dentro de la planeación del día, es decir que son los que surgen entre actividad y actividad, en espacios de tiempo “vacíos”. Las escenas tienen una duración de alrededor de tres minutos cada una.

Se tuvieron en cuenta las siguientes categorías para el microanálisis: a) para las maestras: captar la atención, mantener la atención y finalizar; b) para el bebé: interés, encuentro, exploración y cierre; esta última surgió de un proceso de construcción de secuencias que se realizó en la investigación en la que está inscrita este trabajo (Cantor, *et al.*, 2017). Además, se hizo una caracterización de las intervenciones de las maestras teniendo en cuenta: a) vocalizaciones y; b) Acciones corporales. Los indicadores y las definiciones para cada una de las categorías mencionadas anteriormente se muestran en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Definición de categorías e indicadores correspondientes a las maestras.

Sujeto		Maestra			
Categoría	Captar la atención		Mantener la atención		Finaliza
Definición	Cautiva al bebé o al grupo de bebés sobre un objeto		Sostiene la atención del bebé o grupo de bebés en el objeto sobre el que ya había llamado la atención antes		Finaliza la atención sobre el objeto
Recurso	Cuerpo	Voz	Cuerpo	Voz	Cuerpo
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Ubica el objeto en la mano del bebé - Sostiene la mano del niño y hace la acción con esta - Le pasa el objeto al bebé - Estira las manos hacia el bebé - Señala el objeto - Aplauda y levanta el tono de la voz - Aplauda - Esconde el objeto - Mira el objeto - Mira a los bebés grupalmente - Mira al bebé - Abre mucho los ojos y se lleva las manos a la boca - Mira al bebé y luego al objeto - Agita las manos, alza las cejas, abre los ojos y la boca - Muestra el objeto a los bebés de manera grupal - Alza al bebé - Muestra el objeto al bebé - Golpea el objeto - Sienta al bebé - Sacude el objeto - Acomoda el cuerpo del niño en dirección al objeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombra el objeto subiéndolo el tono de la voz (Alarga la última parte la palabra) contorno melódico ascendente - Llama al bebé por su nombre - Canta en voz baja haciendo referencia a la acción que quiere que hagan los bebés - Hace preguntas sobre el objeto variando el contorno melódico - Da indicaciones en voz alta - Canta haciendo referencia a la acción que quiere que hagan los bebés 	<ul style="list-style-type: none"> - Se acerca al bebé - Mira a los bebés grupalmente - Sostiene la mano del niño y hace la acción con esta - Mira al bebé - Muestra el objeto a los bebés de manera grupal - Mira al bebé y luego al objeto - Muestra el objeto al bebé - Alza al bebé - Acerca el objeto al bebé - Estira la mano hacia el bebé para que se quede en un sitio - Sienta al bebé - Retira el objeto - Sostiene al bebé 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombra el objeto subiéndolo el tono de la voz (Alarga la última parte la palabra) contorno melódico ascendente - Hace preguntas, dirigiéndose a otra maestra, sobre el objeto variando el contorno melódico - Dice el nombre del bebé en tono fuerte - Canta haciendo referencia a las características del objeto - Hace preguntas, dirigiéndose al bebé, sobre el objeto variando el contorno melódico - Hace preguntas, dirigiéndose al grupo, sobre el objeto variando el contorno melódico - Da indicaciones subiéndolo el tono de la voz (Alarga la última parte la palabra) Contorno melódico ascendente - Canta haciendo referencia a la acción que quiere que hagan los bebés - Da indicaciones en voz alta 	<ul style="list-style-type: none"> - Retira el objeto - Retira el niño del objeto - Aleja el objeto - Esconde el objeto detrás de su cuerpo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Definición de categorías e indicadores correspondientes a los bebés.

Sujeto		Bebé		
Categoría	Interés	Encuentra	Explora	Cierre
Definición	Disposición atencional hacia el objeto	Realiza contacto con el objeto	Interactúa con el objeto	Cesa la interacción con el objeto
Recurso	Cuerpo			
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - Mira el objeto - Mira a la maestra mientras hace cambios posturales - Dirige la mirada a la maestra - Mira a la maestra y permanece quieto - Organiza su cuerpo en dirección al objeto - Mira el objeto y mueve sus manos de arriba hacia abajo - Sostiene la mirada al objeto - Se dirige hacia el objeto - Intenta alcanzar el objeto, acomodándose sobre el cuerpo de la maestra - Gatea hacia el objeto - Gatea hacia la maestra - Sostiene la mirada en el objeto - Estira una mano en dirección al objeto - Estira ambas manos en dirección al objeto - Dirige la mirada al objeto mientras permanece sentado y se lleva las manos a la boca - Dirige la mirada al objeto mientras permanece sentado y quieto - Organiza su cuerpo en dirección al objeto - Dirige la mirada al objeto mientras hace acomodados con su cuerpo 	<ul style="list-style-type: none"> - Sostiene el objeto - Llega hasta donde se encuentra la maestra - Toca el objeto - Lleva el objeto en dirección a su cuerpo - Agarra el objeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Sostiene la mirada en el objeto - Dirige la mirada al objeto mientras hace acomodados con su cuerpo - Manipula el objeto desde sus posibilidades físicas - Sostiene el objeto mientras hace acomodados con su cuerpo - Dirige la mirada a otra dirección 	<ul style="list-style-type: none"> - Se aleja del objeto - Se aleja del objeto y lo sigue con la mirada - Mira su ropa - Mira a la maestra - Otro niño retira el objeto - Se retira del objeto gateando - Se retira del objeto y mira a la maestra - Permanece quieto mientras la maestra realiza la acción con una parte del cuerpo del bebé - Dispone su cuerpo hacia otra dirección - No se acomoda al cuerpo de la maestra - Dirige la mirada al objeto mientras permanece sentado y quieto - Se desacomoda del cuerpo de la maestra - Intenta alejarse de la maestra - Suelta el objeto

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se hará una descripción de cada escena y un resumen de lo encontrado en las categorías utilizadas para el microanálisis.

Institución 1

El bebé que se observa es H.

Escena 1: dibujos sorpresa

La maestra está sentada en el suelo rodeada de dieciséis niños (entre los 8 meses y los 2 años) y llama a la “sorpresa”, subiendo el tono de voz y

alargando la última parte de la palabra, para captar la atención de los niños hacia un objeto cubierto por una manta que ha sido dispuesto previamente en el centro de un círculo que está pintado en una esquina del salón en el que se encuentran. Alrededor de esta escena se encuentran tres maestras más. La maestra que está más cerca al objeto sacude sus manos y luego, junto con la otra maestra que se encuentra dentro del círculo, empiezan a aplaudir y a decir al ritmo de los aplausos preguntas acerca del objeto. H gatea en dirección al objeto y dirige su mano derecha hacia este, pero la maestra le toca

la mano y el bebé retira su cuerpo un poco hacia atrás. Las maestras aplauden al descubrir lo que cubre la manta y H emprende de nuevo su camino hacia el objeto que queda descubierto (unos dibujos pintados por los niños sobre cartón envueltos en una bolsa de plástico y cada uno tiene la foto del niño que lo realizó), antes de que pueda tocar el objeto, la maestra toma los dibujos y los alza, el bebé acomoda su cuerpo de tal manera que queda sentado mirando hacia los dibujos. H hace varios intentos para alcanzar el objeto, pero la maestra lo sigue alejando de él, por lo que después de un momento, el bebé se voltea y se va gateando hacia el fondo de la sala, en el que se alcanzan a ver unas cajas llenas de juguetes.

Institución 2

El bebé que se observa es J.

Escena 2: globos con aire y agua

Están en el primer momento de la mañana, esperando a que lleguen todos, hay cuatro bebés y una maestra. La maestra dispone globos en el espacio: tres globos con aire y uno con agua. J va gateando detrás de un globo con aire, una vez lo alcanza se para sobre las rodillas y abre ambos brazos para agarrar el globo, lo sostiene un momento y después lo avienta contra el suelo, va hasta donde quedó el globo, lo toma con ambas manos y lo lanza de nuevo. Posteriormente lo lleva hacia la pared con una mano, una vez cerca de la pared, lo agarra con ambas manos y lo tira de nuevo; esto lo hace seis veces sin trasladarse del lugar en el que se encuentra, que es una de las esquinas del espacio. Luego, lanza el globo muy fuerte y este sale volando muy lejos, J lo mira y se va gateando hasta él, pero en el camino se encuentra con el globo que tiene agua, se detiene, lo mira y ubica su cuerpo en dirección a este nuevo globo, se sienta abre las piernas y lo toma con ambas manos, luego lo tira hacia el suelo y se va gateando detrás. En ese momento S, otro de los bebés que se encuentra en la sala, pero que ya se moviliza caminando, intenta llevarse el globo y la maestra interviene diciendo "Cuidado S" y alza a J por las axilas y lo sienta en otra parte de la sala, le quita el globo con agua y le dice "así, así, tírelo

así" y lo tira lejos, pero esta vez J no va detrás del globo, sino que se queda sentado donde lo dejó la maestra hasta que otro objeto de la habitación capta su atención.

Prácticas de las maestras y secuencias atencionales de los bebés

A continuación, se presenta la caracterización de las prácticas de las maestras, lo que dicen y lo que hacen para captar, mantener y finalizar la atención de los bebés y posteriormente se hará el contraste con la secuencia atencional de los bebés.

Prácticas de las maestras

Vocalizaciones

En la escena 1 la maestra: nombra el objeto subiendo el tono de su voz y alargando la última sílaba de la palabra en contorno melódico ascendente, hace preguntas a otra maestra y al grupo de bebés sobre el objeto variando el contorno melódico. Mientras que en la escena 2 la maestra hace una intervención para dar indicaciones en voz alta. Se puede observar en esta escena que cada bebé tiene la posibilidad de interactuar con un objeto, que, en el caso de J, es primero un globo lleno de aire y después uno lleno de agua. Si bien en esta escena la maestra se encuentra siempre presente, no interviene en ningún momento en la actividad atencional que está llevando a cabo J. Solo lo hace hasta el final con la intención de continuar con lo que estaba haciendo el bebé en ese momento, interviniendo su cuerpo, lo alza, lo traslada de lugar y le retira el globo para lanzarlo ella, al tiempo que le dice "hágalo así, mire", pero lo que ocurre es que J no sigue la propuesta de la maestra y busca un nuevo objeto de interés, aquí llega el cierre de la exploración de J. En cuanto al contraste entre ambas instituciones, en la primera institución la maestra utiliza más estrategias musicales (varía el contorno melódico en las preguntas sobre el objeto que dirige a los bebés y a las otras maestras, usa contornos melódicos ascendentes) para atraer la atención de los bebés que la maestra de la segunda institución. En ambas predominan las indicaciones en voz alta para captar la atención de los bebés y se nota un mayor privilegio por dirigirse al grupo y no al bebé directamente.

Acciones corporales

A continuación, se enumeran las acciones corporales que usaron las maestras a lo largo de las escenas. En la primera escena, la maestra realiza las siguientes acciones: aplaude, agita las manos, alza las cejas, abre los ojos y la boca como indicando sorpresa, muestra el objeto a los bebés de manera grupal, golpea el objeto, estira la mano hacia el bebé para que se quede en un sitio, se acerca al bebé y esconde el objeto detrás de su cuerpo para evitar que el bebé lo pueda alcanzar. Por su parte, en la escena 2, la maestra alza al bebé, lo sienta en otro lugar de la sala y le retira el objeto, aunque esto último lo hace con intención de mantener la atención del bebé sobre el globo, pasa lo contrario y el bebé pierde el interés y se dirige hacia otro objeto. En la escena 1, la intervención sobre el cuerpo del bebé es casi imperceptible, ya que la maestra lo hace por un tiempo muy breve y es poner la mano sobre el brazo del bebé cuando había alcanzado el paquete de dibujos que aún se encontraban escondidos debajo de la manta. Esta acción, por pequeña y sutil que fuera, hizo que el bebé se alejara gateando del objeto. En la escena 2, realiza una intervención al final cuando lo alza para llevarlo hasta otro lugar del espacio, sin razón aparente y le quita el globo que el bebé sostenía con las manos para mostrarle cómo debía lanzarlo. En el contraste entre ambas instituciones, se puede notar que la estrategia corporal que predomina en ambos es la de mostrar el objeto de manera grupal y es posible que en ocasiones descuiden lo que está pasando con alguno de los niños al estar focalizadas en llevar a cabo la actividad con todo el grupo.

Secuencias atencionales

Secuencias de las maestras

La secuencia correspondiente a las maestras es: captar la atención, mantener la atención y finalizar. Dichas categorías son desde la intención de la maestra, es decir que corresponden a lo que la maestra quería lograr con la acción o la verbalización que estaba realizando en ese momento, que no necesariamente corresponde con la reacción que tiene el bebé con su intervención.

En ninguna de las escenas hay finalización de la atención del bebé por parte de la maestra, probablemente porque antes de que esto sucediera, el bebé ya había perdido el interés y había cambiado de objeto de atención o porque en una de las intervenciones de la maestra con ánimo de mantener la atención, lo que ocurrió fue que el bebé se retiró de la escena. En la escena 1 se observa que la maestra se estanca en el momento de captar la atención, ya que, aunque la maestra utiliza estrategias tanto para captar la atención, como para mantenerla, una vez tiene la atención de los bebés, lo que les muestra no le genera mucho interés a H, sino más bien lo que ella no les muestra, que es el paquete de dibujos que ella intenta esconder detrás de su espalda cada vez que el bebé intenta alcanzarlo. Aquí se ve nuevamente la relevancia que se le da a la actividad en general, por encima del interés que tiene el bebé de manera individual y, aunque la maestra cuenta con recursos valiosos que le permiten captar la atención de los bebés, en ocasiones, cuando la obtiene, no sabe muy bien qué hacer con ella. La maestra ignora el interés que manifiesta el bebé por el objeto que tiene ella en su poder, incluso hasta el punto de que lo aleja o lo esconde detrás de sí; de esta actitud se pueden plantear varios interrogantes como, por ejemplo: ¿Es posible que la maestra piense que, si le facilita el objeto al bebé, este lo puede dañar o que de pronto se pueda lastimar? o ¿tendrá que ver con alguna presión por llevar a cabo la actividad planeada sin ninguna distracción que la pueda llegar a interrumpir, incluso si eso implica dejar de lado a uno de los bebés porque el grupo se podría ver afectado?

Por otro lado, en la escena 2, la maestra realiza una sola intervención con intención de continuar con lo que estaba haciendo el bebé en ese momento, interviniendo su cuerpo, lo alza, lo traslada de lugar y le retira el globo para lanzarlo ella, al tiempo que le dice “hágalo así, mire”, pero lo que ocurre es que J no sigue la propuesta de la maestra y busca un nuevo objeto de interés.

Secuencias de los bebés

La secuencia atencional usada para los bebés es: interés, encuentro, exploración y cierre. En la primera

escena el bebé no realiza ninguna secuencia completa. Si bien la maestra cautiva la atención de H en el objeto, no logra mantenerla, ya que en ningún momento se fijó en el interés de él. Por el contrario, se mostraba más preocupada por continuar la actividad con el resto del grupo. Los bebés se muestran fascinados con lo que hace la maestra, pero no se les da la posibilidad de participar, más que como espectadores, no se pueden mover, ni hacer acomodos con su cuerpo porque inmediatamente la maestra interviene y los acomoda de nuevo, ejercen un exceso de intervención que no favorece el libre y sensible despliegue de sus objetos de interés.

En la escena 2 el bebé realiza la secuencia completa y logra explorar el objeto por un tiempo prolongado, sin interrupción por parte de la maestra. Además, es él quien elige su objeto de interés y se organiza corporalmente para la interacción con este. El bebé tuvo la oportunidad de realizar desplazamientos y acomodos continuos de su cuerpo para la interacción con el objeto por la dinámica de la actividad, que no estaba siendo dirigida por la maestra, sino que ella dispuso los objetos y se encontraba ocupada realizando otras cosas y esperando a que terminaran de llegar los demás bebés para hacer la bienvenida. En cuanto al cierre, es la maestra quien interrumpe la exploración del objeto. J hace desplazamientos largos y constantes alrededor del espacio para la exploración del objeto, que en ese caso es un globo lleno de agua. Esta escena hace parte de una situación espontánea en la cual la maestra está esperando que lleguen los demás niños y pone en disposición de los niños globos con aire y uno con agua para que jueguen "mientras tanto". No es una actividad dirigida y por lo tanto los niños pueden interactuar con los objetos del espacio de manera más libre.

En la escena 1 se ve un mayor esfuerzo por parte de las maestras de mantener la atención sobre lo que ellas proponen, los bebés tienen una mayor duración en el interés y no logran pasar a la exploración, que es donde pueden desplegar su atencionalidad y conocer sobre los objetos y sobre sí mismos. Es importante decir que como lo dice en las descripciones de los videos, durante el tiempo de la exploración, los bebés también se daban la

posibilidad de dirigir su mirada hacia otras partes, de moverse por el espacio y hacer distintas organizaciones corporales.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar cómo se despliega la actividad atencional de los bebés en relación con las prácticas de las maestras en dos hogares infantiles. Se encontró que no hubo procesos de atención conjunta entre las maestras y el bebé, ni tampoco de atención mutua, esto posiblemente debido a una preocupación por parte de las maestras de llevar a cabo la actividad y por mantener al grupo quieto y sentado, más que por reconocer los intereses de los bebés, aspecto que se presenta en ambas instituciones, lo que podría sugerir que su concepción de la atención es aquella que se expresa de manera focalizada exclusivamente. Esta falta de reconocimiento puede incidir también en que las prácticas de las maestras no apoyen el proceso atencional de los bebés y que incluso haya incoherencia entre lo que se proponen hacer y lo que realmente provocan en la atencionalidad del bebé. De esta manera, se ve reflejado cómo desde una perspectiva de la atención como proceso mental cuya expresión es exclusivamente focalizada, quedan relegados aspectos como la distracción, el movimiento y la soledad. Aspectos que al entender la atención como una actividad son esenciales, ya que permiten la exploración autónoma de los espacios, un mayor relacionamiento con los objetos y por tanto un mayor sentido de agenciamiento por parte del bebé.

La maestra de la primera institución dejó ver que tiene gran variedad de recursos para poder captar la atención del bebé, sin embargo, cuando logra obtenerla, pareciera no saber cómo prolongarla, se podría intuir que detrás de esto podría existir una incongruencia entre lo que ella supone puede ser de interés para los bebés y el interés real de ellos. Por otro lado, la maestra de la segunda institución se mostró más directiva al momento de dirigirse al grupo y sus estrategias para captar la atención no fueron tan variadas. En cuanto a los bebés, se observó que solo en la escena 2 se pudo completar una secuencia atencional incluyendo

la exploración del objeto y es la escena en la que se observa que la maestra realiza menos intervenciones. Otro aspecto que se encontró es el poco interés de los bebés por llamar la atención de la maestra.

Pareciera que para las maestras tuviera prioridad la actividad a realizar, por encima de la relación entre la maestra y el bebé, ya que no hay una escucha, ni una reciprocidad que permita el intercambio de intereses entre ambos. Si bien en el contexto del aula no siempre hay oportunidades de tener interacciones uno a uno, podría plantearse algo similar a lo hallado por Ibáñez, *et al.* (2021), en el que las emisiones de las maestras están en función de las demandas de niños individuales y también de los requerimientos que conlleva la consecución de las actividades. Sobre la importancia del vínculo uno a uno, Reddy (2005), citando a Martin Buber, afirma que:

[...] la mutualidad es la base de todo conocimiento, es decir que la relación mutua es la forma primaria de conocimiento. Este enfoque del conocimiento sugiere que el involucramiento de atención mutua implica una forma directa y primaria de conocimiento del otro.

En otras palabras, si no hay atención mutua, en donde maestra y bebé se convierten en objeto de atención el uno del otro, la base para el aprendizaje es débil, ya que no existe sincronía entre los intereses de ambos y puede suceder que la maestra haga propuestas descontextualizadas y el bebé no se sienta llamado a atender. En cambio, si existe esa relación afectiva, el bebé va a querer conocer y le va a interesar lo que es de interés para esa persona que comparte con él un vínculo, de manera que se produce una escena de atención conjunta.

Referente a las intervenciones de las maestras sobre los intereses y los ritmos que expresan los bebés, se observó que las maestras no lograron identificar los objetos de interés de los bebés y solían interrumpir sus intentos por conseguirlos. Incluso cuando intervenían, no con la intención de interrumpir sino para prolongar la atención, no tenían en cuenta la disposición atencional de los bebés

y provocaban involuntariamente el cese de la actividad atencional. La distracción es tan necesaria como la atención misma, ya que es lo que permite que se encuentren nuevos objetos de interés y, por lo tanto, abre la puerta a nuevas posibilidades de exploración y aprendizaje. La calidad de las interacciones entre maestras y bebés puede estar relacionada con el posible agobio de las exigencias institucionales (Zabala, 2013; Cassidy, *et al.*, 2017), la formación educativa de las maestras, sus concepciones sobre el desarrollo, sus creencias sobre los cuidados en la infancia y sus propias experiencias de vida (Munévar, 2013; Castle, *et al.*, 2016; Markowitz, 2021), por lo que son factores a tener en cuenta al momento de observar las prácticas de las maestras.

Acerca de las prácticas que realizan las maestras sobre el cuerpo de los bebés, se pudo notar que las maestras realizaban sus intervenciones, que en ocasiones no son necesarias o atentan contra el proceso atencional del niño, probablemente siguiendo la idea de que la contemplación a distancia y en quietud proporciona la única fuente verdadera de conocimiento-aprendizaje. Sin embargo, el conocimiento no solo es inseparable de la acción: como proceso, sino que solo se puede desarrollar a través de esta (Reddy, 2005). Levin (2010), apoya esta idea al mencionar que el niño necesita usar el objeto, desmenuzarlo, analizarlo en la acción. Lo puede tirar, observar, dejar caer, traerlo de vuelta, desarmarlo y rearmarlo, produciendo en cada movimiento una imagen diferente; esto no lo va a lograr si está todo el tiempo en una misma posición, hay también otras maneras, como por ejemplo acostados o cambiando continuamente de organización corporal para lograr diferentes interacciones con el objeto. Para el bebé, el movimiento representa mucho más que un placer funcional: es una necesidad y a través de este aprende a conocer su propio cuerpo y a orientarse en el espacio; las organizaciones y reorganizaciones corporales también ayudan a sostener la actividad atencional.

En cuanto al papel que juega el adulto en el proceso de constitución de la actividad atencional y cómo los bebés pueden desplegar su atencionalidad estando en soledad, con un adulto disponible

en el espacio. Cuando la maestra no intervino directamente, pero estuvo presente, sensible y atenta a lo que sucedía en el espacio, jugó un papel importante al propiciar esos espacios de soledad y brindar seguridad con su presencia para que el bebé se sintiera cómodo desplegando su atencionalidad en soledad. Por lo que se podría inferir que la maestra ha brindado la posibilidad de que J considere ese espacio como un lugar confiable y propicio para poder ocuparse en su actividad atencional. Permitir que aparezca la distracción es importante, ya que es lo que permite que el bebé encuentre nuevos objetos de interés y, por lo tanto, abre la puerta a nuevas posibilidades de exploración y aprendizaje.

Si los bebés no hubieran estado lo suficientemente distraídos, no habría sido posible fijarse en un objeto dispuesto a su alrededor que le generó interés, que le llamó la atención y pudo llevar a cabo el encuentro y posteriormente la exploración y un nuevo aprendizaje acerca de las características del objeto y de cómo su corporalidad se puede acomodar a dichas características, con lo que se puede recordar lo que menciona Mandoki (2006) acerca de que no hay cognición sin estesis, ya que primero se convoca sensiblemente al sujeto y a partir de su curiosidad y capacidad de asombro puede crear nuevo conocimiento. En palabras de Fernández (2011, p. 131) “la capacidad atencional se nutre y desarrolla en la dimensión estética. El cuerpo atiende porque se conmueve y es allí donde el pensar es convocado”. Así pues, se puede decir que la distracción es importante al inicio del proceso, ya que da el espacio para despertar la curiosidad; durante el proceso porque permite dar las pausas para: dar sentido; y también en la finalización, pues permite el detenimiento y la posibilidad de soltar y encontrar nuevos misterios por descubrir.

En cuanto a la disposición del espacio y los objetos que pudieran o no llamar la atención de los bebés, se pudo observar que los objetos están en lugares inalcanzables para los bebés. Si bien no existe un tipo de material o de juguete prescrito, ya que al concebir la atencionalidad como disposición sensible, cualquier objeto podría despertar el interés del bebé invitándolo a la exploración. Es importante tener presente, en cuanto a la disposición

espacial para los procesos atencionales, que lo ideal sería que el bebé pudiera tener a su alcance diversos objetos que le permitan elegir según sus propias búsquedas e intereses.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el material fílmico y según lo que se logró observar, parecía que ellas esperaban de los bebés y los niños que tenían a cargo estuvieran sentados, con la mirada fija sobre ellas o sobre el objeto que les muestran y que no se movieran de su sitio, que generalmente se trata de un lugar en un círculo pintado sobre el suelo que mantiene alejados a los bebés de la maestra. Se podría inferir que, tras sus formas relacionales tienen una concepción de atención tradicional, que solo se focaliza en la mente, sin integrar el cuerpo, similar a la que planteaba la psicología experimental del siglo XIX, que entiende la atención como una función caracterizada por focalizar con continuidad en el tiempo ciertos estímulos privilegiados, neutralizando los estímulos secundarios que perturban tal focalización. Esta postura confunde capacidad atencional con focalización de la atención, y es generalmente la postura que suele estar de fondo en el dispositivo escolar, que poco a poco se va desconectando de la corporalidad y en el que se cree que se debe estar sentado para atender, para conocer.

A partir de las prácticas observadas en las maestras, surge la pregunta acerca de cuáles son las concepciones e imaginarios (e incluso discursos institucionales) sobre las capacidades o limitaciones del bebé, aquellas que subyacen a sus permanentes intervenciones para que los bebés hagan cosas que son esperadas. Sin embargo, los bebés como agentes de su propia experiencia y por tanto de su desarrollo, son capaces de regular sus procesos atencionales y con estas intervenciones, aunque sea sin intención, se les bloquea poco a poco esta capacidad. Cuando se habla del bebé como agente, se hace referencia al concepto de agenciamiento, el cual es definido como:

[...] la condición psicológica de vivirse autor de las propias acciones y movimientos y no receptor de las acciones y movimientos de los otros. Supone tener

volición y control de la acción generada por el propio sujeto. Una organización cuyo eje es la corporalidad en construcción del bebé. (Español, 2017, p. 57)

En otras palabras, cuando se habla de agencia, se hace referencia a la capacidad que tiene el bebé de propiciar sus propias experiencias, de constituir confianza en sus posibilidades y sus límites, se está hablando de un bebé activo, dinámico, que es curioso y tiene sus propios intereses.

El adulto que acompaña de manera sensible y responsivo a las necesidades del bebé favorece el enriquecimiento de sus procesos atencionales, ya que parte de la riqueza de la atencionalidad se encuentra también en posibilitar tiempos y espacios en los que la atencionalidad fluctúa libremente, sin prestar especial atención a nada, momentos en los que se está intentando descubrir qué objetos son capaces de convocar y cautivar. Aspecto que no podría lograr, de no ser por la condición de estesis presente desde el principio de la vida en los bebés (Mandoki, 2006). Esa apertura sensible al mundo sienta sus bases a partir de la combinatoria de formas, ritmos y armonías que convocan de manera especial la atencionalidad y por tanto la corporalidad. Si no existieran estos intervalos no habría posibilidad de armar sentido sobre lo que sucede, no se tendrían experiencias sensibles con aprendizajes significativos, sino que se quedaría solo en experiencias sensoriales, con información que reciben los sentidos, pero no es procesada e interiorizada como experiencia significativa; es por este motivo que las pausas y el detenimiento son esenciales.

Ahora, para hablar sobre el papel del adulto en los procesos atencionales de los bebés es necesario hacer un recuento de las capacidades del bebé que se han ido mencionando a lo largo del documento: es capaz de vivenciarse como autor, se propicia a sí mismo experiencias, es activo por sí mismo, dinámico, se detiene para hacer pausas, constituye confianza en sus posibilidades y límites, es curioso, tiene intereses propios, se cautiva, puede elegir los objetos que son de su interés y organizarse en función de los mismos, también puede permitirse experiencias con su cuerpo, con los objetos y con los otros, además tiene la capacidad de terminar

por sí mismo sus experiencias y de reorientar su atención y encontrar nuevos intereses. Sin embargo, la atencionalidad no nace con el ser humano, se constituye, a:

[...] prestar atención se aprende, sin embargo, no puede enseñarse. Lo mismo sucede con el jugar, el humor, la espontaneidad, la alegría, el amor, etc. Podría pensarse que esta afirmación desdibuja el lugar del enseñante, pero, por el contrario, refuerza su importancia. Maestros, familiares, amigos promueven o abortan las posibilidades de aprender a jugar, a amar, a atender y a pensar [...] No hay contenidos, ni métodos que posibiliten esos aprendizajes. Solo se dan en la relación con otro humano que invista al aprendiente del carácter y la posibilidad de aprender. (Fernández, 2011, p. 182)

Así pues, el papel del adulto está enmarcado por la estesis, entendiéndose como “sensibilidad o condición de apertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso” (Mandoki, 2006), ya que es a partir de su sensibilidad que podrá leer los intereses y necesidades del bebé, para entrar a hacer o no una intervención que tenga sentido para el momento del desarrollo en el que él se encuentra.

El estudio presenta una serie de limitaciones, ya que, si bien aporta información detallada y local de las interacciones, tiene un alcance exploratorio. Por ende, se hace necesario realizar un estudio a un nivel más amplio, con alcance descriptivo y explicativo que contenga una mayor población, para entender cuál es la relación entre las propuestas de las diversas instituciones de cuidado infantil, su cuerpo docente y la actividad atencional de los bebés.

Para futuras investigaciones, queda abierto el interrogante ¿Qué parte de las regularidades que se presentaron en ambas instituciones responde a las demandas particulares de cada institución? Al igual que se abren nuevos caminos para la investigación, se hace necesario reflexionar y repensar la concepción de infancia y de desarrollo que se tiene en las instituciones que prestan servicios de atención infantil con el fin de proponer una alternativa para entender el desarrollo temprano y de esta manera favorecer la actividad atencional de los bebés.

Referencias

- Adamson, L., y Bakeman, R. (1991). *The development of shared attention in infancy*. In R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*, viii. London: Jessica Kingsley Publishers, p.1–41.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255–287. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90012-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90012-2)
- Cantor, J., Guerrero, P., y Ospina, V. (2017). Trayectorias de agenciamiento de niños menores de dos años: una propuesta para el análisis de interacciones cotidianas en contextos de cuidado. *Revista Psicología desde el Caribe*, 34(3), 1-14.
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., and Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early child development and care*, 187(11), 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>
- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., and Pearce, N. (2016). Teacher-child interactions in early head start classrooms: Associations with teacher characteristics. *Early Education and Development*, 27(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102017>
- Di Paolo, E. A., Rohde, M., y Iizuka, H. (2008). Sensitivity to social contingency or stability of interaction? Modelling the dynamics of perceptual crossing. *New Ideas in Psychology*, 26(2), 278–294. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.07.006>
- Español, Silvia (2017). *Si queremos saber cómo sopla el viento podemos mirar la arena. Pensar el desarrollo psicológico observando el movimiento*. En *La segunda persona y las emociones*. SADAF.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional*. Nueva Visión.
- Gibson, E. J., y Rader, N. (1979), 'Attention: the perceiver as performer', en G. A.Hale and M. Lewis (eds.), *Attention and Cognitive Development*. Plenum Press, 1–21.
- Guerrero, P. A. (2014). *Calidad de las interacciones educativas con menores de tres años: una exploración sobre la atención conjunta en jardines infantiles* [Tesis de maestría]. Universidad de los Andes.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Alianza.
- Ibañez, M. I., Rosemberg, C. R., Migdalek, M. J., and Giordano, C. (2021). La configuración de los intercambios en el entorno lingüístico del jardín maternal. *Revista Del IICE*, 49, 73-92. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10449>
- Kipp, M. (2008). *Spatiotemporal Coding in AN-VIL*. Proceedings of the 6th international conference on Language Resources and Evaluation (LREC-08).
- Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Platicidad simbólica*. Nueva Visión.
- Lewkowicz, D. J., and Kraebel, K. (2004). The value of multimodal redundancy in the development of intersensory perception. In G. Calvert, C. Spence, and B. Stein (Eds.). *Handbook of multisensory processing* (pp. 655–678). MIT Press.
- Markowitz, A. J., Sadowski, K., Hamre, B. (2021). Teacher Education and the Quality of Teacher-Child Interactions: New Evidence from the Universe of Publicly-Funded Early Childhood Programs in Louisiana. *Early Education and Development*, 33(2), 290-308. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1888036>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Martínez, M., Español, S., Igoa, J. M. (2021). Recognition of intersensory relationships based on duration in infants four, seven and 10 months old. *Journal for the Study of Education and Development*, 45(1), 81-115. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1925457>
- Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47(6), 497-514. <https://doi.org/10.1111/ejn.13720>

- Munévar, M. (2013). *Concepciones sobre la infancia en agentes educativos de hogares infantiles de ICBF* [Tesis de grado]. Universidad Icesi.
- Narodowski, M., and Snaider, C. (2017). ¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 45-57.
- Pérez-Jiménez, M. Á., y Suárez-Acevedo, C. (2018). Intención y Experiencia: retos para una Teoría de la Atención Conjunta. *Discusiones Filosóficas*, 19(32), 97-115.
- Reddy, V. (2005). Before the third element. Understanding attention to self. En *Joint attention: communication and other minds* (pp. 85-106). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199245635.003.0005>
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Morata.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Zabala, V. (2013). *Interacciones tempranas entre adulto y bebé en contextos institucionales* [Tesis de grado]. Universidad Icesi.

