Impacto de la literatura infantil en el desarrollo neurológico

durante la primera infancia

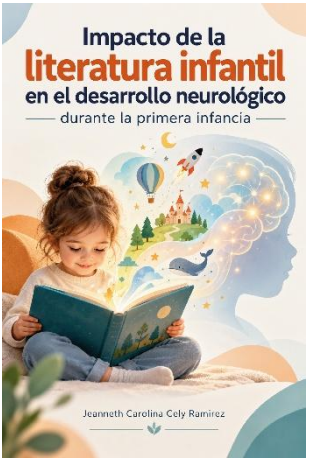


Jeanneth Carolina Cely Ramirez

Impacto de la literatura infantil en el desarrollo neurológico durante la primera infancia

Jeanneth Carolina Cely Ramírez

EDITORIAL
SAGA



Datos bibliográficos

ISBN:	**978-9907-803-85-3**
Título del libro:	Impacto de la literatura infantil en el desarrollo neurológico durante la primera infancia
Autores:	Cely Ramírez, Jeanneth Carolina
Editorial:	SAGA
Materia:	370 - Educación
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-10-20
Número de edición:	1
Tamaño:	5Mb
Soporte:	Libro digital descargable
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español
DOI:	https://doi.org/10.63415/saga.2026.145

Hecho En el Ecuador / Made in Ecuador

Autores

Jeanneth Carolina Cely Ramírez
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
91carolina.cr@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8774-4617
Ecuador

Es una profesional de la educación comprometida con la formación integral del ser humano y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su preparación académica refleja su interés por el desarrollo educativo y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Bolivariana del Ecuador y posee el título de Profesora en Educación Básica, otorgado por el Instituto Superior Pedagógico José Gabriel Vega Betancourt. Su formación se complementa con una certificación en Formación de Formadores, vinculada al Sistema Nacional de Cualificaciones y Capacitación Profesional.

Su perfil académico integra conocimientos pedagógicos y competencias orientadas a la planificación, orientación y desarrollo de procesos formativos. Reconoce la educación como un medio para promover el pensamiento crítico, la participación activa y la construcción de conocimientos significativos.

Desde su preparación profesional, valora la importancia de una enseñanza inclusiva, reflexiva y centrada en las necesidades de los estudiantes. Su interés por la pedagogía y la formación permanente constituye una base para contribuir al desarrollo de propuestas educativas que favorezcan el aprendizaje, la innovación didáctica y el crecimiento personal y académico de quienes participan en los diferentes espacios de formación.

EDITORIAL
SAGA

El contenido y las ideas expuestas en esta obra se encuentran protegidos por la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y constituyen derechos exclusivos de su(s) autor(es)

Todos los derechos reservados © 2026

Sinopsis

El libro *Impacto de la literatura infantil en el desarrollo neurológico durante la primera infancia* examina las relaciones entre las experiencias literarias tempranas y los procesos de maduración cerebral que intervienen en el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional de los niños. Desde una perspectiva interdisciplinaria sustentada en aportes de la neurociencia y la psicología evolutiva, la obra analiza la influencia de la narración oral y la lectura compartida en la plasticidad neuronal y en la construcción progresiva de habilidades intelectuales. Se estudian los mecanismos vinculados con la memoria y la atención, junto con el pensamiento simbólico y la regulación emocional. Asimismo, se examina la participación de los relatos infantiles en la configuración de vínculos afectivos y en el desarrollo de la empatía. La obra incorpora una reflexión sobre las experiencias narrativas multisensoriales y las tecnologías digitales aplicadas a la mediación literaria. Su planteamiento reconoce la diversidad de trayectorias del neurodesarrollo y la necesidad de interpretar críticamente la evidencia científica disponible. A partir de dicha perspectiva, se presentan criterios pedagógicos para diseñar ambientes lectores enriquecidos que favorezcan experiencias significativas durante los primeros años de vida y contribuyan a una educación infantil sensible a las particularidades individuales.

Palabras clave: literatura infantil, desarrollo del niño, neurociencias, lectura, educación de la primera infancia

Synopsis

The book *Impact of Children's Literature on Neurological Development During Early Childhood* examines the relationships between early literary experiences and the processes of brain maturation involved in children's cognitive, linguistic, and socioemotional development. Drawing on an interdisciplinary perspective informed by neuroscience and developmental psychology, the work analyzes the influence of oral storytelling and shared reading on neural plasticity and the progressive acquisition of intellectual abilities. It examines mechanisms associated with memory and attention, alongside symbolic thinking and emotional regulation. Furthermore, it considers the contribution of children's narratives to the formation of emotional bonds and the development of empathy. The book also addresses multisensory storytelling experiences and digital technologies applied to literary mediation. Its approach acknowledges the diversity of neurodevelopmental trajectories and the need for critical interpretation of available scientific evidence. From this perspective, it presents pedagogical criteria for designing enriched reading environments that promote meaningful experiences during the early years of life. Particular attention is given to the relationship between literary engagement and educational practices that respect individual developmental characteristics. The discussion connects scientific knowledge with pedagogical reflection to support informed decisions regarding literary experiences in early childhood education and their potential contribution to children's comprehensive development.

Keywords: children's literature, child development, neurosciences, reading, early childhood education

Índice General

Sinopsis ..... **v**

Índice General **7**

Índice de Tablas **10**

Índice de Figuras **11**

Introducción **13**

Capítulo I Neurodesarrollo infantil y experiencias literarias en los primeros años de vida **17**

1.1. Arquitectura cerebral y plasticidad neuronal durante la primera infancia 21

1.2. Experiencias literarias tempranas y configuración de las redes neuronales 24

1.3. Maduración del sistema nervioso y receptividad cerebral ante los estímulos narrativos 27

1.4. Procesamiento multisensorial de los relatos infantiles y conexiones neuronales 30

1.5. Neurobiología de la atención, la curiosidad y la percepción en las experiencias lectoras 34

1.6. Literatura infantil y enriquecimiento ambiental en períodos sensibles del desarrollo cerebral 37

Capítulo II Literatura infantil y construcción de los procesos cognitivos superiores **41**

2.1. Narración infantil y desarrollo de la memoria episódica y semántica 45

2.2. Lectura compartida y evolución de las funciones ejecutivas en edades tempranas 48

2.3. Procesamiento narrativo y organización del pensamiento simbólico 52

2.4. Experiencias literarias y desarrollo de la flexibilidad cognitiva 55

2.5. Comprensión de relatos y formación de habilidades inferenciales y metacognitivas emergentes 59

2.6. Interacción entre lenguaje narrativo, atención sostenida y autorregulación cognitiva 62

Capítulo III Dimensión neuroemocional de la literatura infantil y desarrollo de la identidad 67

3.1. Procesamiento cerebral de las emociones mediante personajes y acontecimientos literarios 71

3.2. Narrativas infantiles y construcción progresiva de la conciencia emocional 74

3.3. Lectura dialógica, vínculos afectivos y mecanismos de corregulación emocional 78

3.4. Representaciones literarias y desarrollo de la empatía y la cognición social 81

3.5. Identificación narrativa, autoconcepto y construcción de la identidad durante la infancia 84

3.6. Experiencias literarias y desarrollo de estrategias tempranas de regulación emocional 87

Capítulo IV Neurociencia de la narración y experiencias literarias innovadoras 93

4.1. Neuroestética de la literatura infantil: percepción, sensibilidad y experiencia narrativa 97

4.2. Cuentos multisensoriales y procesamiento integrado de estímulos visuales, auditivos y táctiles 100

4.3. Narración oral, ritmo y musicalidad en el desarrollo de las habilidades lingüísticas 103

4.4. Literatura infantil interactiva y participación cognitiva en entornos digitales 106

4.5. Experiencias narrativas corporizadas: movimiento, representación simbólica y aprendizaje 110

4.6. Inteligencia artificial y personalización de experiencias literarias en la primera infancia: posibilidades pedagógicas y criterios neuroeducativos 113

Capítulo V Mediación literaria y diseño de ambientes neuroeducativos en la primera infancia 117

5.1. Mediación pedagógica de la literatura infantil desde los aportes de la neuroeducación 121

5.2. Diseño de ambientes lectores enriquecidos y culturalmente pertinentes para el desarrollo cerebral 125

5.3. Selección de obras literarias según características evolutivas, lingüísticas y neurocognitivas 129

5.4. Estrategias de lectura compartida para estimular el lenguaje, la atención y la interacción social 132

5.5. Observación y valoración de indicadores cognitivos, lingüísticos y socioemocionales asociados con las experiencias literarias 136

5.6. Diseño de programas de intervención literaria temprana y evaluación de sus efectos en el neurodesarrollo infantil 140

Conclusiones 147

Referencias Bibliográficas 151

Índice de Tablas

Tabla 1 *Fundamentos neurobiológicos y experiencias literarias durante la primera infancia* 40
Tabla 2 *Literatura infantil y desarrollo de los procesos cognitivos superiores durante la primera infancia* 65
Tabla 3 *Dimensiones neuroemocionales de la literatura infantil y su contribución al desarrollo de la identidad durante la primera infancia* 90
Tabla 4 *Dimensiones neuroeducativas de las experiencias literarias innovadoras durante la primera infancia* 116
Tabla 5 *Componentes pedagógicos y neuroeducativos de la mediación literaria durante la primera infancia* 144

Índice de Figuras

Figura 1 *Neurodesarrollo infantil y experiencias literarias* 19
Figura 2 *Lectura temprana y conectividad neuronal* 25
Figura 3 *Lectura temprana y conectividad neuronal* 33
Figura 4 *Literatura infantil y procesos cognitivos superiores* 43
Figura 5 *Lectura compartida y funciones ejecutivas* 51
Figura 6 *Experiencias literarias y flexibilidad cognitiva* 57
Figura 7 *Literatura infantil y desarrollo neuroemocional* 69
Figura 8 *Narrativas infantiles y conciencia emocional* 75
Figura 9 *Representaciones literarias y cognición social* 83
Figura 10 *Dimensiones neuroeducativas de la narración infantil* 95
Figura 11 *Integración sensorial en los cuentos infantiles* 101
Figura 12 *Participación cognitiva en la literatura digital* 107
Figura 13 *Componentes de la mediación literaria y el neurodesarrollo infantil* 119
Figura 14 *Elementos de los ambientes lectores enriquecidos* 127
Figura 15 *Dimensiones del desarrollo favorecidas por la lectura compartida* 133

Introducción

La literatura infantil ha ocupado un lugar significativo en la formación cultural y educativa de las nuevas generaciones. Su presencia durante los primeros años de vida trasciende la adquisición de vocabulario y participa en experiencias vinculadas con la construcción del pensamiento y la sensibilidad humana. Desde una perspectiva científica, Dowdall et al. (2020) identificaron efectos favorables de las intervenciones de lectura compartida sobre el desarrollo lingüístico infantil. Tales hallazgos permiten examinar las relaciones entre las experiencias narrativas tempranas y los procesos de maduración neurológica.

Durante la primera infancia, el cerebro experimenta transformaciones relacionadas con la organización de circuitos neuronales y la progresiva especialización de funciones cognitivas. Las experiencias comunicativas adquieren particular relevancia debido a su participación en el aprendizaje temprano. Davison et al. (2023) investigaron las relaciones entre la lectura compartida y la organización de la sustancia blanca cerebral durante la etapa preescolar. Sus aportaciones amplían el interés científico por comprender las asociaciones entre las prácticas lectoras familiares y las características neurobiológicas vinculadas con el desarrollo posterior del lenguaje y la lectura.

Las condiciones educativas y familiares influyen en la frecuencia y calidad de las experiencias literarias infantiles. El acceso a libros apropiados y la participación de adultos mediadores presentan diferencias relacionadas con las condiciones socioculturales de cada comunidad. En América Latina, Piccolo et al. (2023) analizaron los efectos de una intervención orientada a promover la lectura compartida en familias brasileñas. Sus resultados contribuyen a comprender el valor de las prácticas lectoras tempranas y la pertinencia de desarrollar iniciativas

educativas sensibles a las particularidades de las poblaciones infantiles.

La relevancia académica del vínculo entre literatura y neurodesarrollo reside en la necesidad de integrar conocimientos procedentes de disciplinas que tradicionalmente han estudiado dimensiones particulares de la infancia. La neurociencia aporta evidencias sobre los procesos cerebrales mientras la psicología evolutiva permite interpretar las transformaciones cognitivas y socioemocionales. Grolig (2020) examinó el desarrollo del lenguaje oral mediante una perspectiva bioecológica de la lectura compartida. Su planteamiento favorece una comprensión de las experiencias literarias como prácticas relacionales vinculadas con el ambiente familiar y educativo.

El propósito general de la presente obra consiste en analizar las relaciones entre las experiencias literarias infantiles y el desarrollo neurológico durante los primeros seis años de vida. Se pretende identificar los procesos cognitivos asociados con la narración y examinar sus vínculos con la regulación emocional y la interacción social. Ruffini et al. (2021) estudiaron la lectura dialógica como recurso para favorecer las funciones ejecutivas en niños preescolares. Tales investigaciones permiten reconocer posibilidades educativas que requieren una interpretación cuidadosa de los resultados científicos y sus alcances.

La investigación bibliográfica que orienta el libro plantea interrogantes relacionados con la participación de las experiencias narrativas en el desarrollo infantil. ¿Qué relaciones pueden identificarse entre la lectura compartida y la organización de los procesos cognitivos tempranos? ¿En qué medida la mediación literaria favorece el desarrollo lingüístico y socioemocional? ¿Qué características deben reunir las prácticas pedagógicas para responder a las necesidades evolutivas infantiles? Noble et al. (2020) aportaron evidencia experimental sobre los efectos de la

lectura interactiva en las habilidades lingüísticas, ofreciendo elementos relevantes para abordar tales preguntas.

El primer capítulo examina la maduración cerebral y la plasticidad neuronal durante la primera infancia desde su relación con las experiencias literarias. Se consideran los procesos de percepción y atención involucrados en la recepción de narraciones orales y visuales. Posteriormente, el segundo capítulo aborda la construcción de habilidades cognitivas mediante experiencias lectoras compartidas. Miller-Goldwater et al. (2024) estudiaron la contribución de la lectura de libros al aprendizaje de conocimientos semánticos mediante procesos de integración de la memoria. Sus hallazgos enriquecen el análisis de las relaciones entre narración y aprendizaje.

La dimensión afectiva adquiere especial atención en el tercer capítulo mediante el análisis de los vínculos entre literatura infantil y desarrollo socioemocional. Los personajes y acontecimientos narrativos ofrecen situaciones que permiten reconocer emociones y participar en intercambios comunicativos con adultos significativos. Martin et al. (2022) investigaron las asociaciones entre lectura compartida y riesgo de problemas socioemocionales durante la infancia. Desde dicha perspectiva, el capítulo examina la empatía y la construcción progresiva de la identidad junto con los procesos de regulación emocional vinculados con las interacciones narrativas.

El cuarto capítulo estudia las experiencias literarias multisensoriales y las modalidades contemporáneas de mediación narrativa. La integración de recursos visuales y auditivos plantea nuevas posibilidades para la participación infantil en actividades de lectura. Cheng et al. (2024) investigaron el empleo de lectura dialógica mediante agentes conversacionales y sus efectos sobre la comprensión de niños de educación inicial. El análisis incorpora también la expresión corporal y la musicalidad narrativa, considerando las particularidades del desarrollo temprano y los

criterios pedagógicos necesarios para utilizar recursos tecnológicos con responsabilidad educativa.

El quinto capítulo aborda la mediación pedagógica y el diseño de ambientes lectores orientados al desarrollo integral durante la primera infancia. Se examinan criterios para seleccionar obras literarias y organizar experiencias compartidas que respondan a diferentes trayectorias evolutivas. Towson et al. (2021) revisaron intervenciones de lectura interactiva dirigidas a niños pequeños con discapacidades, aportando evidencia relevante para una educación inclusiva. La obra articula los aportes científicos examinados con orientaciones pedagógicas sustentadas en la investigación, reconociendo la importancia de promover prácticas literarias respetuosas de la diversidad infantil.

Capítulo I

Neurodesarrollo infantil y experiencias literarias en los primeros años de vida

La primera infancia constituye una etapa de profundas transformaciones en la vida humana. Durante los primeros años, el cerebro desarrolla capacidades que permiten al niño establecer relaciones cada vez más complejas con su entorno. En medio de ese proceso, las experiencias literarias adquieren un significado particular porque forman parte de los encuentros cotidianos con el lenguaje y la cultura. Comprender su relación con el neurodesarrollo exige reconocer la interacción permanente entre maduración biológica, experiencias tempranas y condiciones afectivas.

El desarrollo cerebral infantil responde a una organización progresiva en la que intervienen procesos de especialización funcional y comunicación entre distintas regiones nerviosas. Cada adquisición depende de mecanismos biológicos que evolucionan en relación con las oportunidades del ambiente. Pınar et al. (2025) examinan las relaciones entre lectura y modificaciones neuroplásticas de la sustancia blanca, aportando elementos para comprender la importancia de la conectividad cerebral en el aprendizaje lector. Sus aportaciones requieren una interpretación prudente al considerar edades tempranas.

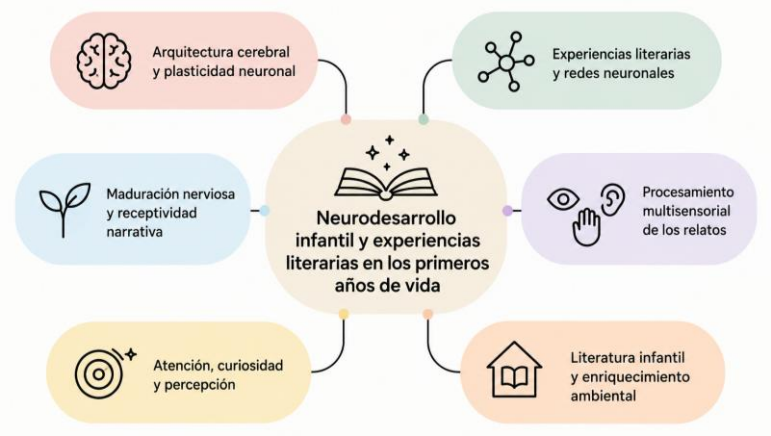
La relación entre literatura y desarrollo neurológico comienza mucho antes del reconocimiento convencional de las palabras escritas. Escuchar relatos y participar en intercambios alrededor de los libros permite al niño familiarizarse con distintas formas de comunicación. Davison et al. (2023) investigaron las asociaciones entre lectura compartida, organización de la sustancia blanca y capacidades lingüísticas posteriores. Su trabajo contribuye a examinar las experiencias lectoras tempranas desde una perspectiva evolutiva que reconoce la complejidad de las relaciones entre ambiente y cerebro.

La maduración del sistema nervioso introduce diferencias importantes en las posibilidades infantiles de participar en experiencias narrativas. Una misma propuesta puede despertar

respuestas distintas según la edad y las condiciones individuales. Boissel et al. (2022) examinan la lectura compartida entre progenitores e hijos nacidos prematuramente, considerando sus posibles efectos sobre el desarrollo y las relaciones tempranas. Tal aproximación permite reconocer que la receptividad infantil necesita comprenderse desde las particularidades fisiológicas y las necesidades de cada niño.

Figura 1

Neurodesarrollo infantil y experiencias literarias



Las experiencias literarias también involucran formas de comunicación que trascienden el lenguaje verbal. Durante un encuentro con los libros, las expresiones faciales y los movimientos corporales acompañan la construcción compartida de significados. Ahamat et al. (2025) presentan un corpus audiovisual de interacciones entre cuidadores y lactantes que permite estudiar dicha diversidad comunicativa. Su contribución ofrece una perspectiva metodológica para observar la participación infantil sin reducir la experiencia narrativa a las palabras pronunciadas durante la lectura.

La atención ocupa un lugar relevante en la participación infantil porque permite orientar el interés hacia acontecimientos y

referentes compartidos. Sin embargo, sus manifestaciones varían considerablemente entre niños y situaciones. Ambarchi et al. (2024) investigan la atención social y conjunta durante la lectura compartida en niños pequeños autistas, considerando su posible relación con el desarrollo social. Sus planteamientos permiten reconocer la diversidad de respuestas comunicativas y la necesidad de interpretar las conductas infantiles sin establecer patrones rígidos.

El ambiente familiar constituye otro ámbito de interés para comprender las experiencias literarias durante los primeros años. La presencia de libros adquiere significado dentro de relaciones que pueden favorecer la participación y el bienestar compartido. Canfield et al. (2020) estudiaron los efectos de la lectura compartida sobre el estrés parental y la salud de las relaciones tempranas. Su investigación amplía la discusión hacia dimensiones de la crianza que merecen atención al examinar las condiciones del desarrollo infantil.

La relación entre literatura infantil y funcionamiento cerebral requiere distinguir cuidadosamente los hallazgos científicos de las interpretaciones educativas. Aunque diversas investigaciones identifican asociaciones entre experiencias lectoras y dimensiones del desarrollo, tales resultados no permiten atribuir modificaciones neuronales específicas a cualquier práctica narrativa. La edad de los participantes y los procedimientos de medición condicionan el alcance de las conclusiones. Reconocer dichas limitaciones contribuye a construir una comprensión rigurosa del fenómeno sin desconocer su relevancia educativa.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, el estudio del neurodesarrollo infantil demanda integrar conocimientos procedentes de la neurociencia, la psicología evolutiva y la educación. Cada campo aporta herramientas para examinar dimensiones diferentes de las experiencias literarias. La investigación cerebral permite estudiar procesos funcionales y

estructurales, mientras la observación educativa aproxima al investigador a las prácticas cotidianas. El diálogo entre ambas perspectivas favorece interpretaciones más cuidadosas sobre las relaciones entre maduración nerviosa, ambiente y participación infantil en situaciones de lectura.

El presente capítulo aborda las relaciones entre desarrollo cerebral y experiencias literarias mediante una secuencia de análisis que parte de los fundamentos neurobiológicos y avanza hacia las condiciones ambientales de la lectura temprana. Se examinan la organización neuronal, la receptividad narrativa y los procesos perceptivos y atencionales involucrados. También se consideran las particularidades del enriquecimiento ambiental durante períodos sensibles. La exposición busca establecer una base conceptual para comprender el lugar de la literatura en el desarrollo infantil.

1.1. Arquitectura cerebral y plasticidad neuronal durante la primera infancia

Durante la primera infancia, el cerebro atraviesa un periodo de compleja organización estructural y funcional. Su arquitectura se configura mediante procesos biológicos que comienzan antes del nacimiento y continúan bajo la influencia de las experiencias cotidianas. Las neuronas establecen conexiones que permiten integrar información sensorial, motora y afectiva. Lejos de constituir una estructura terminada, el sistema nervioso mantiene una notable capacidad de modificación. Cada interacción participa en la consolidación de circuitos que sostienen aprendizajes humanos.

La formación de conexiones sinápticas adquiere dinamismo durante los primeros años de vida. En circuitos se produce una abundancia inicial de contactos neuronales que posteriormente atraviesan procesos de selección y posterior reorganización. La actividad repetida favorece la estabilización de algunas conexiones, mientras otras pierden relevancia funcional.

Tal ajuste depende de la maduración biológica y de las oportunidades de interacción con el entorno. Por ello, la experiencia participa en la especialización de las redes cerebrales infantiles.

La plasticidad neuronal designa la capacidad del sistema nervioso para modificar sus conexiones y patrones de funcionamiento en respuesta a la actividad. Durante la infancia temprana, dicha importante propiedad favorece una adaptación especialmente sensible a las condiciones de crianza. Sin embargo, la plasticidad no equivale a una disponibilidad ilimitada para aprender cualquier contenido. Los cambios dependen del momento madurativo, la calidad de los estímulos y las diferencias individuales que caracterizan cada trayectoria de desarrollo cerebral.

Un componente de la arquitectura cerebral es la sustancia blanca, formada principalmente por fibras nerviosas que comunican regiones distantes. Su desarrollo contribuye a mejorar la coordinación entre sistemas implicados en la percepción, el movimiento y el procesamiento del lenguaje. La mielinización facilita una transmisión eficiente de las señales nerviosas y sigue ritmos diferentes según las vías involucradas. Por tanto, la maduración cerebral debe comprenderse como un proceso distribuido, gradual y heterogéneo entre regiones y funciones.

Las investigaciones sobre lectura y neuroplasticidad han ampliado el interés por las vías de comunicación cerebral. Pınar et al. (2025) examinan estudios que relacionan las habilidades lectoras con características de la sustancia blanca y sus modificaciones vinculadas al aprendizaje. Aunque buena parte de dicha evidencia corresponde a etapas posteriores a la primera infancia, permite reconocer la importancia de la conectividad neuronal para el desarrollo de capacidades lingüísticas complejas. Conviene evitar extrapolaciones directas hacia edades tempranas.

La organización cerebral temprana presenta diferencias en los tiempos de maduración de sus regiones. Los sistemas relacionados con la percepción y la respuesta sensorial muestran transformaciones tempranas, mientras las redes asociadas con la regulación voluntaria continúan desarrollándose durante periodos prolongados. Tal diversidad temporal explica por qué ciertas capacidades aparecen antes que otras. La evolución infantil responde a una coordinación progresiva entre funciones y no a una secuencia uniforme de adquisiciones determinadas por la edad cronológica.

Las experiencias afectivas intervienen en la actividad cerebral mediante intercambios que combinan voz, mirada y contacto. La presencia de adultos sensibles favorece condiciones de seguridad para la atención y la exploración. En cambio, la exposición persistente a situaciones adversas puede alterar procesos relacionados con la respuesta al estrés. Tales influencias no determinan irreversiblemente el desarrollo. Su efecto depende de múltiples factores, entre ellos la duración de las experiencias y la disponibilidad de relaciones humanas protectoras.

En el ámbito lingüístico, el cerebro infantil aprende a reconocer regularidades acústicas y diferencias entre sonidos relevantes para la comunicación. La interacción verbal ofrece oportunidades para relacionar patrones sonoros con gestos, objetos e intenciones compartidas. Con el tiempo, diversos circuitos participan en operaciones de comprensión y producción cada vez más elaboradas. La maduración de dichas redes no ocurre de forma aislada, pues mantiene vínculos con la atención, la memoria y la experiencia social del niño.

La evidencia revisada por Pınar et al. (2025) destaca que las relaciones entre lectura y sustancia blanca requieren considerar las diferencias metodológicas de los estudios y la diversidad de procesos involucrados. Desde una perspectiva evolutiva, conviene distinguir entre cambios cerebrales asociados con la alfabetización

y condiciones neurobiológicas previas que favorecen su adquisición. La coexistencia de ambos fenómenos impide atribuir a una práctica particular efectos estructurales universales. La prudencia interpretativa fortalece el análisis del neurodesarrollo temprano.

Comprender la arquitectura cerebral durante la primera infancia exige atender simultáneamente a la maduración orgánica y a la historia de experiencias de cada niño. Las redes neuronales adquieren funcionalidad mediante procesos de diferenciación e integración que acompañan el desarrollo de capacidades humanas. Dentro de esa dinámica, los intercambios comunicativos constituyen una dimensión relevante del ambiente temprano. Su estudio permite establecer bases conceptuales para examinar posteriormente las experiencias literarias sin anticipar efectos que requieren evidencia específica.

1.2. Experiencias literarias tempranas y configuración de las redes neuronales

Las experiencias literarias tempranas introducen al niño en formas de comunicación que articulan sonidos, imágenes y significados compartidos. Antes de reconocer letras, puede participar en relatos mediante la escucha y la observación de quienes leen. Cada encuentro ofrece oportunidades para relacionar palabras con situaciones y personajes. Su valor neuroeducativo reside en la actividad conjunta que suscita, pues la comprensión inicial de una historia moviliza recursos perceptivos, lingüísticos y sociales en pleno proceso de especialización funcional.

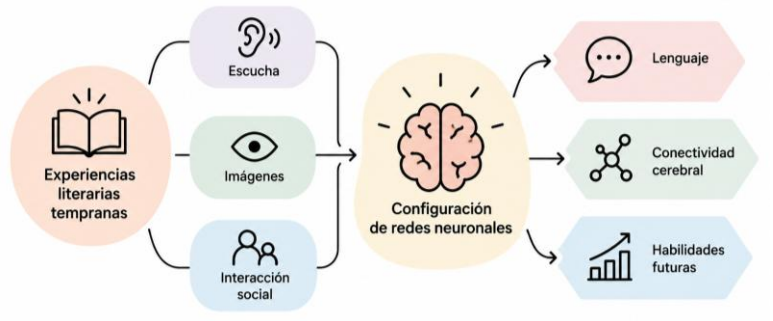
Durante la lectura compartida, la voz adulta organiza una secuencia temporal que el niño aprende a seguir. Las pausas y variaciones de entonación permiten distinguir acontecimientos y anticipar cambios narrativos. Al mirar las ilustraciones, también establece relaciones entre información visual y expresiones orales. La participación temprana puede manifestarse mediante gestos o

vocalizaciones breves. Aunque dichas respuestas parezcan sencillas, revelan un ejercicio de coordinación entre modalidades sensoriales y procesos de atención vinculados con la experiencia comunicativa.

El vínculo entre lectura compartida y organización cerebral ha comenzado a estudiarse mediante técnicas de neuroimagen. Davison et al. (2023) investigaron la relación entre experiencias de lectura compartida y características de la sustancia blanca en niños de jardín de infancia, considerando capacidades lingüísticas y lectoras posteriores. Su aproximación longitudinal aporta elementos para examinar asociaciones entre ambiente lector y conectividad cerebral. Sin embargo, dichas asociaciones requieren interpretarse sin atribuir automáticamente causalidad a las prácticas familiares observadas.

Figura 2

Lectura temprana y conectividad neuronal



En los encuentros literarios, la repetición de palabras y estructuras narrativas ofrece cierta continuidad a la experiencia infantil. Un personaje conocido o una frase recurrente facilitan el reconocimiento de regularidades y permiten anticipar lo que viene. La familiaridad también libera recursos atencionales para reparar en detalles antes inadvertidos. De ese modo, volver sobre un relato no equivale necesariamente a reproducir una vivencia idéntica.

Cada lectura puede abrir posibilidades distintas de comprensión y participación para el niño.

Las ilustraciones cumplen una función cuando el niño todavía depende de mediaciones orales para acceder al relato. La observación de escenas permite reconocer acciones y establecer relaciones entre elementos representados. Cuando el adulto señala una imagen y nombra sus componentes, ambos construyen una referencia compartida. Esa convergencia entre mirada y palabra favorece oportunidades de aprendizaje semántico. No obstante, el aprovechamiento de tales oportunidades varía según la edad, la atención disponible y las características del intercambio.

La dimensión interpersonal de la lectura merece atención porque el relato circula dentro de una relación concreta. El adulto interpreta señales de interés y ajusta el ritmo de su intervención. Puede detenerse ante una pregunta inesperada o recuperar una escena que provoca entusiasmo. La actividad adquiere entonces una organización flexible, distinta de la exposición pasiva a palabras. Tales ajustes permiten que el niño participe desde sus posibilidades expresivas y encuentre espacios para ensayar significados propios.

Los resultados examinados por Davison et al. (2023) invitan a considerar la lectura compartida junto con indicadores neurobiológicos y desempeños posteriores, evitando reducir el fenómeno a una relación lineal. La organización de la sustancia blanca constituye una dimensión relevante, pero no agota los procesos implicados en la comprensión de relatos. También intervienen las características del ambiente lingüístico y las oportunidades de interacción. Por ello, las asociaciones observadas deben leerse dentro de sus límites metodológicos específicos.

La diversidad de géneros y formatos literarios introduce exigencias comunicativas diferentes durante los primeros años. Las rimas destacan patrones sonoros, mientras los cuentos breves

organizan acciones mediante relaciones temporales reconocibles. Los libros ilustrados permiten detener la mirada en escenas y establecer vínculos entre elementos. Cada formato ofrece oportunidades muy diversas y particulares de participación, sin que pueda establecerse una jerarquía universal de beneficios cerebrales. La pertinencia depende del momento evolutivo y de la respuesta del niño.

Conviene distinguir la frecuencia de lectura de la calidad del encuentro literario. Compartir un libro diariamente puede ampliar oportunidades de familiaridad con el lenguaje, pero el número de sesiones no describe por completo lo ocurrido. Importan también la disponibilidad del adulto y las posibilidades reales de intervención infantil. Un intercambio breve puede contener preguntas y comentarios significativos. La investigación sobre prácticas lectoras requiere atender tales diferencias para comprender mejor la heterogeneidad de las experiencias familiares.

Desde una perspectiva neuroevolutiva, las experiencias literarias constituyen oportunidades de actividad coordinada entre percepción, lenguaje y participación social. Su relación con la configuración de redes cerebrales debe analizarse mediante evidencias que distingan asociación, desarrollo y posibles mecanismos de cambio. La lectura compartida adquiere interés precisamente por reunir procesos diversos dentro de una práctica cotidiana. Comprender esa complejidad permite avanzar hacia el estudio de sus dimensiones cognitivas y afectivas sin convertir sus beneficios potenciales en certezas.

1.3. Maduración del sistema nervioso y receptividad cerebral ante los estímulos narrativos

El sistema nervioso infantil atraviesa transformaciones que modifican gradualmente su capacidad para recibir y organizar estímulos narrativos. Durante los primeros meses, la respuesta a la voz humana depende de mecanismos sensoriales y de regulación

todavía inmaduros. La familiaridad con determinados ritmos vocales puede favorecer la orientación hacia quien habla. Más adelante, el desarrollo de la atención permite sostener intercambios prolongados. La receptividad narrativa adquiere entonces características diferentes según las posibilidades funcionales de cada momento evolutivo.

En las primeras etapas, escuchar una historia no implica comprender su argumento de manera convencional. El niño responde inicialmente a propiedades acústicas como la intensidad, el ritmo y la entonación. Tales señales pueden contribuir a mantener su interés o indicar cambios en la interacción. Conforme progresa la maduración auditiva y lingüística, aparecen nuevas posibilidades de discriminación. La experiencia narrativa se transforma paulatinamente en una actividad donde los sonidos comienzan a vincularse con acontecimientos reconocibles.

La regulación del estado de alerta constituye una condición importante para participar en situaciones de escucha. Un lactante fatigado puede apartar la mirada o mostrar inquietud ante estímulos que previamente despertaban interés. Reconocer dichas señales permite ajustar la duración del encuentro narrativo sin exigir respuestas prematuras. La maduración nerviosa avanza junto con una capacidad creciente para modular la activación. Sin embargo, la tolerancia a la estimulación conserva diferencias individuales que deben respetarse durante la infancia.

El estudio de la lectura compartida en poblaciones nacidas prematuramente permite examinar la receptividad infantil desde condiciones particulares de maduración. Boissel et al. (2022) revisan investigaciones sobre dicha práctica y sus posibles efectos en los vínculos tempranos y el desarrollo. La prematuridad exige considerar la edad corregida y las condiciones clínicas de cada niño. Por ello, las oportunidades narrativas deben interpretarse atendiendo a la vulnerabilidad fisiológica y a la capacidad individual para sostener interacciones comunicativas.

La progresiva coordinación entre sistemas sensoriales permite que una narración adquiera mayor riqueza perceptiva. Al escuchar una voz mientras observa el rostro del adulto, el niño recibe señales que pueden complementarse. Posteriormente, los movimientos y las imágenes del libro amplían las posibilidades de referencia. No obstante, presentar numerosos estímulos al mismo tiempo puede dificultar la participación de algunos lactantes. La adecuación del ambiente requiere observar sus respuestas y regular cuidadosamente la intensidad de cada experiencia.

Con el desarrollo de la atención, el niño comienza a sostener expectativas acerca de secuencias familiares. Una pausa antes de una expresión conocida puede provocar una mirada anticipatoria o una vocalización. Tales conductas muestran formas iniciales de participación temporal sin demostrar necesariamente comprensión argumental. La maduración de los procesos atencionales permite prolongar gradualmente el seguimiento de acontecimientos. Aun entonces, las interrupciones y los cambios de interés forman parte habitual de la experiencia narrativa infantil temprana.

Boissel et al. (2022) consideran la lectura entre progenitores e hijos prematuros dentro de un campo de investigación que reúne dimensiones relacionales y del desarrollo. Su revisión invita a examinar los posibles beneficios con prudencia, dadas las diferencias entre intervenciones y poblaciones estudiadas. La respuesta infantil no puede inferirse únicamente de la exposición a relatos. Resulta necesario atender al estado clínico, la participación familiar y los indicadores concretos empleados para valorar cada resultado observado empíricamente.

La adquisición gradual de recursos lingüísticos modifica la relación del niño con las narraciones. Al principio, la voz proporciona una estructura sonora que acompaña el intercambio. Con el crecimiento del vocabulario, ciertas palabras permiten identificar personajes y reconocer acciones. Después aparecen

preguntas y comentarios que revelan interpretaciones incipientes. Las diferencias entre edades no establecen fronteras rígidas ni universales. Cada avance depende de la interacción entre maduración, experiencias previas y oportunidades efectivas de comunicación cotidiana familiar.

La sensibilidad ante los estímulos narrativos también varía según las condiciones emocionales del encuentro. Una voz conocida puede facilitar la disposición a escuchar cuando el niño se encuentra tranquilo y acompañado. En situaciones de malestar, incluso una historia habitual puede resultar poco atractiva. La respuesta observable debe entenderse como expresión de necesidades presentes y no como medida definitiva de capacidad cerebral. Respetar los ritmos individuales permite preservar el carácter compartido y voluntario de la actividad.

Considerar la maduración nerviosa permite comprender por qué una misma propuesta narrativa produce respuestas distintas a lo largo de la primera infancia. La receptividad depende de capacidades sensoriales, atencionales y lingüísticas que evolucionan de manera interdependiente. También intervienen el bienestar físico y las condiciones de interacción. Desde dicha perspectiva, la selección de experiencias literarias requiere sensibilidad hacia el momento evolutivo. El análisis posterior de sus efectos deberá distinguir oportunidades educativas de resultados neurobiológicos científicamente comprobados.

1.4. Procesamiento multisensorial de los relatos infantiles y conexiones neuronales

El procesamiento multisensorial de los relatos infantiles involucra la integración de información auditiva, visual y corporal durante las experiencias de lectura. Cuando un adulto narra una historia, el niño percibe variaciones vocales y observa movimientos que acompañan las palabras. Tales señales llegan mediante sistemas sensoriales diferentes, pero pueden adquirir significado

dentro de una actividad compartida. Su articulación requiere mecanismos cerebrales de coordinación que permiten relacionar acontecimientos percibidos y construir representaciones progresivamente organizadas del entorno inmediato.

La integración audiovisual adquiere particular relevancia cuando las palabras pronunciadas coinciden con elementos visibles del relato. El niño puede dirigir su atención hacia una ilustración mientras escucha el nombre de un personaje. Dicha correspondencia facilita oportunidades para establecer asociaciones entre sonidos y referentes. Sin embargo, la coincidencia temporal no garantiza comprensión inmediata. El procesamiento depende de capacidades perceptivas y experiencias anteriores que permiten distinguir señales pertinentes dentro del flujo continuo de información recibido durante la lectura.

Las interacciones multimodales durante la lectura compartida constituyen un objeto de investigación que requiere observar conductas simultáneas. Ahamat et al. (2025) presentan un corpus audiovisual integrado por cuarenta y cuatro interacciones entre cuidadores y lactantes. El material permite examinar manifestaciones comunicativas que difícilmente podrían comprenderse mediante transcripciones verbales aisladas. Su contribución metodológica reside en conservar información sobre la actividad conjunta, aunque el registro conductual no demuestra directamente modificaciones en las conexiones neuronales de los participantes observados.

Los gestos del adulto aportan información que puede orientar la interpretación infantil de una narración. Señalar un personaje o representar una acción mediante movimientos facilita la identificación de referentes compartidos. La relación entre gesto y palabra también permite reconocer intenciones comunicativas dentro de situaciones concretas. No obstante, su utilidad depende de la claridad del movimiento y de la atención infantil. Una

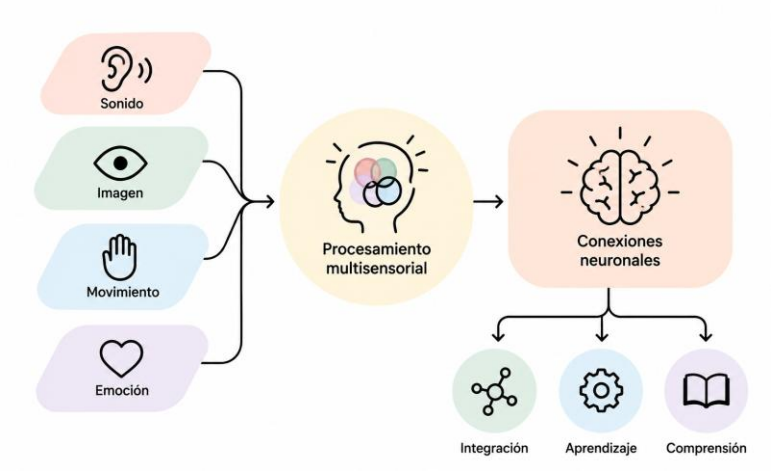
gestualidad excesiva puede competir con otros estímulos y dificultar el seguimiento del contenido narrativo presentado.

La dimensión táctil aparece cuando el niño manipula libros adecuados para su edad. Pasar páginas y explorar diferentes superficies proporciona información sobre propiedades materiales que acompañan la experiencia literaria. Tales acciones requieren coordinación entre percepción y movimiento, además de oportunidades para ejercer control voluntario. El contacto físico con el libro puede favorecer la participación activa. Sin embargo, conviene distinguir la exploración sensoriomotora del objeto de la comprensión de los acontecimientos representados en sus páginas.

El análisis de interacciones audiovisuales permite estudiar la sincronización entre conductas del cuidador y respuestas infantiles. Ahamat et al. (2025) ofrecen recursos para investigar la comunicación multimodal durante encuentros de lectura compartida. Dichos registros facilitan observar relaciones temporales entre señales vocales y movimientos visibles. Aunque proporcionan información conductual relevante, no permiten identificar por sí mismos los circuitos cerebrales activados. Vincular tales observaciones con mecanismos neuronales exige diseños complementarios y procedimientos específicos de medición neurofisiológica directa.

La organización temporal de los estímulos influye en las posibilidades de integración perceptiva. Cuando una expresión verbal acompaña oportunamente una imagen, el niño dispone de señales relacionadas dentro de un intervalo próximo. Las discrepancias entre modalidades pueden exigir mayores recursos para interpretar la situación. Durante la primera infancia, la sensibilidad a dichas relaciones experimenta transformaciones graduales. Su estudio permite comprender ciertos fundamentos del procesamiento narrativo sin atribuir capacidades idénticas a niños de edades diferentes.

Figura 3
Lectura temprana y conectividad neuronal



Los componentes emocionales también participan en la percepción multisensorial de los relatos. La expresión facial del adulto puede acompañar cambios de entonación y ofrecer señales acerca del carácter de una escena. El niño recibe información que contribuye a interpretar la intención comunicativa del interlocutor. Sin embargo, reconocer una expresión emocional no equivale necesariamente a comprender los sentimientos del personaje. Ambas capacidades requieren procesos diferentes y muestran trayectorias de desarrollo que merecen consideración independiente en investigación.

La relación entre procesamiento multisensorial y conectividad neuronal debe abordarse con precisión conceptual. La coordinación de señales perceptivas requiere comunicación funcional entre sistemas cerebrales, pero su observación conductual no permite establecer cambios estructurales específicos. La repetición de experiencias puede participar en procesos de aprendizaje dependientes de la actividad nerviosa. Aun cuando dicha posibilidad resulte compatible con principios

neurobiológicos conocidos, determinar sus efectos exige mediciones longitudinales y comparaciones que permitan descartar explicaciones alternativas plausibles.

El estudio multisensorial de la literatura infantil amplía la comprensión de los procesos implicados en escuchar y compartir relatos. Las señales auditivas, visuales y corporales adquieren relevancia mediante relaciones temporales y comunicativas que cambian durante el desarrollo. Examinar dichas relaciones permite reconocer la complejidad de una actividad aparentemente cotidiana. La investigación deberá precisar qué componentes favorecen aprendizajes particulares y cuáles mantienen asociaciones verificables con la organización funcional cerebral durante los primeros años de vida.

1.5. Neurobiología de la atención, la curiosidad y la percepción en las experiencias lectoras

La atención infantil constituye un proceso dinámico mediante el cual ciertos estímulos adquieren prioridad frente a otros. Durante las experiencias lectoras, intervienen mecanismos de orientación y mantenimiento atencional que permiten seguir una voz o detenerse ante una imagen. Su funcionamiento depende de redes cerebrales distribuidas cuya coordinación continúa madurando durante la infancia. Comprender dicha actividad exige distinguir entre captar momentáneamente el interés y sostener una participación cada vez más organizada a lo largo del encuentro narrativo.

En los primeros años, la atención suele desplazarse hacia acontecimientos novedosos o perceptivamente destacados. Una variación inesperada de la voz puede provocar orientación inmediata, mientras una ilustración familiar facilita reconocer elementos conocidos. Con el desarrollo, el niño adquiere mayores posibilidades de seleccionar información relevante para una actividad. Sin embargo, tales avances no siguen un ritmo uniforme.

La duración del interés depende también del cansancio, la motivación y las condiciones particulares de cada situación de lectura.

La curiosidad introduce una dimensión exploratoria en la relación infantil con los libros. Una pregunta sobre un personaje o el deseo de descubrir la página siguiente expresan interés por información todavía desconocida. Desde la neurobiología, los procesos motivacionales mantienen relaciones con sistemas de valoración y aprendizaje. No obstante, identificar una conducta curiosa no permite deducir la activación de un circuito específico. Su interpretación requiere atender tanto a las manifestaciones observables como al desarrollo cognitivo infantil.

La percepción participa en la selección de indicios que permiten reconocer acontecimientos dentro de una narración. El niño distingue voces, expresiones y elementos gráficos según sus capacidades sensoriales y su experiencia previa. La información recibida adquiere relevancia cuando puede relacionarse con expectativas o conocimientos disponibles. Por ello, dos niños pueden detenerse en aspectos diferentes de un mismo libro. Tales variaciones individuales reflejan formas particulares de organizar la experiencia, sin establecer necesariamente diferencias de competencia intelectual.

La atención conjunta adquiere relevancia cuando el niño y su interlocutor orientan su interés hacia un referente compartido. Ambarchi et al. (2024) investigan la atención social y conjunta durante la lectura compartida en niños pequeños autistas, considerando también su posible valor como indicador del desarrollo social. Su trabajo sitúa la observación de conductas atencionales dentro de interacciones concretas. Conviene distinguir dichos indicadores conductuales de mediciones directas sobre actividad neuronal o maduración temprana de estructuras cerebrales.

El sostenimiento de la atención requiere una regulación progresiva de los recursos disponibles. Durante la lectura cotidiana, el niño puede alternar momentos de escucha con preguntas, movimientos o silencios. Tales cambios no representan necesariamente pérdida de interés, pues también pueden acompañar intentos de interpretación. La participación atencional depende de la dificultad del relato y de la posibilidad de intervenir. Una mediación sensible reconoce tales fluctuaciones sin convertir la permanencia inmóvil en criterio de comprensión.

La relación entre curiosidad y aprendizaje narrativo también involucra expectativas. Cuando una historia presenta una situación incompleta, el niño puede buscar información para anticipar su desenlace. Esa búsqueda favorece la formulación de hipótesis sencillas, aunque su expresión varía según el lenguaje disponible. El interés puede disminuir cuando la información resulta demasiado previsible o difícil de interpretar. La selección de relatos requiere considerar dichas diferencias sin atribuir efectos motivacionales idénticos a todos los lectores infantiles.

Ambarchi et al. (2024) plantean la pertinencia de observar la atención social y conjunta en situaciones de lectura con niños autistas. Tal aproximación permite examinar modalidades de participación que pueden diferir entre individuos y momentos. La mirada dirigida hacia un libro constituye una señal posible, pero no agota las manifestaciones de interés. Interpretar el comportamiento requiere considerar otras respuestas comunicativas y evitar conclusiones generales basadas en un indicador aislado de atención durante la interacción.

Desde una perspectiva neurobiológica, la atención y la percepción mantienen relaciones recíprocas con los procesos de memoria. Atender a un acontecimiento facilita ciertas operaciones de codificación, mientras los conocimientos previos orientan la selección de información. Durante una narración, reconocer un personaje puede favorecer el seguimiento de nuevas acciones. Sin

embargo, recordar un detalle no demuestra por sí mismo un cambio cerebral atribuible a la lectura. La explicación requiere distinguir desempeño observable y mecanismos neuronales subyacentes.

La experiencia lectora infantil ofrece un escenario para investigar la interacción entre atención, curiosidad y percepción. Su estudio demanda observar conductas concretas sin reducirlas a explicaciones neuronales automáticas. Las diferencias individuales adquieren relevancia cuando se examinan tiempos de respuesta, preferencias y formas de participación. Reconocer dicha diversidad permite formular preguntas de investigación más precisas sobre los procesos implicados. También preserva una comprensión respetuosa del niño como participante activo en sus encuentros literarios con los relatos.

1.6. Literatura infantil y enriquecimiento ambiental en períodos sensibles del desarrollo cerebral

El enriquecimiento ambiental durante la primera infancia comprende oportunidades de interacción que favorecen experiencias variadas y ajustadas al desarrollo. Dentro de ese ambiente, la literatura infantil aporta situaciones de encuentro donde las palabras adquieren significado mediante relaciones humanas. Su presencia cotidiana puede ampliar las posibilidades de participación cultural desde edades tempranas. Sin embargo, valorar su contribución exige considerar las condiciones materiales y afectivas que acompañan la lectura, además de las particularidades evolutivas de cada niño.

Los períodos sensibles representan intervalos del desarrollo en los que determinados sistemas muestran especial receptividad a ciertas experiencias. Su existencia no implica que las oportunidades de aprendizaje desaparezcan cuando transcurre una edad. En el terreno literario, resulta pertinente reconocer la disponibilidad temprana para adquirir habilidades comunicativas sin establecer plazos rígidos. La lectura puede formar parte de

ambientes estimulantes, aunque sus efectos dependen de procesos múltiples que no admiten explicaciones basadas en una ventana temporal única.

Un ambiente enriquecido no se define por la acumulación de libros ni por la intensidad constante de los estímulos. Su calidad depende también de la accesibilidad de los materiales y de las oportunidades reales de participación infantil. Un relato breve compartido con disponibilidad afectiva puede adquirir mayor sentido que una actividad prolongada impuesta sin atender al interés del niño. La diversidad de experiencias requiere equilibrio, continuidad y respeto por los ritmos cotidianos de cada familia.

Canfield et al. (2020) abordaron la lectura compartida desde dimensiones que trascienden el aprendizaje lingüístico, particularmente el estrés parental y la salud de las relaciones tempranas. Tal enfoque amplía la comprensión del ambiente lector al incorporar las diversas condiciones emocionales de quienes participan. La presencia de libros adquiere sentido dentro de prácticas familiares concretas y no puede evaluarse independientemente de ellas. Esta perspectiva permite examinar posibles beneficios relacionales sin confundirlos con cambios neurobiológicos directamente demostrados.

Las condiciones sociales influyen en las oportunidades de acceso a experiencias literarias durante los primeros años. La disponibilidad de materiales apropiados puede variar entre hogares y comunidades, al igual que el tiempo destinado a compartirlos. Tales diferencias no expresan por sí mismas menor interés familiar por la educación. Examinar el enriquecimiento ambiental exige reconocer restricciones económicas que afectan las prácticas cotidianas. También requiere valorar recursos comunitarios capaces de ampliar el contacto temprano con los libros.

La continuidad de las prácticas lectoras puede contribuir a establecer momentos previsibles dentro de la vida familiar. Esa

regularidad ofrece oportunidades para que el niño reconozca situaciones compartidas y participe de acuerdo con sus capacidades. No obstante, convertir la lectura en una obligación puede reducir su carácter placentero. La flexibilidad permite responder a cambios de ánimo y disponibilidad. Desde una perspectiva educativa, importa preservar la calidad del vínculo antes que imponer frecuencias universales sin fundamento.

Al estudiar las relaciones familiares, Canfield et al. (2020) situaron la lectura compartida en una discusión sobre bienestar parental y vínculos tempranos. Dicha aproximación invita a considerar que las condiciones emocionales del adulto forman parte del ambiente donde transcurren las experiencias infantiles. El posible valor de una práctica lectora debe analizarse junto con otras características de la crianza. Ninguna actividad aislada permite explicar por completo la calidad relacional ni el desarrollo cerebral durante la infancia.

La selección de obras literarias puede responder a intereses culturales y experiencias cercanas a la vida infantil. Los relatos que presentan situaciones familiares facilitan puntos de encuentro con conocimientos previos, mientras otros amplían el repertorio de acontecimientos posibles. Ambas alternativas pueden tener valor cuando respetan la comprensión disponible. El enriquecimiento ambiental también comprende diversidad lingüística y reconocimiento de tradiciones locales. Su pertinencia depende de la participación infantil efectiva y no de criterios uniformes sobre contenidos.

Conviene evitar interpretaciones deterministas de los períodos sensibles al analizar intervenciones educativas tempranas. Una oportunidad limitada de acceso a libros no establece un destino neurológico irreversible. El desarrollo mantiene posibilidades de aprendizaje mediante experiencias posteriores, aunque las trayectorias individuales puedan diferir. Del mismo modo, ofrecer abundantes materiales literarios no garantiza

resultados específicos. La investigación debe distinguir entre condiciones favorables, participación observada y efectos medidos antes de formular afirmaciones sobre beneficios cerebrales específicos verificables y duraderos.

Tabla 1

Fundamentos neurobiológicos y experiencias literarias durante la primera infancia

Eje temático	Aspectos fundamentales
Arquitectura cerebral y plasticidad neuronal	La organización cerebral infantil responde a procesos de maduración y reorganización de conexiones neuronales. La plasticidad permite modificaciones funcionales relacionadas con las experiencias y el aprendizaje temprano.
Experiencias literarias y redes neuronales	La lectura compartida favorece oportunidades de participación lingüística y comunicativa. Las investigaciones examinan sus asociaciones con la conectividad cerebral y el desarrollo posterior de habilidades lectoras.
Maduración nerviosa y receptividad narrativa	La respuesta infantil a los relatos varía según el desarrollo sensorial y las capacidades de regulación. Las condiciones individuales influyen en la participación durante las experiencias narrativas.
Procesamiento multisensorial y conexiones cerebrales	Las experiencias literarias articulan información auditiva y visual con movimientos y gestos. La integración perceptiva interviene en la construcción progresiva de significados durante la interacción.
Atención, curiosidad y percepción	Los procesos atencionales permiten orientar el interés hacia acontecimientos narrativos. La curiosidad impulsa la búsqueda de información y la percepción facilita el reconocimiento de referentes significativos.
Literatura infantil y enriquecimiento ambiental	La disponibilidad de experiencias lectoras culturalmente pertinentes contribuye a generar oportunidades de aprendizaje. Su valor depende de la calidad de las interacciones y del respeto por los ritmos individuales del desarrollo.

Nota. Elaboración propia

Capítulo II

Literatura infantil y construcción de los procesos cognitivos superiores

-

La literatura infantil ocupa un lugar significativo en el desarrollo de los procesos cognitivos superiores durante los primeros años de vida. Su influencia trasciende la adquisición de vocabulario y alcanza formas de organización mental relacionadas con la comprensión y la regulación del pensamiento. Cada encuentro con una historia plantea oportunidades para interpretar acontecimientos y establecer relaciones entre experiencias. Desde una perspectiva neuroeducativa, interesa comprender las condiciones que permiten vincular la actividad literaria con el desarrollo progresivo de capacidades cognitivas infantiles.

Durante la primera infancia, las transformaciones neurológicas mantienen relaciones estrechas con las experiencias comunicativas y las oportunidades de aprendizaje. La maduración de los sistemas cerebrales involucrados en el procesamiento cognitivo ocurre mediante trayectorias diferenciadas que responden a factores biológicos y ambientales. En dicho proceso, las prácticas literarias constituyen experiencias culturalmente organizadas que pueden acompañar la actividad mental infantil. Su contribución merece examinarse considerando las características del desarrollo y la calidad de las interacciones cotidianas.

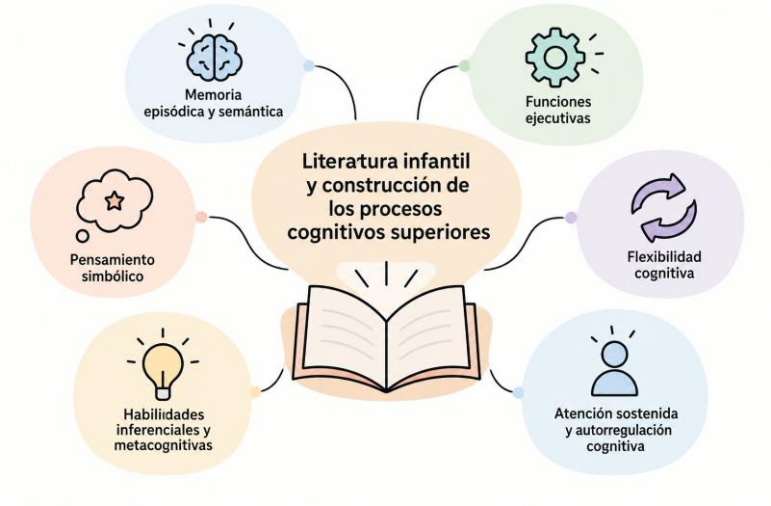
La experiencia narrativa adquiere relevancia cuando los niños comienzan a relacionar acontecimientos presentes con conocimientos adquiridos anteriormente. Escuchar historias permite establecer conexiones que enriquecen la interpretación de situaciones nuevas. Miller-Goldwater et al. (2024) estudiaron la contribución de la lectura compartida al aprendizaje de información semántica mediante procesos de integración de recuerdos. Dicha aproximación permite reconocer que el conocimiento infantil puede construirse mediante relaciones entre informaciones distribuidas a lo largo de experiencias narrativas significativas y culturalmente compartidas.

El desarrollo cognitivo temprano también involucra capacidades que permiten orientar la conducta hacia propósitos

determinados. Mantener información disponible y ajustar respuestas constituye parte de una evolución que continúa durante la infancia. Ruffini et al. (2021) investigaron la lectura dialógica como una intervención dirigida al fortalecimiento de funciones ejecutivas en preescolares. Sus aportaciones permiten considerar las experiencias literarias participativas como oportunidades educativas vinculadas con procesos de regulación, cuya evolución depende de condiciones individuales y ambientales diversas.

Figura 4

Literatura infantil y procesos cognitivos superiores



La comprensión de historias introduce progresivamente formas de representación que amplían las posibilidades del pensamiento infantil. Las palabras y las imágenes permiten atribuir significados a situaciones ausentes y construir relaciones entre elementos imaginarios. Petrie et al. (2023) examinaron las interacciones familiares durante la lectura de libros narrativos con texto y sin palabras. Su investigación aporta elementos para comprender la diversidad de intercambios comunicativos que pueden desarrollarse mediante distintos formatos literarios durante los primeros años de vida.

La participación infantil en experiencias literarias también plantea oportunidades para considerar interpretaciones diferentes ante acontecimientos cambiantes. Dicha actividad adquiere interés cuando el lenguaje adulto permite ampliar las relaciones entre situaciones y explicaciones posibles. Mauer et al. (2024) investigaron el lenguaje de distanciamiento cognitivo durante la lectura familiar y sus vínculos con funciones ejecutivas infantiles. Sus hallazgos deben interpretarse atendiendo a las particularidades culturales y a las condiciones comunicativas que caracterizan cada experiencia de interacción.

La construcción del conocimiento mediante relatos requiere atender a las relaciones que mantienen las ideas dentro de una narración. Comprender una explicación demanda identificar información pertinente y establecer conexiones que permitan interpretar acontecimientos. Miller-Goldwater et al. (2024) estudiaron el aprendizaje científico infantil mediante libros narrativos y examinaron la cohesión textual junto con las intervenciones verbales de los cuidadores. Su aproximación permite valorar las condiciones discursivas relacionadas con la elaboración progresiva de conocimientos durante la infancia.

Las experiencias literarias compartidas adquieren características particulares cuando ocurren dentro de espacios educativos. La intervención docente puede orientar la participación mediante recursos comunicativos que acompañan las necesidades infantiles sin sustituir su actividad interpretativa. Deshmukh et al. (2022) investigaron los apoyos empleados por docentes durante conversaciones vinculadas con la lectura compartida. Dicha perspectiva permite examinar la mediación pedagógica como una dimensión relevante para comprender las oportunidades de participación cognitiva que ofrecen las prácticas literarias escolares.

El análisis de la literatura infantil desde una perspectiva cognitiva requiere evitar explicaciones que atribuyan transformaciones neurológicas directas a cualquier actividad de

lectura. Las relaciones entre experiencia literaria y desarrollo dependen de múltiples condiciones que interactúan durante los primeros años. La frecuencia de participación y las características individuales pueden modificar las oportunidades de aprendizaje. Por ello, resulta necesario distinguir los procesos observables durante una interacción de los cambios cognitivos que requieren seguimiento sistemático prolongado.

El presente capítulo examina las relaciones entre experiencias literarias y construcción de procesos cognitivos superiores mediante seis dimensiones complementarias del desarrollo temprano. Su organización considera la memoria episódica y semántica, las funciones ejecutivas, el pensamiento simbólico, la flexibilidad cognitiva, las habilidades inferenciales y metacognitivas, además de la atención sostenida y la autorregulación. El análisis articula aportaciones empíricas con consideraciones educativas para comprender las posibilidades y los límites de la participación narrativa durante la primera infancia.

2.1. Narración infantil y desarrollo de la memoria episódica y semántica

La narración infantil participa en la organización de los recuerdos al ofrecer secuencias de acontecimientos que pueden comprenderse y recuperarse posteriormente. Durante la infancia, escuchar relatos permite reconocer personajes, identificar acciones y establecer relaciones temporales entre episodios. Cada historia proporciona una estructura que facilita distinguir lo ocurrido antes de aquello que sucede después. Mediante dicha organización, la experiencia narrativa contribuye al desarrollo progresivo de la memoria y favorece una comprensión articulada de los acontecimientos cotidianos.

La memoria episódica permite recordar experiencias vinculadas con situaciones particulares, mientras la memoria semántica conserva conocimientos generales sobre el mundo.

Aunque ambas presentan características diferenciadas, mantienen relaciones dinámicas durante el desarrollo temprano. Un cuento puede despertar el recuerdo de una visita familiar y, al mismo tiempo, ampliar el conocimiento sobre animales o lugares. La narración favorece dicho intercambio porque presenta información dentro de acontecimientos reconocibles y ofrece oportunidades para relacionar experiencias personales con significados de alcance general.

Cuando una niña escucha una historia sobre una celebración, puede reconocer emociones y acciones semejantes a las vividas anteriormente. La evocación no exige reproducir exactamente un episodio personal. Basta con encontrar correspondencias entre personajes, espacios y acontecimientos para activar recuerdos pertinentes. En tal proceso, la intervención adulta resulta valiosa mediante preguntas que recuperan detalles y respetan la interpretación infantil. La conversación posterior permite reorganizar lo recordado sin imponer una versión ajena de la experiencia vivida.

La adquisición de conocimientos semánticos mediante cuentos depende de las relaciones entre informaciones presentadas en diferentes momentos. Miller-Goldwater et al. (2024) examinaron la contribución de la lectura compartida al aprendizaje de hechos nuevos mediante integración de recuerdos. Su investigación permite considerar el libro infantil como un espacio de conexión entre contenidos previamente conocidos y datos recientes. Desde dicha perspectiva, la repetición narrativa adquiere valor cuando facilita establecer vínculos significativos entre informaciones que inicialmente parecían independientes.

La estructura temporal del relato ofrece apoyos para organizar mentalmente acciones sucesivas. Expresiones como al amanecer, después de comer o al regresar permiten situar acontecimientos dentro de una secuencia comprensible. Con la experiencia, los niños comienzan a anticipar consecuencias y a

reconstruir pasajes ausentes mediante indicios narrativos. Tales operaciones requieren conservar información mientras se interpreta lo que ocurre. Por ello, seguir una historia demanda una actividad de memoria que supera el reconocimiento de palabras aisladas.

Las ilustraciones aportan referencias visuales que pueden facilitar la recuperación de personajes y escenarios. Sin embargo, su contribución depende de la relación que mantienen con el relato oral y de la atención compartida durante la lectura. Señalar una imagen permite volver sobre un acontecimiento sin exigir respuestas extensas. A medida que aumenta la familiaridad con la historia, ciertos detalles visuales funcionan como pistas para recordar acciones y recuperar vocabulario asociado con situaciones narrativas previamente comprendidas.

La repetición de cuentos conocidos ofrece oportunidades para observar transformaciones en el recuerdo infantil. Al principio, el niño puede reconocer personajes mediante imágenes o expresiones recurrentes. Posteriormente logra recuperar acciones y explicar relaciones entre episodios con mayor autonomía. No todas las variaciones al narrar nuevamente representan errores de memoria. Algunas reflejan intentos de reconstrucción apoyados en conocimientos disponibles. La escucha atenta del adulto permite distinguir avances genuinos sin convertir cada lectura en una evaluación rígida.

La lectura compartida también favorece la elaboración de conocimientos que trascienden un relato particular. Cuando distintas historias presentan propiedades relacionadas, los niños pueden reunir información y construir categorías progresivamente más precisas. El trabajo de Miller-Goldwater et al. (2024) resulta pertinente para comprender el papel de la integración mnésica en el aprendizaje de hechos semánticos. Conviene reconocer, sin embargo, que recordar información narrativa y transferirla a

situaciones nuevas constituyen logros diferentes que requieren oportunidades de elaboración.

Las conversaciones posteriores a la lectura amplían las posibilidades de recuperación sin depender de preguntas cerradas. Pedir que un niño explique por qué actuó determinado personaje invita a recuperar hechos y relacionarlos con motivaciones. Cuando el adulto escucha respuestas inesperadas, puede identificar asociaciones personales que enriquecen la interpretación del cuento. La calidad del intercambio reside en mantener una conversación comprensible y flexible. Una intervención correctiva puede reducir la participación espontánea y limitar las oportunidades de evocación.

En conjunto, la narración infantil ofrece condiciones favorables para vincular recuerdos de experiencias particulares con conocimientos generales en formación. Su contribución depende de la edad, la familiaridad con los relatos y las formas de interacción durante la lectura. El interés pedagógico reside en ofrecer experiencias narrativas frecuentes que permitan recordar, relacionar y explicar acontecimientos con creciente autonomía. Desde una perspectiva del desarrollo, dichas prácticas acompañan la consolidación gradual de sistemas de memoria sujetos a importantes transformaciones.

2.2. Lectura compartida y evolución de las funciones ejecutivas en edades tempranas

La lectura compartida constituye una experiencia de interacción que favorece el ejercicio progresivo de las funciones ejecutivas durante la primera infancia. Al participar en una narración acompañada, los niños necesitan orientar su atención y regular sus respuestas frente a acontecimientos cambiantes. Tales exigencias movilizan capacidades vinculadas con el control cognitivo y la adaptación conductual. Su desarrollo ocurre gradualmente mediante experiencias reiteradas de participación,

donde la mediación adulta proporciona apoyos ajustados a las posibilidades individuales de cada niño.

Las funciones ejecutivas comprenden procesos relacionados con la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Durante los primeros años, dichas capacidades presentan una evolución vinculada con la maduración cerebral y las oportunidades de interacción. La lectura compartida ofrece situaciones donde pueden ejercitarse mediante intercambios verbales y decisiones sencillas. Ruffini et al. (2021) estudiaron la lectura dialógica como una intervención orientada al fortalecimiento de funciones ejecutivas en niños preescolares, destacando su pertinencia educativa.

El control inhibitorio interviene cuando el niño aprende a esperar su turno para hablar o escuchar una explicación antes de responder. Durante la lectura compartida, tales situaciones aparecen naturalmente cuando surgen preguntas sobre personajes y acontecimientos. La intervención adulta puede favorecer respuestas reflexivas mediante pausas breves y oportunidades de participación. Respetar los tiempos infantiles permite ejercitar la regulación conductual sin imponer exigencias desproporcionadas. La experiencia conserva su carácter afectivo mientras promueve una participación progresivamente organizada y consciente.

La memoria de trabajo permite mantener información disponible mientras se realizan operaciones cognitivas relacionadas con una actividad. Durante la lectura compartida, interviene cuando los niños recuerdan instrucciones sencillas o relacionan acontecimientos presentados en diferentes momentos. Su participación resulta especialmente visible al responder preguntas que requieren considerar información reciente. El acompañamiento adulto puede reducir la complejidad de tales demandas mediante apoyos verbales oportunos. Con ello, la actividad narrativa ofrece oportunidades graduadas para ejercitar el procesamiento activo de información.

La flexibilidad cognitiva adquiere relevancia cuando una historia presenta acontecimientos inesperados o personajes cuyas decisiones modifican el desarrollo narrativo. Comprender tales cambios requiere abandonar interpretaciones iniciales y considerar nuevas posibilidades. Durante la lectura dialogada, el adulto puede plantear preguntas que permitan examinar diferentes respuestas ante una situación. Ruffini et al. (2021) abordaron el potencial de dicha modalidad de lectura para estimular procesos ejecutivos, aportando elementos para valorar su aplicación durante la educación preescolar.

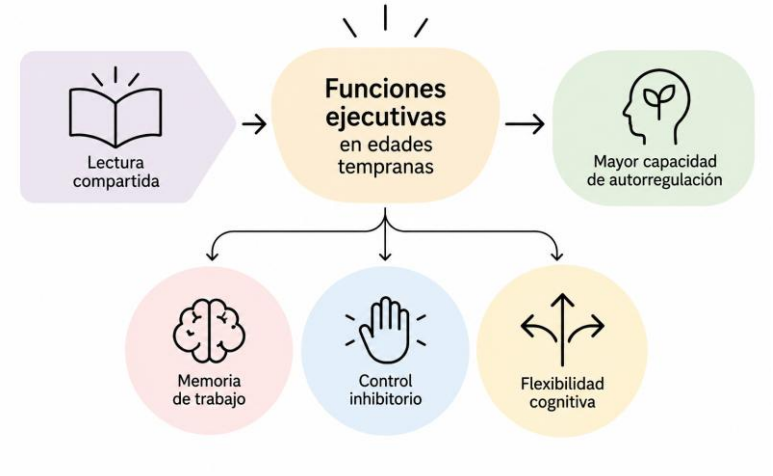
La calidad de la mediación adulta influye en las oportunidades de participación cognitiva que ofrece la lectura compartida. Una interacción excesivamente dirigida puede restringir la iniciativa infantil, mientras una intervención sensible permite ajustar las preguntas según las respuestas observadas. El adulto necesita reconocer cuándo ofrecer ayuda y cuándo permitir que el niño resuelva una dificultad. Tal equilibrio favorece experiencias de regulación compartida que pueden contribuir gradualmente al desarrollo de estrategias personales de organización y control conductual.

Las demandas ejecutivas presentes durante la lectura varían según las características del material narrativo y las posibilidades individuales. Los cuentos con secuencias breves permiten mantener objetivos inmediatos, mientras relatos progresivamente complejos requieren coordinar información durante períodos mayores. Sin embargo, aumentar la dificultad narrativa no garantiza beneficios cognitivos. Resulta necesario considerar el interés infantil y las condiciones de participación. Una experiencia accesible permite sostener el esfuerzo mental sin transformar la lectura en una actividad de exigencia permanente.

La lectura dialógica incorpora intercambios que requieren escuchar preguntas, organizar respuestas y revisar interpretaciones durante la interacción. Tales operaciones permiten ejercitar

componentes ejecutivos mediante situaciones comunicativas significativas. La investigación de Ruffini et al. (2021) examinó dicha práctica en población preescolar desde una perspectiva centrada en las funciones ejecutivas. Sus aportaciones respaldan el interés por estudiar intervenciones narrativas estructuradas, aunque resulta necesario distinguir los beneficios observados en condiciones específicas de posibles efectos generalizables al desarrollo infantil.

Figura 5
Lectura compartida y funciones ejecutivas



Las diferencias individuales requieren especial atención al interpretar la participación ejecutiva durante experiencias de lectura compartida. Algunos niños necesitan mayor tiempo para organizar respuestas, mientras otros muestran facilidad para cambiar de actividad o mantener instrucciones verbales. Tales variaciones pueden relacionarse con factores madurativos y experiencias educativas previas. La observación pedagógica permite ajustar las oportunidades de intervención sin establecer comparaciones rígidas. Respetar ritmos particulares favorece una participación sostenida y evita atribuir dificultades transitorias a limitaciones permanentes.

La relación entre lectura compartida y funciones ejecutivas debe comprenderse dentro de un proceso de desarrollo que involucra experiencias educativas diversas. La participación narrativa puede ofrecer oportunidades para ejercitar regulación conductual y coordinación cognitiva mediante intercambios significativos. Sin embargo, sus efectos dependen de las características de la intervención y de las condiciones individuales. Desde una perspectiva educativa, promover lecturas dialogadas permite integrar experiencias literarias con oportunidades de participación autónoma durante los primeros años de vida.

2.3. Procesamiento narrativo y organización del pensamiento simbólico

El procesamiento narrativo participa en la formación del pensamiento simbólico al permitir que los niños atribuyan significados a personajes y acontecimientos representados mediante palabras e imágenes. Durante la primera infancia, comprender una historia exige reconocer que sus elementos pueden referirse a situaciones ausentes de la experiencia inmediata. Dicha capacidad amplía las posibilidades de representación mental y favorece relaciones entre lenguaje y conocimiento. La narración proporciona un espacio donde los significados adquieren organización mediante experiencias culturalmente compartidas.

El pensamiento simbólico permite utilizar representaciones para expresar objetos y acontecimientos que no se encuentran presentes. Su desarrollo mantiene relaciones estrechas con la adquisición del lenguaje y las experiencias de interacción social. En los relatos infantiles, una imagen puede representar un lugar desconocido y una palabra puede evocar acciones imaginarias. Comprender tales correspondencias requiere reconocer convenciones comunicativas que adquieren significado mediante el intercambio. La experiencia narrativa contribuye a

enriquecer progresivamente las posibilidades infantiles de representación conceptual.

La interpretación de imágenes narrativas constituye una actividad que requiere establecer relaciones entre elementos visuales y acontecimientos representados. Los niños observan gestos y posiciones para comprender acciones que no aparecen expresadas verbalmente. Petrie et al. (2023) examinaron las interacciones entre padres e hijos durante la lectura de libros narrativos sin palabras y libros con texto. Su investigación aporta una perspectiva pertinente para estudiar las particularidades comunicativas de ambos formatos y sus relaciones con la construcción compartida del significado.

La organización simbólica adquiere mayor complejidad cuando los niños comienzan a reconocer que un personaje puede representar intenciones diferentes de las propias. Comprender una decisión narrativa requiere interpretar deseos y circunstancias que pertenecen al universo del relato. Dicho ejercicio permite considerar perspectivas alternativas sin abandonar la distinción entre ficción y experiencia cotidiana. El pensamiento infantil amplía gradualmente sus posibilidades interpretativas mediante representaciones que incorporan relaciones entre acciones y motivaciones dentro de situaciones narrativas cada vez más elaboradas.

Los libros sin palabras ofrecen oportunidades particulares para construir significados mediante la observación y la expresión oral. Al carecer de un texto verbal que determine la secuencia interpretativa, requieren elaborar conexiones entre imágenes y acontecimientos. El adulto puede acompañar dicha actividad mediante preguntas abiertas que respeten las interpretaciones infantiles. Petrie et al. (2023) estudiaron diferencias en la interacción durante la lectura de materiales con y sin texto, aportando elementos para comprender sus posibilidades comunicativas en relaciones familiares.

La comprensión narrativa también requiere reconocer que determinados elementos pueden adquirir significados distintos según las circunstancias representadas. Una puerta cerrada puede expresar separación o protección dependiendo de los acontecimientos previos. Interpretar tales variaciones demanda considerar relaciones que superan las características visibles de los objetos. Durante la infancia, dichas operaciones se desarrollan mediante experiencias lingüísticas y culturales diversas. La literatura ofrece oportunidades para examinar significados cambiantes sin exigir interpretaciones abstractas alejadas de las posibilidades evolutivas.

La construcción del significado narrativo mantiene una relación estrecha con las formas de participación verbal durante la lectura. Cuando el adulto pregunta por las acciones representadas, permite que el niño transforme observaciones visuales en expresiones lingüísticas. Tal actividad favorece la articulación entre representación y comunicación. La investigación de Petrie et al. (2023) permite reconocer la relevancia del formato del libro al estudiar las interacciones familiares, aunque sus características deben interpretarse considerando las prácticas comunicativas desarrolladas durante cada encuentro.

El pensamiento simbólico adquiere nuevas posibilidades cuando los niños utilizan elementos narrativos para representar situaciones mediante el juego. Un objeto cotidiano puede convertirse en herramienta imaginaria y una acción sencilla puede expresar acontecimientos pertenecientes a un cuento. Dichas transformaciones muestran la capacidad de atribuir significados que trascienden las propiedades materiales. La relación entre narración y juego favorece experiencias de representación donde los niños reorganizan elementos conocidos mediante combinaciones personales que mantienen cierta coherencia interna.

La interpretación de relatos infantiles también depende de las experiencias culturales que orientan la atribución de significados. Los personajes y acontecimientos pueden adquirir sentidos particulares según las prácticas familiares y las referencias compartidas. Por ello, una misma imagen admite interpretaciones diferentes sin perder necesariamente coherencia narrativa. Reconocer dicha diversidad permite comprender el pensamiento simbólico como una construcción vinculada con la interacción social. La mediación educativa puede ampliar perspectivas mediante conversaciones respetuosas sobre distintas posibilidades de significado.

El procesamiento narrativo contribuye a organizar representaciones que permiten comprender acontecimientos ausentes y relaciones imaginarias durante la primera infancia. Su desarrollo involucra capacidades lingüísticas y experiencias comunicativas que evolucionan mediante la participación cultural. La literatura infantil proporciona oportunidades para relacionar imágenes y palabras dentro de estructuras significativas. Desde una perspectiva del desarrollo cognitivo, tales experiencias acompañan la formación de recursos simbólicos que amplían progresivamente las posibilidades infantiles de interpretación y expresión del pensamiento.

2.4. Experiencias literarias y desarrollo de la flexibilidad cognitiva

Las experiencias literarias ofrecen oportunidades para modificar interpretaciones cuando una historia introduce información inesperada. Durante la primera infancia, dicha disposición se relaciona con la flexibilidad cognitiva, entendida como la capacidad de ajustar criterios y respuestas ante circunstancias cambiantes. Su ejercicio requiere reconocer que una explicación inicial puede resultar insuficiente. Los relatos proporcionan situaciones accesibles para practicar cambios de

perspectiva, siempre que la conversación permita considerar alternativas sin exigir respuestas inmediatas ni interpretaciones previamente determinadas externamente.

Una historia puede presentar un personaje que inicialmente parece amenazante y después revela intenciones amistosas. Comprender semejante transformación exige revisar la valoración anterior a partir de nuevos indicios. El interés cognitivo reside en la posibilidad de modificar una interpretación sin perder la continuidad del argumento. Cuando el adulto pregunta qué cambió y por qué, abre un espacio para examinar razones. La flexibilidad aparece entonces vinculada con la comprensión narrativa y con la revisión reflexiva personal.

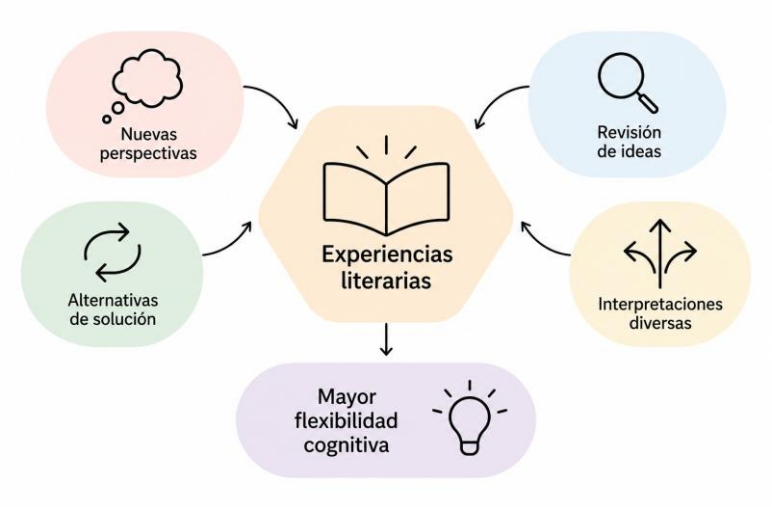
El lenguaje empleado durante la lectura puede ampliar la distancia entre lo que ocurre inmediatamente y aquello que merece ser considerado. Mauer et al. (2024) investigaron el lenguaje de distanciamiento cognitivo en intercambios familiares alrededor de libros y sus relaciones con funciones ejecutivas infantiles. Su enfoque permite atender a preguntas que invitan a comparar situaciones ausentes o formular explicaciones. Conviene distinguir dichas oportunidades comunicativas de una mejora causal demostrada en la flexibilidad cognitiva infantil específica.

Las preguntas hipotéticas introducen variaciones que obligan a reconsiderar relaciones conocidas. Preguntar qué habría ocurrido si un personaje hubiera elegido otro camino permite ensayar alternativas dentro de un marco comprensible. El niño puede sostener una interpretación y después contrastarla con otra. La intervención requiere sensibilidad para no convertir la lectura en una sucesión de interrogatorios. Una conversación breve y genuina puede ofrecer mejores condiciones de participación que numerosas preguntas desconectadas del interés infantil inmediato compartido.

La diversidad de voces narrativas también modifica las exigencias interpretativas. Una misma situación adquiere sentidos distintos cuando se presenta desde la mirada de personajes con intereses diferentes. Reconocer tales diferencias demanda desplazar temporalmente el propio punto de vista. No implica aceptar todas las explicaciones como equivalentes, pues el relato ofrece indicios para evaluarlas. El adulto puede acompañar la comparación mediante observaciones sencillas que permitan reconocer contradicciones y revisar juicios sin desautorizar la participación infantil espontánea.

Figura 6

Experiencias literarias y flexibilidad cognitiva



Las prácticas familiares influyen en las formas de conversación que acompañan los libros. Mauer et al. (2024) compararon el lenguaje de distanciamiento cognitivo en familias mexicoamericanas y chinoamericanas de ingresos bajos, además de examinar vínculos con funciones ejecutivas infantiles. Tal aproximación invita a evitar modelos universales de interacción lectora. Las diferencias culturales merecen interpretarse con cuidado, sin atribuir capacidades individuales a la pertenencia

grupal ni confundir asociaciones observadas con relaciones causales directas y universalmente aplicables.

La flexibilidad cognitiva puede ejercitarse cuando los niños encuentran versiones diferentes de un mismo motivo literario. Un personaje valiente puede mostrar temor en otro relato y una solución eficaz puede fracasar bajo circunstancias nuevas. Comparar dichas variaciones permite reconocer que las decisiones dependen de condiciones particulares. La experiencia adquiere sentido cuando el niño dispone de tiempo para explicar sus preferencias. La mediación adulta puede recuperar sus argumentos sin exigir uniformidad entre interpretaciones posibles y razonables.

El humor narrativo ofrece otra vía para reconsiderar expectativas. Una acción absurda o un desenlace inesperado altera las relaciones habituales entre objetos y acontecimientos. Comprender la sorpresa requiere advertir la diferencia entre lo esperado y lo representado. Sin embargo, la risa infantil no demuestra por sí misma flexibilidad cognitiva. El valor de tales episodios depende de las oportunidades para comentar incongruencias y reconocer alternativas. El disfrute literario merece conservarse como parte legítima de la experiencia.

Las oportunidades de cambiar de criterio deben ajustarse a las posibilidades evolutivas de cada niño. Algunos necesitan apoyos visuales para comparar alternativas, mientras otros pueden explicar verbalmente razones contrapuestas. Las diferencias de participación no autorizan conclusiones apresuradas sobre sus capacidades. La investigación de Mauer et al. (2024) sitúa el lenguaje familiar como una dimensión relevante para examinar vínculos con funciones ejecutivas. Su consideración educativa requiere atender también a las condiciones particulares de cada interacción lectora.

La contribución de las experiencias literarias a la flexibilidad cognitiva debe examinarse sin atribuir efectos

automáticos a la exposición a cuentos. La variedad de interpretaciones y las preguntas pertinentes ofrecen ocasiones para revisar criterios durante intercambios significativos. Su aprovechamiento depende de la participación infantil y de una mediación respetuosa. En el desarrollo temprano, tales prácticas pueden acompañar la capacidad creciente de reconsiderar explicaciones y responder con mayor apertura ante situaciones cambiantes de la vida cotidiana.

2.5. Comprensión de relatos y formación de habilidades inferenciales y metacognitivas emergentes

La comprensión de relatos infantiles requiere elaborar significados que frecuentemente exceden la información expresada mediante palabras e ilustraciones. Durante la primera infancia, los niños comienzan a establecer conexiones entre acontecimientos para interpretar situaciones parcialmente descritas. Dichas operaciones constituyen manifestaciones tempranas del pensamiento inferencial. Su desarrollo depende de conocimientos disponibles y oportunidades de intercambio verbal. La experiencia literaria proporciona escenarios donde interpretar información implícita adquiere sentido dentro de una actividad comunicativa cercana a la vida infantil cotidiana.

Las inferencias narrativas permiten establecer relaciones causales entre acontecimientos que el relato no explica completamente. Cuando un personaje busca refugio después de escuchar un trueno, el niño puede relacionar ambas acciones mediante conocimientos sobre las tormentas. La comprensión requiere integrar indicios textuales con experiencias anteriores. No todas las inferencias presentan igual dificultad. Algunas dependen de relaciones inmediatas, mientras otras exigen coordinar información distante y considerar circunstancias que permanecen parcialmente ocultas durante la narración oral.

La cohesión textual interviene en la posibilidad de reconocer conexiones significativas entre las diferentes partes de una narración. Miller-Goldwater et al. (2024) investigaron el aprendizaje científico infantil mediante libros narrativos, considerando la cohesión del texto y las intervenciones verbales de los cuidadores. Su trabajo permite examinar la relación entre organización discursiva y construcción de conocimientos. La continuidad de las ideas puede facilitar la identificación de vínculos explicativos que requieren una comprensión superior al reconocimiento literal.

Las habilidades inferenciales adquieren particular relevancia cuando el relato presenta información incompleta sobre las motivaciones de sus personajes. Un gesto de preocupación puede interpretarse mediante acontecimientos anteriores sin necesidad de explicaciones explícitas. El niño necesita seleccionar indicios pertinentes y construir una interpretación compatible con la historia. Dicha actividad favorece la elaboración de explicaciones provisionales. La conversación permite contrastarlas con nuevas evidencias, respetando la incertidumbre que acompaña naturalmente a determinadas situaciones narrativas durante su comprensión inicial.

La metacognición temprana comienza a manifestarse cuando los niños reconocen diferencias entre aquello que comprenden y lo que todavía necesitan aclarar. Durante una lectura, pueden expresar dudas o solicitar que se repita determinado pasaje. Tales conductas representan oportunidades para observar formas iniciales de supervisión del propio entendimiento. Su interpretación requiere prudencia porque una pregunta infantil puede responder también a curiosidad o dificultades lingüísticas. La mediación adulta ayuda a reconocer necesidades de comprensión sin imponer explicaciones.

Las intervenciones verbales que acompañan la lectura pueden ampliar las oportunidades para elaborar explicaciones

relacionadas con el contenido narrativo. Miller-Goldwater et al. (2024) estudiaron el papel del habla extratextual de los cuidadores en el aprendizaje científico infantil. Dicha perspectiva permite considerar las conversaciones que trascienden las palabras impresas como parte del proceso de comprensión. Su valor pedagógico depende de la pertinencia de las intervenciones y de su relación con los conocimientos que los niños intentan construir.

La comprensión inferencial también requiere distinguir entre información disponible y explicaciones construidas por el propio lector. Durante la infancia, dicha diferenciación comienza a desarrollarse mediante intercambios que permiten justificar interpretaciones. Preguntar qué parte del cuento respalda determinada respuesta invita a reconocer indicios narrativos. El objetivo no consiste en exigir argumentaciones formales, sino en favorecer explicaciones accesibles. Cuando el adulto acepta respuestas parciales y solicita aclaraciones pertinentes, contribuye a una participación reflexiva acorde con el desarrollo infantil.

La formación de habilidades metacognitivas requiere experiencias donde los niños puedan reconocer cambios en su comprensión durante una misma actividad. Una interpretación inicial puede modificarse cuando aparecen datos que aclaran acontecimientos anteriores. Advertir dicha modificación constituye una oportunidad para reconocer el propio proceso de pensamiento. El acompañamiento adulto puede recuperar expresiones infantiles sobre lo comprendido y aquello que produjo confusión. Tales intercambios favorecen una conciencia progresiva de las estrategias utilizadas para interpretar narraciones de complejidad creciente.

La relación entre comprensión narrativa y aprendizaje conceptual merece atención cuando los cuentos presentan fenómenos naturales mediante acontecimientos protagonizados por personajes. Miller-Goldwater et al. (2024) examinaron precisamente el aprendizaje científico a partir de libros narrativos y características de la interacción lectora. Su investigación ofrece

fundamentos para estudiar las condiciones comunicativas relacionadas con la adquisición de conocimientos. Sin embargo, comprender una explicación presentada en un cuento no garantiza aplicarla correctamente ante fenómenos diferentes de manera autónoma.

Las habilidades inferenciales y metacognitivas tempranas se desarrollan mediante experiencias que permiten interpretar información y reconocer necesidades de comprensión. La literatura infantil proporciona oportunidades para participar en procesos de elaboración de significados sin recurrir necesariamente a ejercicios formales. Su contribución depende de la organización narrativa y de las interacciones que acompañan la lectura. Desde una perspectiva educativa, favorecer preguntas genuinas y explicaciones razonadas permite atender progresivamente a la comprensión infantil como actividad consciente y participativa.

2.6. Interacción entre lenguaje narrativo, atención sostenida y autorregulación cognitiva

El lenguaje narrativo organiza la experiencia de escucha mediante relaciones que requieren continuidad atencional durante la primera infancia. Seguir una historia implica conservar el hilo argumental mientras aparecen palabras y acontecimientos nuevos. La atención sostenida permite mantener dicha actividad durante intervalos progresivamente mayores, aunque su duración varía según la edad y las condiciones individuales. La autorregulación cognitiva interviene cuando el niño ajusta su participación para comprender el relato sin perder de vista su propósito comunicativo.

La continuidad de la escucha depende tanto de las capacidades infantiles como de las características del intercambio narrativo. Una voz expresiva puede facilitar la orientación hacia determinados pasajes, mientras las pausas permiten procesar información reciente. Sin embargo, permanecer inmóvil no constituye una medida suficiente de atención. Algunos niños

comprenden mientras realizan movimientos discretos o señalan ilustraciones. La observación educativa debe considerar sus respuestas y la pertinencia de sus intervenciones antes de valorar su participación atencional.

La mediación docente adquiere relevancia cuando la comprensión exige mantener la atención durante conversaciones vinculadas con el libro. Deshmukh et al. (2022) estudiaron los apoyos empleados por docentes en intercambios durante la lectura compartida. Su trabajo permite examinar las intervenciones pedagógicas como recursos para acompañar la participación verbal. Desde dicha perspectiva, reformular una pregunta o recuperar una idea anterior puede contribuir a sostener el intercambio, sin atribuir automáticamente mejoras atencionales a cada intervención pedagógica realizada.

El lenguaje narrativo ofrece señales que orientan la atención hacia información relevante. Los cambios de escenario y las expresiones temporales anuncian transiciones que requieren reorganizar el seguimiento de los acontecimientos. Cuando dichas señales resultan comprensibles, el niño dispone de referencias para mantener la continuidad interpretativa. Una narración demasiado densa puede aumentar las exigencias de procesamiento y favorecer desconexiones momentáneas. Por ello, la selección literaria necesita considerar la complejidad lingüística y las posibilidades de escucha infantil.

La autorregulación cognitiva comienza a manifestarse cuando el niño advierte una interrupción en su comprensión y busca recuperar el sentido del relato. Puede solicitar una repetición o volver a observar una ilustración significativa. Tales conductas muestran intentos de orientar recursos mentales hacia una dificultad concreta, aunque no siempre responden a decisiones plenamente conscientes. El adulto puede reconocerlas y ofrecer ayuda proporcional, evitando resolver inmediatamente cualquier

vacilación que aparezca durante la experiencia narrativa de lectura compartida.

Los apoyos conversacionales permiten ajustar las demandas lingüísticas sin interrumpir necesariamente el desarrollo de la historia. Deshmukh et al. (2022) analizaron el uso docente de andamiajes durante conversaciones asociadas con libros infantiles. Dicha línea de investigación resulta pertinente para comprender la mediación como una práctica situada. Una aclaración breve puede recuperar la participación de un niño distraído, mientras una intervención extensa puede fragmentar la escucha. La oportunidad del apoyo merece tanta atención como su contenido.

La atención sostenida durante la lectura tampoco presenta una trayectoria uniforme dentro de una misma sesión. El interés puede intensificarse ante un conflicto narrativo y disminuir durante descripciones prolongadas. Reconocer dichas oscilaciones evita interpretar cualquier distracción como falta de disposición para aprender. Las pausas y los cambios moderados en el ritmo pueden facilitar nuevas oportunidades de participación. El propósito pedagógico consiste en acompañar la continuidad comprensiva sin exigir una concentración invariable durante toda la actividad.

La participación grupal añade demandas particulares porque cada niño necesita atender al relato mientras escucha intervenciones de sus compañeros. Las respuestas ajenas pueden enriquecer la comprensión, pero también desplazar momentáneamente el foco de atención. La organización de turnos y la recuperación de aportaciones relevantes ayudan a mantener un propósito compartido. En tales circunstancias, regular la propia participación implica coordinar escucha y expresión verbal dentro de una actividad colectiva con exigencias cambiantes para cada participante infantil.

Tabla 2

Literatura infantil y desarrollo de los procesos cognitivos superiores durante la primera infancia

Procesos cognitivos	**Contribución de las experiencias literarias al desarrollo infantil**
Memoria episódica y semántica	La narración favorece la recuperación de experiencias personales y la construcción de conocimientos generales mediante conexiones entre acontecimientos e información nueva. La lectura compartida facilita la integración progresiva de contenidos significativos (Miller-Goldwater et al., 2024).
Funciones ejecutivas	La lectura dialógica ofrece oportunidades para ejercitar la memoria de trabajo y el control inhibitorio mediante intercambios verbales que requieren organizar respuestas y regular la participación infantil (Ruffini et al., 2021).
Pensamiento simbólico	Los relatos permiten representar situaciones ausentes y atribuir significados a personajes y acontecimientos. La interacción mediante libros con texto y sin palabras amplía las posibilidades de representación y expresión infantil (Petrie et al., 2023).
Flexibilidad cognitiva	Las experiencias literarias permiten reconsiderar interpretaciones y valorar alternativas ante situaciones narrativas cambiantes. El lenguaje de distanciamiento cognitivo ofrece oportunidades para establecer relaciones entre diferentes perspectivas (Mauer et al., 2024).
Habilidades inferenciales y metacognitivas	La comprensión narrativa favorece la elaboración de explicaciones a partir de información implícita y el reconocimiento progresivo de dificultades de comprensión. La cohesión textual y la conversación adulta pueden apoyar dichos procesos (Miller-Goldwater et al., 2024).
Atención sostenida y autorregulación cognitiva	La participación narrativa requiere mantener la atención y recuperar la continuidad del relato ante interrupciones. Los apoyos conversacionales docentes pueden facilitar la participación y acompañar la regulación cognitiva durante la lectura compartida (Deshmukh et al., 2022).

Nota. Elaboración propia

La relación entre apoyo docente y regulación infantil requiere una interpretación cuidadosa. Deshmukh et al. (2022) centraron su investigación en los andamiajes conversacionales

empleados durante la lectura compartida, un aspecto pertinente para analizar las condiciones de interacción. Sin embargo, describir prácticas docentes no equivale a demostrar cambios duraderos en la atención sostenida. Para valorar posibles efectos sobre la autorregulación cognitiva sería necesario considerar medidas específicas y observar su evolución a largo plazo en diferentes situaciones educativas.

La interacción entre lenguaje narrativo y atención sostenida permite comprender la lectura infantil como una actividad de coordinación cognitiva gradual. Escuchar y recuperar el sentido después de una interrupción exige recursos que todavía se encuentran en desarrollo. Las prácticas literarias pueden ofrecer oportunidades para ejercitarlos cuando respetan los ritmos individuales y mantienen intercambios comprensibles. Su valor educativo reside en favorecer una participación cada vez más autónoma sin convertir la concentración infantil en una exigencia rígida.

Capítulo III

Dimensión neuroemocional de la literatura infantil y desarrollo de la identidad

Durante la primera infancia, la vida emocional adquiere una complejidad creciente mediante experiencias que vinculan el desarrollo cerebral con las relaciones humanas. Los niños comienzan a reconocer sentimientos propios y ajenos mientras construyen referencias para comprender su lugar en el mundo. La literatura infantil participa en ese proceso mediante experiencias simbólicas que enriquecen la interpretación de la realidad. Su presencia en la vida cotidiana permite examinar las relaciones entre sensibilidad afectiva, maduración neurológica y formación progresiva de la identidad personal.

La relación entre literatura y desarrollo neuroemocional requiere comprender que las experiencias narrativas movilizan capacidades cognitivas y afectivas estrechamente relacionadas. Escuchar una historia implica mantener la atención, recuperar información y atribuir significado a situaciones humanas. Estas operaciones se desarrollan dentro de sistemas cerebrales en proceso de maduración. Por ello, la experiencia literaria merece considerarse desde una perspectiva integradora que reconozca las particularidades del desarrollo infantil y evite atribuir efectos neurológicos directos sin suficiente evidencia empírica disponible.

Las emociones ocupan un lugar relevante en la experiencia literaria porque orientan la atención hacia acontecimientos que adquieren significado personal. Un episodio de incertidumbre puede despertar inquietud, mientras una reconciliación provoca alivio o satisfacción. Tales respuestas muestran que la comprensión narrativa mantiene vínculos con la sensibilidad afectiva del lector. Wang et al. (2025) investigaron una intervención estructurada mediante libros ilustrados dirigida a la regulación emocional preescolar, aportando elementos para examinar las posibilidades educativas de las experiencias narrativas infantiles.

El reconocimiento de las emociones propias constituye una adquisición gradual que depende del lenguaje y de las oportunidades de interacción. Durante los primeros años, muchos

sentimientos resultan difíciles de expresar verbalmente, aunque influyen en la conducta cotidiana. La literatura ofrece situaciones que pueden facilitar su comprensión mediante intercambios significativos. Schapira y Grazzani (2025) examinan las relaciones entre lectura compartida y competencias socioemocionales en entornos educativos, destacando un campo de investigación relevante para comprender la formación afectiva infantil temprana.

La dimensión relacional de la lectura adquiere especial importancia cuando el adulto participa activamente en la construcción de significados. Las preguntas espontáneas y las respuestas sensibles pueden transformar el encuentro literario en una experiencia de comunicación afectiva. En esa interacción, el niño encuentra oportunidades para expresar inquietudes y recibir acompañamiento. Stuckelman et al. (2022) estudiaron el modelado digital de preguntas dialógicas y su relación con prácticas parentales positivas, aportando una perspectiva pertinente sobre la calidad de los intercambios lectores familiares.

Figura 7

Literatura infantil y desarrollo neuroemocional



Comprender las experiencias de otras personas representa otra dimensión del desarrollo neuroemocional vinculada con la participación social. Durante la infancia, interpretar intenciones y creencias requiere capacidades que avanzan progresivamente junto con el lenguaje. Las representaciones literarias ofrecen situaciones donde pueden observarse diferentes perspectivas humanas. Venkadasalam et al. (2022) investigaron las relaciones entre aportaciones maternas durante la lectura compartida y teoría de la mente posterior, considerando la participación del lenguaje receptivo y las funciones ejecutivas en dicho proceso.

La construcción de la identidad infantil transcurre mediante experiencias que permiten reconocer capacidades personales y formas de pertenencia. En ese proceso, los relatos pueden proporcionar referencias para interpretar intereses y diferencias individuales. La participación del niño durante la lectura también merece atención. Kucirkova y Grøver (2022) examinan la importancia de la corporalidad y la agencia en las actitudes parentales positivas hacia la lectura compartida. Su perspectiva permite valorar la intervención infantil dentro de una experiencia cultural afectivamente significativa.

El desarrollo emocional comprende igualmente la adquisición gradual de recursos para afrontar situaciones difíciles. Durante los primeros años, las respuestas infantiles dependen considerablemente de la maduración y del acompañamiento recibido. Las experiencias literarias pueden integrarse en prácticas familiares que favorezcan oportunidades de aprendizaje afectivo. Martin et al. (2022) estudiaron la relación entre lectura compartida y riesgo de problemas socioemocionales, proporcionando una referencia para examinar las asociaciones entre experiencias lectoras y bienestar infantil desde una perspectiva investigativa.

La comprensión de las relaciones entre literatura y desarrollo cerebral exige distinguir las posibilidades educativas de los mecanismos neurobiológicos comprobados. Los procesos

emocionales involucran sistemas de funcionamiento complejo cuya evolución depende de factores biológicos y ambientales. Ninguna experiencia literaria puede interpretarse de manera aislada de las condiciones familiares y sociales del niño. Una aproximación académica rigurosa necesita reconocer tales interdependencias y considerar las limitaciones metodológicas de las investigaciones disponibles al valorar sus posibles contribuciones al desarrollo.

Desde una perspectiva integradora, la literatura infantil constituye una experiencia cultural que puede acompañar diferentes dimensiones de la formación neuroemocional. Las relaciones entre comprensión afectiva, participación social e identidad personal permiten examinar su presencia en los primeros años sin reducirla a resultados inmediatos. El capítulo aborda tales relaciones mediante investigaciones sobre lectura compartida y desarrollo infantil. Su propósito consiste en comprender las posibilidades formativas de las narraciones dentro de procesos evolutivos complejos y experiencias humanas diversas.

3.1. Procesamiento cerebral de las emociones mediante personajes y acontecimientos literarios

Durante la primera infancia, los relatos ofrecen situaciones emocionales que el cerebro infantil puede reconocer mediante sus personajes. Una pérdida inesperada, una reconciliación o el temor ante lo desconocido adquieren significado cuando aparecen vinculados con acciones y consecuencias comprensibles. La narración organiza tales vivencias dentro de una secuencia temporal que facilita distinguir sus causas. Mediante esa organización, el niño comienza a relacionar las expresiones afectivas observadas con acontecimientos que podrían presentarse en su vida cotidiana.

El encuentro con un personaje literario activa atención, memoria e interpretación que participan en la comprensión emocional. Los gestos descritos verbalmente o mediante

ilustraciones permiten reconocer indicios de alegría, frustración y miedo. Sin embargo, la respuesta infantil depende de su desarrollo lingüístico y de sus experiencias previas. Una misma escena puede despertar curiosidad en un niño y preocupación en otro. La diversidad de respuestas revela el carácter personal de la recepción narrativa infantil en lectura.

La identificación con los protagonistas adquiere relevancia cuando sus conflictos guardan relación con experiencias familiares para el lector. Al observar las decisiones de un personaje, el niño puede anticipar consecuencias y comparar reacciones sin afrontar el acontecimiento. La distancia propia de la ficción proporciona un espacio de observación emocional. Allí, las situaciones difíciles pueden examinarse con mayor tranquilidad cuando un adulto acompaña la lectura y reconoce las preguntas que surgen durante el intercambio en compañía.

Las ilustraciones intervienen en el procesamiento afectivo porque ofrecen señales visuales que complementan el lenguaje narrativo. La postura corporal de un personaje o la composición de una escena pueden orientar la interpretación de sus sentimientos. Cuando imagen y texto mantienen una relación comprensible, el lector dispone de varias pistas para reconstruir el acontecimiento. Tal articulación resulta pertinente en edades tempranas, cuando el vocabulario emocional todavía se encuentra en formación y necesita apoyarse en experiencias concretas.

El desarrollo de la comprensión emocional también requiere reconocer que una conducta visible puede responder a motivos distintos. Un personaje que permanece callado quizá experimente tristeza, vergüenza o desconcierto. La conversación sobre sus posibles sentimientos invita a considerar información implícita. Cognitivamente, interpretar tales diferencias exige integrar acontecimientos previos y expectativas sobre relaciones humanas. La lectura compartida puede favorecer ese ejercicio

cuando admite respuestas diversas y evita imponer interpretaciones cerradas al niño durante el texto narrativo.

Los acontecimientos literarios permiten observar la transformación de una emoción a medida que cambia la situación del personaje. El miedo inicial disminuye tras recibir ayuda, mientras la decepción puede dar paso a una nueva expectativa. Wang et al. (2025) estudiaron una intervención estructurada con libros ilustrados sobre regulación emocional preescolar. Su investigación permite situar la lectura dentro de prácticas educativas que relacionan el reconocimiento afectivo con estrategias para responder ante situaciones emocionalmente exigentes en aula.

La organización temporal del relato contribuye a que el niño distinga entre reacciones y efectos posteriores. Cuando un personaje actúa impulsivamente, las consecuencias narradas permiten examinar la relación entre emoción y conducta. Ese vínculo puede discutirse sin convertir la historia en una lección rígida. Importa atender a las razones del protagonista y a las alternativas disponibles. De ese modo, el intercambio literario abre oportunidades para elaborar juicios graduales sobre decisiones concretas en la vida cotidiana.

La mediación adulta influye en la profundidad con que se interpretan los episodios emocionalmente significativos. Una pregunta oportuna puede dirigir la atención hacia un gesto inadvertido o recuperar un acontecimiento anterior. Conviene respetar también los silencios, pues algunos niños necesitan tiempo para organizar sus impresiones. En consonancia con el interés de Wang et al. (2025) por las estrategias de regulación, la conversación puede vincular sentimientos narrados con distintas maneras de afrontarlos, sin exigir respuestas uniformes.

La reiteración de personajes permite reconocer continuidades afectivas entre episodios diferentes. El niño recuerda

sus temores anteriores y advierte cambios en sus reacciones ante nuevos acontecimientos. Esa comparación exige recuperar información narrativa y actualizar la interpretación del protagonista. A su vez, sus variaciones muestran que los sentimientos no permanecen inalterables. La experiencia literaria puede contribuir a comprender dicha movilidad emocional, siempre que las historias ofrezcan transformaciones verosímiles acordes con la comprensión infantil durante lecturas sucesivas.

En conjunto, el procesamiento cerebral de las emociones durante la experiencia lectora depende de la interacción entre recursos narrativos, capacidades infantiles y acompañamiento interpersonal. Los personajes aportan referencias reconocibles; los acontecimientos permiten interpretar sus respuestas en relaciones causales. La investigación de Wang et al. (2025) aporta una aproximación educativa a libros ilustrados y regulación emocional. Conviene distinguir, sin embargo, los resultados de una intervención pedagógica de las afirmaciones sobre mecanismos neuronales específicos, que requieren evidencia experimental directa infantil.

3.2. Narrativas infantiles y construcción progresiva de la conciencia emocional

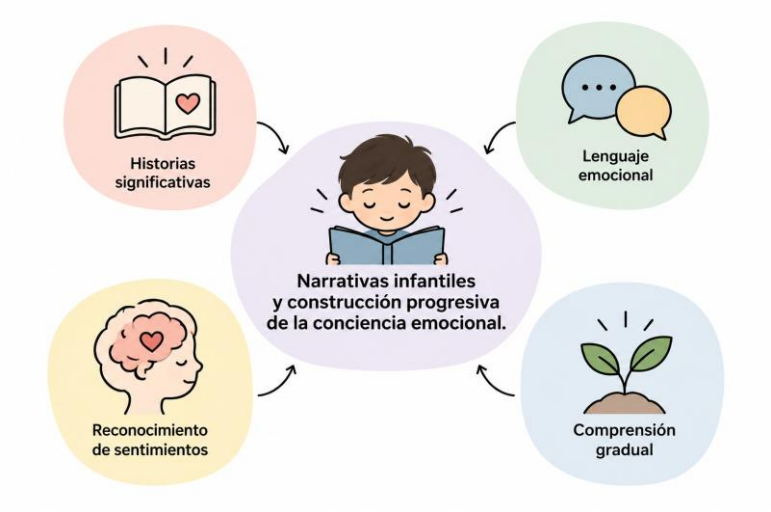
Las narrativas infantiles participan en la formación de la conciencia emocional al ofrecer palabras y situaciones que ayudan a reconocer la vida afectiva. Durante los primeros años, muchas sensaciones aparecen antes de que el niño pueda describirlas con precisión. Los relatos introducen un lenguaje cercano para nombrar aquello que siente y distinguir sus matices. Ese aprendizaje avanza gradualmente mediante experiencias de lectura que vinculan expresiones verbales con recuerdos personales y relaciones de su entorno cotidiano.

Reconocer una emoción representa un avance inicial, pero comprenderla requiere advertir sus cambios y circunstancias. La

literatura infantil favorece ese proceso cuando presenta vivencias afectivas que no reciben explicaciones inmediatas. Una alegría puede mezclarse con inquietud y una despedida despertar sentimientos contradictorios. Al escuchar tales historias, el niño encuentra oportunidades para ampliar sus categorías emocionales. La conciencia afectiva comienza entonces a adquirir mayor precisión progresiva sin perder la espontaneidad característica de la infancia en desarrollo.

Figura 8

Narrativas infantiles y conciencia emocional



El vocabulario emocional constituye una herramienta importante para organizar la experiencia interna. Nombrar la nostalgia, el entusiasmo o la vergüenza permite establecer diferencias que antes podían resultar confusas. Durante la lectura compartida, las preguntas del adulto ayudan a relacionar cada término con situaciones comprensibles. Schapira y Grazzani (2025) examinan la lectura compartida como práctica educativa vinculada con competencias sociales y emocionales. Su revisión aporta elementos para comprender el valor formativo de tales intercambios verbales tempranos.

La conciencia emocional también se desarrolla cuando el niño reconoce que sus sentimientos pueden diferir de los expresados por otras personas. Las historias muestran perspectivas afectivas diversas dentro de una misma situación. Ante un cambio inesperado, un personaje puede sentir entusiasmo mientras otro experimenta temor. Advertir tal diferencia amplía la comprensión de la subjetividad. Poco a poco, el lector aprende que una experiencia compartida admite interpretaciones personales sin que alguna de ellas deba considerarse equivocada.

En edades tempranas, la conciencia de los propios estados afectivos permanece ligada a las posibilidades de expresión disponibles. Algunos niños recurren al movimiento o al silencio cuando todavía carecen de palabras suficientes. La lectura acompañada ofrece momentos para traducir impresiones en enunciados sencillos. No conviene exigir definiciones exactas ni respuestas inmediatas. La disposición adulta para escuchar permite que el lenguaje emocional aparezca mediante aproximaciones sucesivas y personales y conserve su relación con la experiencia vivida.

La conversación posterior a una historia puede profundizar la conciencia emocional cuando recupera sentimientos experimentados durante la escucha. Preguntar qué parte produjo inquietud o alegría favorece una observación retrospectiva de la propia respuesta. Schapira y Grazzani (2025) destacan en su revisión el interés educativo de la lectura compartida para promover competencias socioemocionales. Desde tal perspectiva, el diálogo adquiere valor cuando respeta las interpretaciones infantiles y permite expresarlas sin temor a recibir correcciones constantes o juicios.

Las narraciones también ayudan a comprender que una emoción puede mantenerse después de desaparecer el acontecimiento que la originó. Un recuerdo agradable puede despertar tristeza por una ausencia y una experiencia difícil

continuar generando preocupación. Percibir esa duración amplía la conciencia de los procesos afectivos. El niño comienza a reconocer relaciones entre pasado y presente dentro de su experiencia personal. La literatura proporciona una estructura temporal accesible para elaborar gradualmente tales conexiones emocionales internas persistentes.

El avance de la conciencia emocional guarda relación con la posibilidad de observar los sentimientos sin reaccionar de manera inmediata. Las historias ofrecen pausas que permiten detenerse en aquello que experimentan sus protagonistas. Durante esas interrupciones, el adulto puede invitar a describir sensaciones sin calificarlas como buenas o malas. Aprender a reconocer una emoción antes de actuar constituye un proceso gradual. Su desarrollo requiere oportunidades repetidas y relaciones educativas que transmitan seguridad y confianza mutua.

La diversidad de relatos amplía el repertorio de experiencias mediante las cuales el niño interpreta su mundo afectivo. Historias familiares y situaciones poco conocidas pueden despertar preguntas diferentes sobre pertenencia, separación o reconocimiento. La revisión de Schapira y Grazzani (2025) permite considerar la lectura compartida dentro de propuestas educativas orientadas al aprendizaje socioemocional. Sin embargo, la calidad del diálogo importa como las obras. Escuchar respuestas infantiles evita reducir la experiencia literaria a ejercicios de identificación.

La construcción progresiva de la conciencia emocional requiere tiempo y experiencias que permitan revisar interpretaciones anteriores. Una historia escuchada nuevamente puede adquirir significados diferentes conforme crecen el lenguaje y la comprensión personal. Tal variación refleja el carácter dinámico del aprendizaje afectivo durante la infancia. La literatura acompaña ese movimiento al ofrecer experiencias simbólicas disponibles para nuevas lecturas. Su aporte depende de una

mediación respetuosa que reconozca las diferencias individuales y preserve también el placer narrativo.

3.3. Lectura dialógica, vínculos afectivos y mecanismos de corregulación emocional

La lectura dialógica transforma el encuentro literario en una interacción donde las respuestas infantiles orientan el intercambio con el adulto. Durante la primera infancia, la cercanía física, la voz familiar y la atención compartida pueden contribuir a crear condiciones de seguridad afectiva. El libro funciona como punto de encuentro, mientras las miradas y los turnos de conversación sostienen la relación. En ese ambiente, las emociones encuentran una vía de expresión acompañada y socialmente reconocida y validada.

La corregulación emocional aparece cuando el adulto ajusta su conducta a las necesidades afectivas del niño durante la lectura. Una pausa ante el sobresalto, un cambio de entonación o una respuesta serena pueden ayudar a modular la intensidad de la experiencia. Tales intervenciones requieren sensibilidad para reconocer señales de cansancio, entusiasmo o incomodidad. Su eficacia no depende de mantener una tranquilidad constante, sino de responder de manera contingente y respetuosa a cada situación particular y concreta.

Las preguntas dialógicas adquieren sentido cuando invitan al niño a participar sin convertir la lectura en una evaluación. Preguntar por una decisión del protagonista puede abrir una conversación espontánea, pero insistir ante una respuesta ausente podría interrumpir el vínculo. Stuckelman et al. (2022) investigaron el modelado digital de preguntas dialógicas y su relación con prácticas positivas de crianza durante la lectura compartida. Su trabajo destaca la importancia de atender a la calidad del intercambio infantil.

El tono de voz constituye un recurso relacional especialmente significativo en los primeros años. Las variaciones de ritmo y volumen comunican disponibilidad afectiva incluso cuando el niño todavía comprende parcialmente las palabras. Una narración pausada puede facilitar la recuperación de la atención después de una escena intensa. Sin embargo, ninguna entonación produce efectos idénticos en todos los lectores. La respuesta depende de la familiaridad con el adulto, del momento y de las características individuales del niño.

La reciprocidad sostiene la dimensión afectiva de la lectura dialógica. El niño señala una imagen, formula una pregunta o modifica el curso de la conversación; el adulto reconoce esa iniciativa y adapta su intervención. Tal alternancia favorece la percepción de ser escuchado. Cuando las aportaciones infantiles reciben atención genuina, el intercambio puede fortalecer la confianza para comunicar necesidades. La corregulación se construye mediante ajustes mutuos, aunque la responsabilidad principal corresponde siempre al cuidador adulto presente.

La lectura compartida también permite reparar pequeñas rupturas en la interacción. Si una pregunta provoca frustración o el adulto interpreta equivocadamente una señal, reconocer el desacuerdo puede restablecer la comunicación. La reparación muestra que el vínculo admite malentendidos sin perder estabilidad. En términos educativos, importa menos evitar cualquier tensión que responder con sensibilidad cuando aparece. Esa experiencia ofrece al niño oportunidades para participar en relaciones donde sus expresiones afectivas son realmente tomadas en cuenta.

Los recursos digitales pueden apoyar la formación de adultos que buscan enriquecer sus prácticas de lectura. Stuckelman et al. (2022) examinaron una modalidad de modelado digital orientada a promover preguntas dialógicas y conductas parentales positivas. El interés de esa aproximación reside en mostrar

procedimientos de interacción que pueden trasladarse al encuentro cotidiano con los libros. Aun con apoyo tecnológico, la respuesta sensible requiere observar al niño y adaptar cada intervención a sus necesidades afectivas particulares.

La corregulación durante la lectura se relaciona con procesos de atención y recuperación emocional que todavía atraviesan un desarrollo considerable. Ante una escena inquietante, el niño puede buscar proximidad o interrumpir el relato. La disponibilidad adulta ayuda a reconocer tales señales y decidir si conviene continuar. No corresponde atribuir a cada intercambio cambios neuronales específicos sin mediciones directas. Resulta más prudente describir las condiciones relacionales que acompañan el desarrollo de capacidades regulatorias durante edades tempranas.

Las condiciones familiares y educativas influyen en las oportunidades de establecer intercambios dialógicos sostenidos. El tiempo disponible, las prácticas culturales y la familiaridad con los libros modifican la participación adulta. Por ello, promover la lectura compartida requiere propuestas flexibles que respeten diferentes formas de comunicación. Una conversación breve puede tener valor cuando existe atención recíproca. La calidad afectiva del encuentro no debe medirse exclusivamente por la cantidad de preguntas formuladas durante una sesión de lectura.

Con el crecimiento, el niño puede participar de manera más activa en la regulación de los intercambios literarios. Aprende a pedir una pausa, expresar desacuerdo o solicitar nuevamente un pasaje significativo. Tales iniciativas muestran una autonomía que continúa apoyándose en relaciones de confianza. La lectura dialógica ofrece ocasiones para practicar esa participación sin retirar prematuramente el acompañamiento adulto. Su contribución afectiva reside en la continuidad de respuestas sensibles que reconocen necesidades cambiantes durante la infancia.

3.4. Representaciones literarias y desarrollo de la empatía y la cognición social

Las representaciones literarias permiten que el niño se aproxime a experiencias humanas distintas de las propias mediante situaciones organizadas narrativamente. Durante la primera infancia, comprender las relaciones entre personajes constituye una oportunidad para ampliar el conocimiento de la vida social. Los relatos presentan intenciones y comportamientos que adquieren significado dentro de vínculos particulares. Su interpretación requiere reconocer que las personas actúan desde experiencias diferentes, incluso cuando comparten un mismo acontecimiento o pertenecen a una comunidad cercana.

La empatía comienza a adquirir mayor complejidad cuando el niño distingue entre observar el sufrimiento ajeno y comprender las circunstancias que lo provocan. Las obras infantiles pueden representar necesidades que permanecen ocultas detrás de determinadas conductas. Un personaje aparentemente distante quizá atraviese una pérdida que los demás desconocen. Comprender esa posibilidad exige considerar información narrativa que trasciende las apariencias. Tal ejercicio favorece una aproximación reflexiva a las relaciones humanas desde edades tempranas del desarrollo.

La cognición social comprende capacidades relacionadas con interpretar creencias, deseos e intenciones de otras personas. Dentro de la literatura infantil, tales procesos intervienen cuando los personajes poseen información desigual sobre un acontecimiento. Un protagonista puede actuar convencido de algo que el lector reconoce como equivocado. Esa diferencia permite examinar perspectivas mentales independientes. El niño necesita comprender que las acciones responden a interpretaciones particulares de la realidad y que dichas interpretaciones pueden contener errores o limitaciones importantes.

El desarrollo de la teoría de la mente mantiene relaciones con capacidades lingüísticas y ejecutivas que participan en la interpretación de situaciones sociales. Venkadasalam et al. (2022) investigaron las asociaciones entre las aportaciones maternas durante la lectura compartida y el desarrollo posterior de la teoría de la mente, considerando el lenguaje receptivo y las funciones ejecutivas. Su investigación permite examinar las relaciones entre experiencias comunicativas tempranas y habilidades necesarias para comprender perspectivas ajenas durante la infancia.

Los conflictos entre personajes ofrecen oportunidades para interpretar motivaciones que inicialmente parecen incompatibles. Una discusión por compartir un objeto puede expresar necesidades diferentes de reconocimiento o pertenencia. La narración permite observar esas motivaciones sin exigir que el lector determine inmediatamente quién tiene razón. Comprender la posición de cada participante requiere atender a sus antecedentes y expectativas. El ejercicio contribuye a ampliar las posibilidades de interpretación social cuando las historias presentan relaciones humanas con suficiente complejidad narrativa.

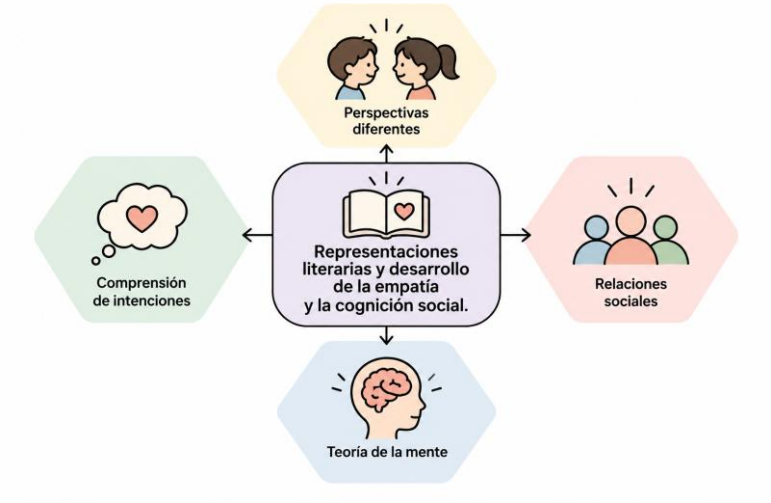
Las funciones ejecutivas intervienen en la comprensión social cuando el niño necesita mantener información relevante y considerar perspectivas diferentes de la propia. Recordar lo que conoce cada personaje exige organizar acontecimientos y evitar confundir sus experiencias. Venkadasalam et al. (2022) analizaron el papel del funcionamiento ejecutivo y del lenguaje receptivo en las relaciones estudiadas entre lectura compartida y teoría de la mente. Tales procesos ayudan a comprender la complejidad cognitiva implicada en interpretar interacciones literarias.

La diversidad de personajes puede ampliar las referencias sociales disponibles durante los primeros años. Las narraciones que presentan distintas estructuras familiares y formas de convivencia permiten reconocer experiencias alejadas del entorno inmediato. Sin embargo, la representación de diferencias culturales o

personales requiere cuidado para evitar simplificaciones. Un personaje definido exclusivamente por una característica puede reforzar percepciones limitadas. Las obras con identidades complejas ofrecen mayores posibilidades para comprender la singularidad humana dentro de relaciones sociales diversas.

Figura 9

Representaciones literarias y cognición social



La empatía literaria también requiere diferenciar la comprensión de una experiencia ajena de la aceptación automática de cualquier comportamiento. Un personaje puede experimentar temor y actuar de manera perjudicial para otros. Reconocer sus motivos permite interpretar la situación sin justificar sus consecuencias. Durante la conversación literaria, esa distinción favorece juicios sociales progresivamente matizados. El niño puede aprender que comprender sentimientos y establecer límites son capacidades compatibles dentro de las relaciones humanas que establece cotidianamente.

La transferencia de aprendizajes literarios hacia situaciones sociales cotidianas no ocurre de manera automática. Comprender

las intenciones de un personaje representa una experiencia distinta de responder adecuadamente ante un compañero. La investigación de Venkadasalam et al. (2022) aporta elementos para estudiar vínculos entre experiencias tempranas de lectura y habilidades sociocognitivas posteriores. Sin embargo, tales relaciones requieren interpretaciones prudentes que consideren el desarrollo individual y las múltiples influencias presentes en la vida infantil cotidiana.

El desarrollo de la empatía y la cognición social mediante representaciones literarias forma parte de un proceso amplio de comprensión interpersonal. Las historias ofrecen experiencias simbólicas donde pueden examinarse perspectivas y relaciones complejas. Su aprovechamiento depende de las capacidades infantiles y de las oportunidades para interpretar significados con otros. Desde una mirada neuroevolutiva, conviene reconocer la participación de diversos procesos cognitivos sin atribuir efectos cerebrales específicos que carezcan de comprobación empírica suficiente.

3.5. Identificación narrativa, autoconcepto y construcción de la identidad durante la infancia

La identificación narrativa permite que el niño reconozca aspectos de su experiencia personal en las acciones y circunstancias de los personajes. Durante la primera infancia, esa cercanía puede contribuir a la formación de imágenes iniciales sobre quién es y qué puede hacer. El autoconcepto se construye mediante relaciones y experiencias reiteradas. Los relatos participan en ese proceso cuando ofrecen referentes con los cuales comparar intereses, capacidades y formas de pertenecer a un grupo humano cercano.

La identificación no requiere que el protagonista reproduzca exactamente la vida del lector. A veces surge de un deseo compartido, una dificultad reconocible o una decisión que despierta curiosidad. El niño puede sentirse próximo a personajes muy diferentes de su entorno. Esa flexibilidad permite ensayar

posiciones personales sin asumirlas como definitivas. La ficción abre un espacio para preguntarse por las propias preferencias mientras se reconocen alternativas posibles dentro de una historia imaginada y narrada libremente.

El autoconcepto infantil incorpora valoraciones que proceden de la interacción con personas significativas. Por ello, la lectura compartida adquiere una dimensión particular cuando el adulto escucha las preferencias del niño y reconoce sus elecciones. Kucirkova y Grøver (2022) examinan la importancia de la corporalidad y la agencia en las actitudes parentales positivas hacia dicha práctica. Su planteamiento permite considerar la participación infantil como un componente relevante de la experiencia lectora compartida en el hogar familiar.

La posibilidad de elegir un libro, detenerse en una imagen o solicitar otra lectura introduce experiencias concretas de agencia. Tales decisiones pueden parecer pequeñas desde la perspectiva adulta, pero expresan intereses que merecen reconocimiento. Cuando el niño percibe que sus iniciativas modifican el intercambio, participa activamente en una práctica cultural compartida. Esa participación puede alimentar percepciones de competencia personal, siempre que exista margen para disentir libremente y que las elecciones no reciban valoraciones descalificadoras.

El cuerpo también interviene en la relación entre identidad y experiencia literaria. La postura adoptada durante la lectura, el contacto con el libro y la proximidad con quien narra forman parte del encuentro. Kucirkova y Grøver (2022) destacan la corporalidad junto con la agencia al estudiar las actitudes parentales hacia la lectura compartida. Tal aproximación invita a reconocer que la participación infantil ocurre mediante acciones situadas y no exclusivamente mediante respuestas verbales explícitas del niño.

Las historias de crecimiento personal pueden ofrecer referencias para comprender cambios en las capacidades propias. Un personaje que aprende lentamente una habilidad muestra que el desempeño varía con la práctica y las circunstancias. Sin embargo, conviene evitar relatos que equiparen el valor personal con el éxito permanente. La construcción del autoconcepto necesita admitir errores y diferencias individuales. La literatura puede representar trayectorias diversas donde la dignidad del personaje permanece intacta ante sus dificultades cotidianas más frecuentes.

La pertenencia constituye otra dimensión de la identidad que encuentra expresión en las narraciones infantiles. Los vínculos familiares, las amistades y las costumbres comunitarias ofrecen referencias para comprender el lugar que cada persona ocupa entre otras. Cuando una obra representa formas diversas de convivencia, puede ampliar las posibilidades de reconocimiento del lector. Esa apertura requiere personajes desarrollados con especial cuidado, pues las representaciones estereotipadas pueden restringir la percepción de las identidades y experiencias humanas ajenas.

La construcción identitaria también implica reconocer diferencias entre lo que una persona desea y aquello que otros esperan de ella. Los relatos permiten observar tensiones semejantes mediante decisiones de sus protagonistas. Durante la lectura, el niño puede expresar acuerdos o rechazos que revelan preferencias propias. La intervención adulta necesita admitir tales respuestas sin convertirlas en pruebas de obediencia. Respetar esa diversidad interpretativa ayuda a preservar un espacio de participación personal dentro del intercambio literario cotidiano.

La repetición de historias favoritas puede adquirir significado en la continuidad del autoconcepto. Al regresar a personajes conocidos, el niño reconoce elementos familiares mientras descubre aspectos que antes pasaban inadvertidos. Sus comentarios pueden cambiar conforme se transforman sus

intereses y habilidades. La lectura reiterada permite observar variaciones en la manera de relacionarse con una misma narración. No obstante, tales cambios deben interpretarse con prudencia y sin atribuirles indicadores psicológicos específicos que no han sido evaluados.

La identidad infantil se configura mediante experiencias corporales, vínculos y oportunidades de participación que exceden cualquier actividad literaria particular. La lectura compartida puede integrarse en ese proceso cuando reconoce al niño como interlocutor con intereses propios. Desde la perspectiva abordada por Kucirkova y Grøver (2022), la agencia y la corporalidad merecen atención en las prácticas lectoras familiares. Su consideración ayuda a comprender la identificación narrativa sin reducir el desarrollo personal a una influencia textual aislada.

3.6. Experiencias literarias y desarrollo de estrategias tempranas de regulación emocional

Las experiencias literarias ofrecen oportunidades para ensayar respuestas ante situaciones emocionalmente exigentes durante la primera infancia. Cuando una historia presenta contratiempos reconocibles, el niño puede observar distintas maneras de afrontar la espera, la frustración o la incertidumbre. La regulación emocional comienza a desarrollarse mediante apoyos externos y experiencias repetidas. En ese proceso, los relatos aportan situaciones simbólicas que permiten considerar alternativas de actuación sin exigir una respuesta inmediata frente a conflictos reales de su entorno.

La regulación temprana comprende procesos que modifican la intensidad, duración o expresión de las emociones según las circunstancias. Su desarrollo depende de la maduración infantil y de las relaciones cotidianas. Una narración puede representar acciones sencillas como buscar ayuda, retirarse temporalmente de una situación o expresar una necesidad.

Reconocer tales posibilidades amplía progresivamente el repertorio de respuestas disponibles. Sin embargo, comprender una estrategia dentro del cuento no garantiza utilizarla espontáneamente cuando aparece una dificultad personal.

La lectura compartida también ha sido examinada en relación con indicadores del bienestar socioemocional infantil. Martin et al. (2022) estudiaron su asociación con el riesgo de problemas socioemocionales, aportando evidencia pertinente para analizar las prácticas lectoras familiares. Tal enfoque invita a considerar la lectura dentro de un conjunto amplio de experiencias relacionales. No permite, por sí mismo, atribuir a los libros efectos específicos sobre cada estrategia regulatoria ni establecer mecanismos cerebrales directos sin mediciones adicionales.

Las escenas de espera poseen especial interés porque presentan una dificultad frecuente en los primeros años. Un personaje que desea obtener algo inmediatamente puede descubrir que necesita tolerar una demora. La narración permite observar su incomodidad y las decisiones que toma mientras espera. Durante el intercambio, el adulto puede reconocer la dificultad sin apresurarse a ofrecer soluciones. El valor educativo reside en examinar respuestas posibles y comprender que tolerar una demora constituye un aprendizaje gradual.

Otro recurso narrativo consiste en representar cambios de atención ante acontecimientos desagradables. Un personaje preocupado puede encontrar alivio momentáneo al participar en una actividad diferente o contemplar algún detalle de su entorno. La historia permite distinguir entre distraerse temporalmente y resolver la causa de una preocupación. Esa diferencia merece atención porque ninguna estrategia resulta adecuada para todas las circunstancias. La elección depende de la situación y de los recursos disponibles para cada niño en particular.

La expresión verbal de necesidades también puede aparecer vinculada con la regulación emocional. En un relato, pedir compañía o explicar un desacuerdo modifica las posibilidades de respuesta de otros personajes. El niño observa que comunicar una dificultad puede facilitar apoyos concretos. No obstante, verbalizar emociones requiere recursos lingüísticos que se desarrollan de manera desigual. Por ello, la lectura debe admitir gestos y otras formas de participación mientras se amplían las capacidades comunicativas durante la infancia temprana.

Las historias pueden representar intentos regulatorios que no producen el resultado esperado. Un protagonista quizá busque calmarse y descubra que todavía necesita ayuda. Narrar tales experiencias evita presentar el autocontrol como una capacidad inmediata o infalible. La regulación se aprende mediante ajustes y acompañamiento. Desde una perspectiva educativa, conviene mostrar que pedir apoyo nuevamente constituye una respuesta legítima. El fracaso momentáneo de una estrategia no define el valor personal ni la competencia global del niño.

El estudio de Martin et al. (2022) permite vincular la lectura compartida con preguntas sobre riesgo socioemocional, aunque esa relación debe interpretarse según el diseño de investigación empleado. Para comprender el aprendizaje regulatorio conviene observar también la frecuencia de las interacciones y la sensibilidad adulta. Un libro leído apresuradamente puede ofrecer oportunidades distintas de una conversación atenta. La experiencia educativa depende tanto de las condiciones de participación como del contenido narrativo que se comparte conjuntamente.

Tabla 3

Dimensiones neuroemocionales de la literatura infantil y su contribución al desarrollo de la identidad durante la primera infancia

Dimensión de análisis	Aportes al desarrollo infantil
Procesamiento cerebral de las emociones mediante personajes y acontecimientos literarios	Las experiencias narrativas favorecen el reconocimiento de expresiones afectivas y la interpretación de situaciones emocionales. Los personajes ofrecen referentes para comprender las relaciones entre acontecimientos y respuestas personales (Wang et al., 2025).
Narrativas infantiles y construcción progresiva de la conciencia emocional	La lectura compartida contribuye a ampliar el vocabulario afectivo y a diferenciar experiencias emocionales. La interacción verbal facilita la expresión de sentimientos y el reconocimiento gradual de los propios estados internos (Schapira & Grazzani, 2025).
Lectura dialógica, vínculos afectivos y mecanismos de corregulación emocional	El intercambio entre adultos y niños proporciona oportunidades de acompañamiento afectivo. Las preguntas dialógicas y las respuestas sensibles pueden fortalecer la comunicación y favorecer prácticas de crianza positivas (Stuckelman et al., 2022).
Representaciones literarias y desarrollo de la empatía y la cognición social	Las narraciones permiten considerar creencias e intenciones ajenas. La comprensión de perspectivas diferentes se relaciona con capacidades lingüísticas y ejecutivas que intervienen en el desarrollo de la teoría de la mente (Venkadasalam et al., 2022).
Identificación narrativa, autoconcepto y construcción de la identidad	La identificación con personajes ofrece referencias para reconocer intereses y capacidades personales. La participación activa durante la lectura puede favorecer experiencias de autonomía y reconocimiento dentro de las relaciones familiares (Kucirkova & Grøver, 2022).
Experiencias literarias y desarrollo de estrategias tempranas de regulación emocional	Las situaciones narrativas permiten conocer alternativas para afrontar dificultades afectivas. La lectura compartida mantiene asociaciones investigadas con indicadores del desarrollo socioemocional, aunque sus efectos dependen de múltiples condiciones individuales y relacionales (Martin et al., 2022).

Nota. Elaboración propia a partir de las fuentes bibliográficas utilizadas en el capítulo.

Las diferencias individuales condicionan la recepción de los recursos emocionales presentes en las historias. Algunos niños prefieren comentar un conflicto, mientras otros necesitan escuchar nuevamente el relato antes de intervenir. Las respuestas también cambian según el cansancio y las experiencias recientes. Respetar esas variaciones individuales impide convertir la lectura en una exigencia de tranquilidad. El acompañamiento debe permitir emociones intensas y ofrecer alternativas proporcionadas a la edad, sin reclamar conductas uniformes ante situaciones diversas.

El desarrollo de estrategias regulatorias requiere oportunidades continuas para relacionar las experiencias literarias con situaciones cotidianas. Una respuesta observada en un cuento puede recordarse durante un conflicto posterior, aunque su aplicación dependerá del apoyo disponible. La literatura participa en ese aprendizaje mediante ejemplos narrativos y conversaciones que admiten incertidumbre. Su contribución debe valorarse junto con otros factores del desarrollo socioemocional, evitando confundir asociaciones generales con pruebas de cambios neurológicos causados directamente por la lectura infantil.

Capítulo IV

Neurociencia de la narración y experiencias literarias innovadoras

La literatura infantil constituye una experiencia de encuentro entre el lenguaje, la sensibilidad y los procesos que intervienen en el desarrollo cerebral temprano. Su influencia adquiere particular interés cuando la narración incorpora recursos capaces de ampliar las formas habituales de percepción y participación. Desde la neurociencia, resulta pertinente examinar las relaciones entre las experiencias literarias y las capacidades infantiles en formación. Tal aproximación permite comprender la lectura como una práctica cultural vinculada con múltiples dimensiones del aprendizaje y la comunicación.

Durante los primeros años de vida, las experiencias narrativas adquieren significado mediante la relación entre los estímulos percibidos y las interacciones que acompañan su interpretación. La atención infantil responde a características expresivas que pueden despertar curiosidad y favorecer el reconocimiento de acontecimientos. Las imágenes, las voces y las variaciones del lenguaje participan en dicha experiencia. Comprender sus relaciones exige considerar tanto las particularidades del desarrollo neurológico como las condiciones educativas y afectivas que rodean cada encuentro literario.

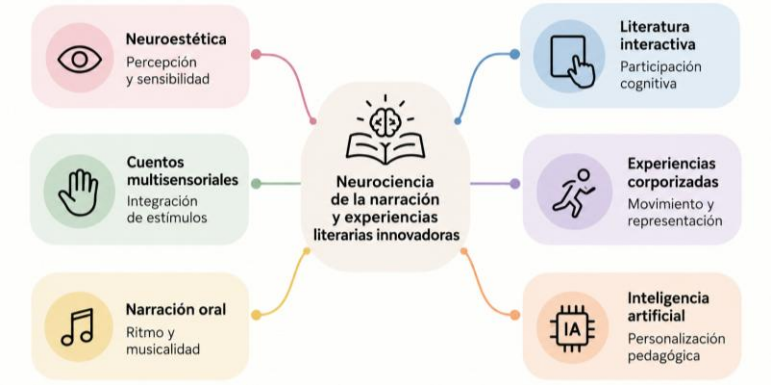
La dimensión estética de la narración permite examinar la sensibilidad infantil ante las formas expresivas del relato. Una imagen inesperada o una pausa significativa pueden despertar respuestas que anteceden a la explicación verbal. La mediación adulta amplía las oportunidades de apreciar tales particularidades. Muhinyi et al. (2020) estudiaron la influencia de la elección de relatos sobre las intervenciones verbales de los cuidadores durante la lectura compartida. Su investigación destaca la relevancia de las características literarias en el intercambio comunicativo.

La incorporación de recursos multisensoriales amplía las posibilidades de presentar acontecimientos narrativos mediante información procedente de diferentes modalidades perceptivas. La coordinación de imágenes, sonidos y materiales manipulables

plantea interrogantes sobre las condiciones que favorecen una experiencia comprensible. Boyle et al. (2021) investigaron el uso de libros electrónicos con texto dinámico y salida de voz en niños pequeños con discapacidades del desarrollo. Su trabajo aporta elementos para examinar intervenciones audiovisuales específicas sin atribuir beneficios equivalentes a cualquier combinación sensorial.

Figura 10

Dimensiones neuroeducativas de la narración infantil



La voz narradora conserva una presencia particular dentro de las experiencias literarias tempranas. Su cadencia organiza la escucha y permite reconocer variaciones expresivas que acompañan el significado de las palabras. Wu et al. (2024) encontraron que las madres empleaban un vocabulario más amplio y producían mayor cantidad de habla durante la lectura compartida con bebés de seis meses que durante el juego con juguetes. Tales hallazgos permiten valorar las características comunicativas de distintas actividades familiares.

Las transformaciones tecnológicas han incorporado modalidades de lectura que permiten intervenir directamente en la presentación de los relatos. La participación mediante decisiones y respuestas abre interrogantes sobre la comprensión infantil en

entornos digitales. Cheng et al. (2024) investigaron una intervención de lectura dialógica mediante chatbot con niños de educación infantil en China. Los beneficios de comprensión identificados entre participantes con mayores habilidades lingüísticas muestran la necesidad de considerar diferencias individuales al interpretar los resultados de intervenciones tecnológicas educativas.

La relación entre narración y aprendizaje también puede examinarse mediante experiencias que comprometen la acción corporal y la representación simbólica. Los movimientos asociados con acontecimientos literarios ofrecen oportunidades para expresar interpretaciones y establecer relaciones entre lenguaje y experiencia. En otro ámbito, Grøver et al. (2020) estudiaron los efectos de la lectura compartida preescolar sobre el aprendizaje de una segunda lengua en niños bilingües. Sus hallazgos aportan antecedentes educativos relevantes, aunque no constituyen evidencia directa sobre dramatización corporal.

La inteligencia artificial incorpora nuevas posibilidades para orientar las prácticas lectoras según necesidades educativas particulares. Su aplicación durante la primera infancia requiere examinar los criterios utilizados para adaptar contenidos y acompañar las interacciones. Chennupati et al. (2025) investigaron un sistema de tutoría inteligente destinado a enseñar estrategias de formulación de preguntas durante la lectura compartida en familias latinas. Tal aproximación permite considerar el apoyo tecnológico a los adultos como una dimensión relevante de las experiencias literarias mediadas.

El estudio de experiencias narrativas innovadoras exige distinguir las posibilidades pedagógicas de los efectos que cuentan con respaldo empírico. La presencia de recursos novedosos no garantiza mejoras en las capacidades infantiles. Importan las características de las intervenciones y las condiciones bajo las cuales se desarrollan. Desde una perspectiva neuroeducativa,

corresponde examinar la pertinencia de cada propuesta sin establecer relaciones causales apresuradas. La diversidad de ritmos evolutivos demanda interpretaciones prudentes y decisiones pedagógicas sensibles a cada participante.

El presente capítulo aborda las relaciones entre neurociencia y experiencias literarias innovadoras mediante una perspectiva que reconoce la complejidad del desarrollo infantil. La percepción estética, la integración sensorial y la expresión oral permiten examinar dimensiones diferentes de la experiencia narrativa. A ellas se vinculan la participación digital, la representación corporal y las aplicaciones de inteligencia artificial. Su tratamiento articulado busca aportar criterios para comprender las posibilidades educativas de la literatura durante los primeros años de vida.

4.1. Neuroestética de la literatura infantil: percepción, sensibilidad y experiencia narrativa

La neuroestética de la literatura infantil examina la relación entre las cualidades sensibles del relato y los procesos mediante los cuales el cerebro atribuye significado a una experiencia artística. Durante la primera infancia, la palabra narrada adquiere presencia mediante voces, imágenes y ritmos que despiertan formas de atención. Su valor estético reside en la posibilidad de sentir antes de comprender. En ese encuentro, la percepción participa activamente en la construcción de una vivencia literaria cambiante.

La percepción estética comienza cuando algún rasgo del relato interrumpe la indiferencia cotidiana. Puede tratarse de una ilustración inesperada, una pausa expresiva o una combinación sonora que invita a escuchar nuevamente. El niño reconoce diferencias de intensidad y duración mientras establece preferencias difíciles de verbalizar. Tales respuestas no requieren juicios elaborados sobre la belleza. Revelan una sensibilidad

incipiente que encuentra placer en ciertas formas y que modifica su disposición a permanecer dentro de la historia.

Las ilustraciones aportan una dimensión perceptiva que dialoga con la palabra sin limitarse a reproducirla. Los contrastes cromáticos, las proporciones y los espacios vacíos orientan la mirada hacia detalles capaces de alterar la interpretación. Una figura pequeña frente a un paisaje puede transmitir vulnerabilidad antes de que el texto la nombre. La experiencia estética surge entonces de relaciones entre elementos visibles y sentidos. Cada observación abre una oportunidad para descubrir matices narrativos que permanecían inadvertidos.

La sonoridad del lenguaje también interviene en la experiencia literaria temprana. Las repeticiones, las aliteraciones y las variaciones de entonación confieren al relato una textura reconocible. El oído anticipa ciertas secuencias y percibe con especial intensidad aquellas que rompen el patrón esperado. Esa alternancia entre familiaridad y sorpresa sostiene una forma de disfrute vinculada al movimiento de la narración. La voz adulta añade inflexiones afectivas que vuelven perceptibles emociones todavía ajenas al vocabulario infantil habitual.

La sensibilidad narrativa se manifiesta cuando el niño responde a la atmósfera emocional de una escena. El temor ante una sombra o la alegría provocada por un reencuentro pueden experimentarse mediante recursos estéticos discretos. Importa la manera de presentar el acontecimiento y no únicamente su contenido. Una pausa puede intensificar la incertidumbre; una imagen cálida puede suavizarla. Tales experiencias permiten ensayar respuestas afectivas en un espacio simbólico donde la ficción literaria conserva una distancia protectora.

La elección de una obra influye en las oportunidades de intercambio que acompañan su lectura. Muhinyi et al. (2020) estudiaron la relación entre los relatos seleccionados y las

intervenciones verbales de los cuidadores durante la lectura compartida con preescolares. Desde una perspectiva neuroestética, interesa reconocer que cada propuesta literaria ofrece estímulos distintos para observar, comentar y formular preguntas. La mediación adulta puede ampliar la atención hacia rasgos expresivos que el niño quizá pasaría por alto.

La experiencia estética posee además una temporalidad propia. Algunos relatos invitan a detenerse ante una imagen mientras otros impulsan una lectura continua por la fuerza de su cadencia. Respetar tales diferencias favorece encuentros menos apresurados con la obra. El silencio posterior a una escena puede permitir que persista una impresión emocional. En ocasiones, volver a una página revela un interés perceptivo que merece atención sin exigir una explicación inmediata ni convertir el disfrute en evaluación.

La diversidad de formas literarias amplía las posibilidades de sensibilidad durante los primeros años. Un poema propone relaciones sonoras diferentes de las que ofrece un álbum ilustrado o una narración acumulativa. Cada formato organiza de manera particular las expectativas del lector y su contacto con los signos. La riqueza estética depende también de la apertura a interpretaciones inesperadas. Cuando una niña descubre humor donde el adulto percibía tristeza, aparece una lectura que merece ser escuchada.

El encuentro con la belleza literaria no sigue una trayectoria uniforme entre niños de la misma edad. Las preferencias perceptivas varían según la familiaridad con determinados lenguajes y las experiencias culturales disponibles. Un relato cercano a la vida cotidiana puede despertar interés por sus detalles reconocibles. Otro puede cautivar precisamente por su extrañeza. Reconocer esa variabilidad exige ofrecer obras con diferentes tratamientos visuales y verbales, evitando establecer una respuesta emocional correcta para todos los lectores.

Considerada desde la neuroestética, la literatura infantil adquiere relevancia por la calidad de las experiencias sensibles que hace posibles. La atención a una imagen, el placer de escuchar una cadencia y la resonancia emocional de una escena constituyen dimensiones complementarias de la vivencia narrativa. Su apreciación requiere tiempo y una mediación respetuosa. En la primera infancia, cultivar el encuentro con las formas artísticas significa reconocer al niño como intérprete sensible y participante activo del relato.

4.2. Cuentos multisensoriales y procesamiento integrado de estímulos visuales, auditivos y táctiles

Los cuentos multisensoriales incorporan recursos visuales, auditivos y táctiles que permiten experimentar la narración mediante distintas vías perceptivas. Su particularidad reside en la coordinación de señales vinculadas con una misma situación literaria. Una textura puede representar la corteza de un árbol mientras una voz describe el bosque y una ilustración muestra su profundidad. La relación entre tales elementos favorece una experiencia narrativa organizada, siempre que cada estímulo contribuya al sentido del relato y resulte comprensible.

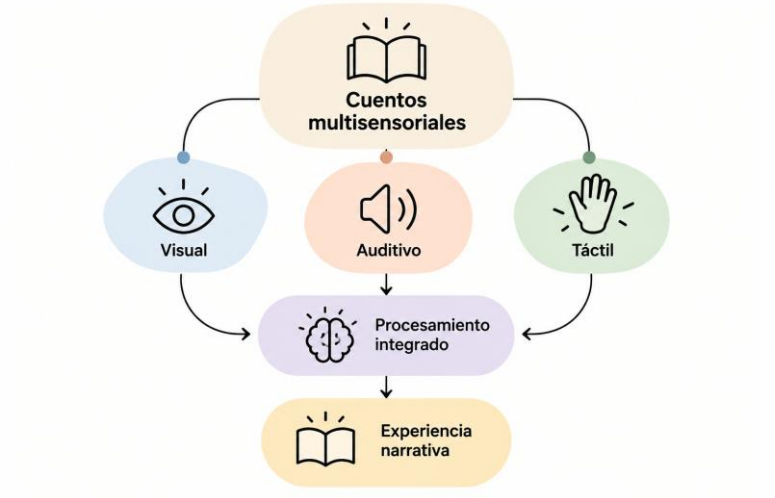
El procesamiento integrado requiere que el cerebro relacione información procedente de modalidades sensoriales diferentes. Durante la primera infancia, dicha coordinación participa en el reconocimiento de objetos y acontecimientos. En una narración, escuchar el sonido de la lluvia mientras se observan gotas dibujadas puede facilitar la identificación más precisa de una escena. Sin embargo, la coincidencia entre estímulos no garantiza una comprensión necesariamente mayor. Importan su intensidad, su oportunidad y la claridad de las correspondencias propuestas.

El componente visual cumple funciones que van más allá de atraer la mirada. Las secuencias ilustradas ayudan a reconocer cambios espaciales y relaciones entre personajes. Cuando una

imagen aparece al mismo tiempo que una descripción oral, el niño dispone de dos fuentes para interpretar el acontecimiento. Conviene evitar detalles decorativos que compitan con la información principal. Una composición legible permite localizar indicios narrativos sin exigir una búsqueda entre elementos carentes de relevancia para la historia.

Los recursos auditivos aportan información temporal y expresiva al cuento multisensorial. Una puerta antigua que cruje puede anunciar una entrada antes de que aparezca el personaje. La duración del sonido y su ubicación dentro del relato contribuyen a establecer expectativas. No todos los efectos necesitan reproducir fielmente la realidad. Algunos cumplen una función simbólica reconocible mediante la repetición. El cuidado de los intervalos sonoros evita que la narración se convierta en una sucesión de interrupciones.

Figura 11
Integración sensorial en los cuentos infantiles



El tacto introduce una relación corporal más directa con los materiales narrativos. Superficies rugosas, suaves o flexibles pueden

representar propiedades de objetos presentes en la historia. Al recorrerlas con los dedos, el niño obtiene información que complementa las imágenes y las palabras. La exploración requiere libertad suficiente para detenerse o repetir un gesto. También demanda materiales seguros, resistentes y accesibles. Una experiencia táctil valiosa conserva su relación con la trama y respeta las preferencias individuales.

La integración sensorial resulta especialmente interesante cuando los recursos tecnológicos acompañan la lectura compartida. Boyle et al. (2021) investigaron los efectos de libros electrónicos con texto dinámico y salida de voz sobre habilidades de lectura de palabras en niños pequeños con discapacidades del desarrollo. Su trabajo permite examinar una modalidad educativa concreta de presentación audiovisual. No obstante, sus resultados no deben trasladarse automáticamente a cualquier cuento multisensorial ni interpretarse como evidencia directa sobre estimulación táctil.

La coordinación temporal entre estímulos merece atención durante el diseño de cada escena. Si una palabra aparece resaltada mientras se escucha su pronunciación, ambas señales pueden establecer una correspondencia perceptible. Boyle et al. (2021) abordaron precisamente una intervención que combinaba texto dinámico y producción oral durante la lectura electrónica compartida. El interés pedagógico de tal configuración depende del objetivo perseguido. Una asociación útil para reconocer palabras puede resultar innecesaria en una escena centrada en sensaciones.

La participación infantil ofrece indicios para ajustar la cantidad de información presentada. Algunas niñas buscan tocar cada superficie antes de escuchar la continuación; otros niños prefieren observar primero. Tales diferencias aconsejan introducir pausas oportunas y permitir elecciones durante la lectura. La sobrecarga puede aparecer cuando sonidos, movimientos e imágenes reclaman atención simultánea sin una relación evidente. Reducir estímulos no empobrece necesariamente la experiencia. En

ocasiones permite recuperar el hilo narrativo y reconocer mejor sus detalles.

La accesibilidad exige considerar distintas formas de percibir y participar en la narración. Un relieve identificable puede aportar información relevante cuando la ilustración visual resulta insuficiente. Del mismo modo, una descripción oral precisa puede comunicar acciones que una animación presenta demasiado rápido. La investigación de Boyle et al. (2021) se centró en niños con discapacidades del desarrollo, lo que recuerda la importancia de estudiar recursos educativos concretos en poblaciones bien definidas sin atribuirles beneficios universales.

El valor de los cuentos multisensoriales depende de la coherencia entre los estímulos y las acciones que construyen la historia. Una experiencia cuidadosamente diseñada permite relacionar lo escuchado, lo observado y lo tocado sin perder continuidad narrativa. La intervención adulta acompaña ese proceso mediante preguntas breves y tiempos de exploración flexibles. Desde la neurociencia de la narración, interesa comprender tales relaciones con prudencia: cada modalidad aporta posibilidades específicas, pero su integración requiere condiciones pedagógicas apropiadas.

4.3. Narración oral, ritmo y musicalidad en el desarrollo de las habilidades lingüísticas

La narración oral constituye una experiencia lingüística en la que la voz organiza acontecimientos mediante variaciones de ritmo, intensidad y entonación. Durante la primera infancia, tales variaciones ayudan a distinguir unidades del habla y a reconocer intenciones comunicativas. El relato adquiere continuidad gracias a pausas que delimitan acciones y permiten anticipar nuevas intervenciones. La musicalidad verbal participa en esa organización sin exigir acompañamiento instrumental. Basta una voz con cadencia para ofrecer referencias acústicas significativas.

El ritmo narrativo proporciona regularidades temporales que pueden facilitar la identificación de patrones lingüísticos. Las sílabas acentuadas y los silencios distribuyen la información dentro de secuencias reconocibles. Cuando el adulto modifica la velocidad de una frase, también cambia las oportunidades de escuchar sus componentes. Una pronunciación expresiva favorece la percepción de contrastes sin convertir la lectura en un ejercicio mecánico. Conviene preservar la naturalidad del discurso y ajustar su duración a las respuestas infantiles observadas.

La entonación comunica matices que las palabras todavía no expresan plenamente para el oyente pequeño. Una pregunta ascendente, una exclamación breve o una afirmación serena presentan diferencias acústicas asociadas con funciones comunicativas. Al escuchar relatos reiterados, el niño puede familiarizarse con tales correspondencias. La voz del narrador ofrece pistas para distinguir sorpresa, duda o satisfacción. Estas pistas adquieren mayor sentido cuando guardan relación con las acciones descritas y con la situación cotidiana compartida de lectura.

La repetición de fórmulas orales permite reconocer estructuras que reaparecen en momentos determinados de la historia. Un estribillo breve puede invitar a completar palabras o reproducir una secuencia sonora. Esa participación requiere oportunidades reales de intervención y no una respuesta impuesta. Los relatos acumulativos ofrecen condiciones particulares para recordar expresiones y advertir pequeñas variaciones. Su interés lingüístico reside en la familiaridad progresiva con formas verbales que conservan una función dentro de la narración oral compartida.

El vocabulario escuchado durante la lectura compartida merece atención por la variedad de expresiones que puede ofrecer. Wu et al. (2024) encontraron que las madres empleaban un vocabulario más amplio y hablaban más con sus bebés de seis meses al compartir libros que durante el juego con juguetes. El hallazgo

corresponde a una comparación específica entre actividades. Aporta evidencia sobre las características del habla adulta y no demuestra por sí mismo avances en competencia lingüística.

La musicalidad de una narración también depende de la distribución de turnos entre quien cuenta y quien escucha. Una pausa después de una frase conocida puede abrir espacio para una vocalización o un gesto. El adulto interpreta esas intervenciones y adapta la continuidad del relato. Wu et al. (2024) documentaron diferencias en la cantidad de habla materna según la actividad compartida. Tal observación invita a considerar la lectura como una situación comunicativa sensible a la participación.

Las rimas y las semejanzas sonoras pueden dirigir la atención hacia la forma de las palabras. Escuchar terminaciones próximas permite advertir relaciones que no dependen del significado de cada expresión. Durante los primeros años, dicha familiaridad temprana puede contribuir a experiencias precursoras de reflexión fonológica. Sin embargo, reconocer una rima en un cuento no equivale a dominar habilidades de lectura. El acompañamiento adulto debe atender al disfrute verbal y evitar exigencias impropias de cada etapa.

La narración oral incorpora rasgos culturales que influyen en la musicalidad del lenguaje cotidiano. Los acentos familiares, las expresiones regionales y las maneras de contar transmiten formas particulares de organizar la palabra. Escucharlas dentro de relatos infantiles permite reconocer voces cercanas sin establecer jerarquías entre variedades lingüísticas. La diversidad de cadencias amplía las experiencias auditivas disponibles. También favorece que las familias participen desde sus propias tradiciones narrativas, conservando expresiones significativas para su comunidad y sus memorias.

La calidad de la mediación oral depende de decisiones pequeñas durante la lectura. Una frase puede repetirse cuando

despierta interés o abre una oportunidad de respuesta. También puede acortarse una intervención si el niño muestra cansancio. La investigación de Wu et al. (2024) destaca la riqueza del habla materna observada en sesiones de lectura compartida. No obstante, la cantidad de palabras pronunciadas constituye una dimensión distinta de su pertinencia comunicativa y afectiva en las interacciones infantiles cotidianas.

La relación entre narración oral y desarrollo lingüístico exige considerar conjuntamente la estructura acústica del relato y las oportunidades de intercambio. El ritmo ayuda a organizar la escucha; la entonación aporta señales comunicativas y la repetición facilita el reconocimiento de expresiones familiares. Ningún recurso garantiza resultados idénticos en todos los niños. Su aprovechamiento depende de experiencias frecuentes y ajustadas a cada participante. La voz narradora mantiene entonces su función literaria mientras acompaña aprendizajes lingüísticos graduales.

4.4. Literatura infantil interactiva y participación cognitiva en entornos digitales

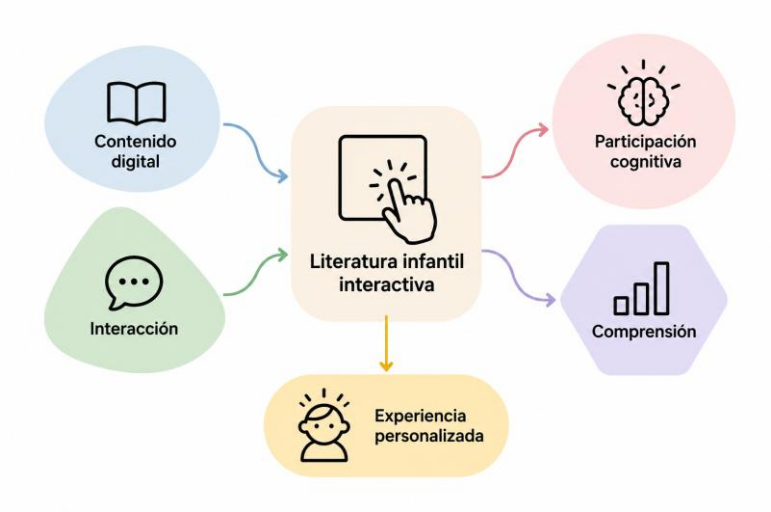
La literatura infantil interactiva transforma la relación con el relato al permitir que determinadas decisiones del lector modifiquen su presentación. En entornos digitales, tocar una imagen, seleccionar una respuesta o recuperar una escena exige reconocer opciones y anticipar consecuencias. La participación cognitiva depende de la pertinencia de tales acciones dentro de la historia. Cuando cada intervención conserva una finalidad narrativa, el dispositivo puede ofrecer oportunidades para interpretar acontecimientos sin desplazar la atención hacia operaciones técnicas.

La interactividad adquiere valor educativo cuando plantea decisiones comprensibles para la edad infantil. Elegir entre dos caminos narrativos requiere recordar información previa y establecer relaciones con las posibilidades disponibles. Una

elección significativa puede provocar nuevas preguntas sobre las motivaciones de los personajes. En cambio, las respuestas automáticas y los estímulos constantes reducen el margen para elaborar interpretaciones personales. El diseño debe conceder tiempo suficiente para observar, decidir y reconocer las consecuencias de cada acción realizada.

Figura 12

Participación cognitiva en la literatura digital



Los libros digitales permiten organizar preguntas durante la lectura mediante recursos de diálogo programado. Cheng et al. (2024) investigaron una modalidad de lectura dialógica con chatbot en niños de educación infantil de China. Su estudio identificó beneficios de comprensión entre participantes con mayores habilidades lingüísticas. La especificidad de ese resultado impide atribuir el mismo efecto a todos los lectores. También muestra la conveniencia de distinguir entre la disponibilidad tecnológica y las condiciones necesarias para aprovecharla.

Una pregunta digital puede estimular la comprensión cuando remite a información relevante del relato. Identificar por

qué un personaje abandona su hogar exige relacionar acciones y motivos. La respuesta ofrece al sistema una oportunidad para proporcionar retroalimentación clara y comprensible. Sin embargo, una secuencia excesiva de preguntas fragmenta la experiencia literaria. Conviene reservar espacios para continuar leyendo sin interrupciones. La actividad cognitiva también comprende momentos de observación silenciosa y elaboración personal que ninguna pantalla necesita registrar.

La retroalimentación automática requiere especial cuidado porque puede orientar la interpretación infantil hacia respuestas predeterminadas. Ante una elección inesperada, el sistema debería ofrecer indicios que permitan revisar la escena sin descalificar al lector. Las explicaciones breves y oportunas pueden favorecer nuevas asociaciones cuando respetan la complejidad del relato. No toda interpretación literaria admite una clasificación binaria. Diferenciar preguntas de comprensión factual y preguntas abiertas ayuda a conservar el carácter expresivo de la lectura infantil interactiva.

La investigación de Cheng et al. (2024) permite examinar la relación entre las habilidades lingüísticas previas y los resultados de una intervención digital. Los beneficios observados en niños con mayores competencias recuerdan que las herramientas interactivas no actúan de manera uniforme. Una misma pregunta puede resultar accesible para algunos participantes y demasiado exigente para otros. Por ello, ajustar el vocabulario y la dificultad de las intervenciones constituye una decisión pedagógica que merece evaluación específica y cuidadosa.

La participación adulta conserva relevancia cuando la lectura ocurre mediante aplicaciones o plataformas digitales. El acompañante puede observar dudas que el programa no reconoce y recuperar detalles significativos de una respuesta infantil. También ayuda a relacionar la historia con experiencias cercanas sin interrumpir cada interacción. El diálogo humano aporta

flexibilidad ante interpretaciones imprevistas. Una herramienta automatizada puede ampliar las oportunidades de participación, pero su utilidad depende del diseño y de las condiciones concretas de uso.

La navegación constituye otra dimensión de la experiencia lectora digital. Regresar a una escena o avanzar hacia una alternativa demanda comprender la organización de la interfaz. Cuando los controles son consistentes, las acciones pueden realizarse con menor esfuerzo operativo. Los mecanismos confusos consumen recursos de atención que podrían dedicarse al argumento. Por tal motivo, la accesibilidad funcional debe considerarse desde el diseño. El objetivo consiste en facilitar decisiones narrativas sin exigir destrezas tecnológicas innecesariamente complejas.

La evaluación de los cuentos interactivos necesita distinguir participación observable y comprensión efectiva. Pulsar numerosos elementos no demuestra que el niño haya establecido relaciones entre acontecimientos. Resulta más informativo atender a sus explicaciones, anticipaciones y preguntas después de leer. Cheng et al. (2024) estudiaron resultados de comprensión vinculados con una intervención dialógica digital específica. Su aportación invita a examinar qué capacidades se valoran y a evitar conclusiones generales basadas únicamente en indicadores de actividad digital.

La literatura interactiva abre posibilidades narrativas que requieren criterios educativos atentos a la edad y a las diferencias individuales. Su aportación depende de ofrecer elecciones con sentido, preguntas pertinentes y oportunidades para elaborar respuestas propias. La tecnología puede modificar la manera de acceder al relato sin determinar por sí misma la profundidad de la experiencia. Durante la primera infancia, interesa preservar una relación comprensible con la historia y reconocer al niño como participante de su interpretación.

4.5. Experiencias narrativas corporizadas: movimiento, representación simbólica y aprendizaje

Las experiencias narrativas corporizadas vinculan la comprensión de los relatos con acciones que comprometen el cuerpo y su relación con el espacio. Durante la primera infancia, representar un desplazamiento o adoptar una postura puede ayudar a interpretar acontecimientos descritos verbalmente. El movimiento adquiere sentido cuando responde a una situación reconocible dentro de la historia. Su valor educativo depende de la relación entre acción y significado, además de las posibilidades expresivas y personales de cada niño.

La representación corporal comienza con gestos sencillos que evocan acciones conocidas. Extender los brazos para señalar distancia o inclinarse ante un obstáculo permite expresar relaciones espaciales presentes en el relato. Tales movimientos pueden acompañar la comprensión sin exigir explicaciones verbales extensas. El adulto necesita observar si el gesto corresponde a una interpretación propia o a una imitación inmediata. Ambas respuestas resultan posibles, aunque revelan formas diferentes de participación infantil durante la actividad narrativa compartida.

El cuerpo también interviene cuando los niños reconstruyen secuencias de acontecimientos. Caminar hacia un objeto, detenerse y regresar permite representar un episodio mediante acciones ordenadas. La experiencia ofrece una referencia concreta para conversar después sobre lo sucedido. Sin embargo, ejecutar correctamente una secuencia no demuestra por sí mismo que se comprendan las motivaciones de los personajes. Conviene acompañar la representación con preguntas abiertas que permitan relacionar movimientos, decisiones y consecuencias dentro de la historia narrada.

El juego simbólico amplía las posibilidades de representación al permitir que un objeto cotidiano adquiera otra

función. Una tela puede convertirse en río y una silla representar una montaña. El niño participa entonces en una convención compartida que exige mantener relaciones entre elementos imaginados y acciones reales. La intervención adulta puede sostener la coherencia de la escena sin imponer cada movimiento. Dejar espacio para propuestas infantiles favorece una apropiación personal de los acontecimientos literarios representados.

Las actividades corporizadas pueden relacionarse con el aprendizaje de expresiones lingüísticas presentes en los cuentos. Grøver et al. (2020) estudiaron los efectos de la lectura compartida en educación preescolar sobre el aprendizaje de una segunda lengua en niños bilingües. Su investigación aporta evidencia sobre una intervención lectora, aunque no examinó específicamente la dramatización corporal. Por tanto, cualquier vínculo entre sus resultados y las representaciones mediante movimiento debe entenderse como una posibilidad pedagógica que requiere comprobación independiente.

La representación de personajes permite observar diferencias entre actuar una emoción y reconocer sus causas narrativas. Un niño puede encogerse para expresar miedo sin identificar todavía qué acontecimiento lo provocó. La conversación posterior ayuda a relacionar la postura con la situación descrita. No conviene exigir interpretaciones emocionales uniformes ni asociar cada sentimiento con un gesto obligatorio. La diversidad expresiva enriquece la actividad cuando existe libertad para participar mediante movimientos, palabras o formas alternativas de comunicación.

La organización del espacio influye en la calidad de una experiencia narrativa corporizada. Un lugar despejado permite representar trayectorias sin interrupciones y ofrece referencias visibles para situar personajes. Los materiales deben ser seguros y fáciles de manipular. También importa prever alternativas para quienes prefieren permanecer sentados o necesitan apoyos de

movilidad. La participación no depende de reproducir movimientos idénticos, sino de encontrar acciones accesibles que mantengan una relación comprensible con los acontecimientos del cuento original.

En grupos con diferentes repertorios lingüísticos, la representación corporal puede ofrecer oportunidades adicionales para participar en la lectura. Grøver et al. (2020) encontraron que una intervención de lectura compartida en preescolar favorecía el aprendizaje de la segunda lengua entre niños bilingües. Ese resultado corresponde al programa estudiado y no permite atribuir efectos equivalentes al movimiento narrativo. Aun con tal límite, representar escenas puede constituir un recurso pedagógico complementario para conversar sobre vocabulario y acciones.

La observación pedagógica necesita distinguir el entusiasmo motor de los aprendizajes relacionados con el relato. Una dramatización animada puede resultar placentera sin mostrar necesariamente comprensión de la secuencia narrativa. Para valorar la experiencia conviene atender a las decisiones infantiles, las relaciones que establecen entre acciones y las explicaciones que ofrecen. También importa reconocer avances discretos, como seleccionar un objeto pertinente o modificar un gesto después de escuchar nueva información sobre la historia previamente representada.

Las experiencias narrativas corporizadas permiten considerar el aprendizaje literario desde la relación entre lenguaje, acción y representación simbólica. Su desarrollo requiere propuestas flexibles que respeten las capacidades motrices y las preferencias individuales de participación. El movimiento puede contribuir a construir referencias compartidas para interpretar escenas y conversar sobre ellas. Sin embargo, sus efectos deben estudiarse mediante investigaciones específicas. En la primera infancia, el cuerpo ofrece una vía expresiva que merece integrarse con criterio pedagógico.

4.6. Inteligencia artificial y personalización de experiencias literarias en la primera infancia: posibilidades pedagógicas y criterios neuroeducativos

La inteligencia artificial introduce nuevas posibilidades para adaptar las experiencias literarias a las características individuales durante la primera infancia. Mediante sistemas capaces de procesar respuestas y seleccionar contenidos, pueden proponerse relatos con distintos niveles de complejidad lingüística. Su aplicación pedagógica requiere distinguir las preferencias infantiles de las necesidades reales de aprendizaje. Una adaptación pertinente considera la edad, las experiencias lectoras y la participación observada. El propósito consiste en favorecer encuentros significativos con la literatura sin restringir la diversidad narrativa.

La personalización literaria puede intervenir en la selección del vocabulario y la formulación de preguntas relacionadas con los acontecimientos narrados. Un sistema inteligente podría modificar la dificultad de una intervención según las respuestas anteriores del niño. Sin embargo, tales ajustes necesitan criterios pedagógicos explícitos para evitar simplificaciones excesivas. La comprensión infantil presenta variaciones que ninguna respuesta aislada permite interpretar completamente. Por ello, las decisiones automatizadas requieren supervisión adulta y oportunidades de revisión durante la lectura compartida.

Desde una perspectiva neuroeducativa, la adaptación tecnológica debe considerar las capacidades de atención y regulación propias del desarrollo temprano. Las intervenciones demasiado frecuentes pueden fragmentar la continuidad del relato y dificultar la elaboración de relaciones narrativas. Una personalización adecuada necesita respetar los tiempos de respuesta y ofrecer pausas suficientes. También conviene mantener cierta estabilidad en las actividades propuestas. La variación

permanente de estímulos puede resultar innecesaria cuando el niño necesita familiarizarse con una estructura literaria.

La formación de los adultos constituye una dimensión relevante para aprovechar herramientas inteligentes durante la lectura infantil. Chennupati et al. (2025) estudiaron un sistema de tutoría inteligente orientado a enseñar a familiares latinos estrategias de formulación de preguntas durante la lectura compartida. La investigación permite considerar aplicaciones tecnológicas dirigidas al acompañamiento adulto. Su planteamiento resulta pertinente para analizar la personalización pedagógica sin atribuir al sistema capacidades autónomas de interpretación emocional o comprensión del desarrollo infantil.

Los sistemas de tutoría pueden proporcionar orientaciones para formular preguntas vinculadas con personajes y acontecimientos. Una intervención bien diseñada ayuda al adulto a reconocer oportunidades de conversación que podrían pasar inadvertidas. Chennupati et al. (2025) abordaron precisamente la enseñanza de estrategias de interrogación mediante una herramienta tecnológica especializada. La pertinencia de tales recursos depende de su adecuación a las familias participantes. Su utilización requiere preservar la espontaneidad del intercambio y evitar conversaciones excesivamente estructuradas.

La personalización mediante inteligencia artificial plantea interrogantes sobre los criterios utilizados para interpretar las respuestas infantiles. Una vacilación puede expresar desconocimiento, distracción o interés por otro aspecto del relato. Los sistemas automatizados difícilmente distinguen todas las circunstancias que intervienen en una interacción temprana. Por ello, las inferencias generadas a partir de registros limitados deben considerarse provisionales. La observación pedagógica permite contrastar tales interpretaciones con las necesidades y particularidades de cada niño durante su experiencia lectora.

La diversidad lingüística y cultural exige especial atención en el desarrollo de herramientas inteligentes para literatura infantil. Los relatos personalizados deberían reconocer expresiones familiares y formas narrativas culturalmente significativas sin reducirlas a categorías rígidas. La investigación de Chennupati et al. (2025), desarrollada con familias latinas, aporta un referente para considerar la participación familiar en intervenciones tecnológicas relacionadas con la lectura. Sin embargo, la adecuación cultural de cualquier aplicación necesita evaluarse en las comunidades donde será utilizada.

La protección de la información infantil representa una condición ética indispensable para implementar sistemas personalizados. Las plataformas pueden recopilar respuestas, preferencias y registros de interacción que requieren medidas estrictas de privacidad. Resulta necesario limitar los datos solicitados y establecer procedimientos comprensibles de autorización familiar. La utilidad pedagógica no justifica almacenar información innecesaria ni elaborar perfiles permanentes sobre capacidades infantiles. Los responsables educativos deben conocer qué información procesa cada herramienta y quién puede acceder a ella.

La evaluación neuroeducativa de aplicaciones inteligentes necesita considerar indicadores relacionados con experiencias de aprendizaje observables. La frecuencia de interacción con una plataforma no demuestra necesariamente avances en comprensión narrativa. Conviene examinar la pertinencia de las respuestas infantiles y su capacidad para establecer relaciones entre acontecimientos. Chennupati et al. (2025) ofrecen un referente de investigación sobre tutoría tecnológica aplicada a prácticas familiares de lectura. Sus aportaciones deben interpretarse dentro de los objetivos y procedimientos particulares estudiados.

Tabla 4

Dimensiones neuroeducativas de las experiencias literarias innovadoras durante la primera infancia

Dimensión de análisis	**Aportes al desarrollo infantil y criterios pedagógicos**
Neuroestética de la literatura infantil	La percepción de imágenes y cualidades expresivas del relato favorece experiencias de sensibilidad artística y atención narrativa. La mediación adulta permite ampliar la apreciación literaria respetando las interpretaciones infantiles.
Cuentos multisensoriales	La integración de estímulos visuales, auditivos y táctiles ofrece diferentes vías para representar acontecimientos. Su aprovechamiento requiere correspondencia entre los recursos sensoriales y el significado narrativo.
Narración oral, ritmo y musicalidad	Las variaciones de entonación y las regularidades rítmicas contribuyen al reconocimiento de patrones lingüísticos. La lectura compartida proporciona oportunidades de interacción verbal y familiarización con nuevas expresiones.
Literatura infantil interactiva	Las decisiones narrativas y las preguntas digitales pueden promover la participación cognitiva y la comprensión de acontecimientos. Su pertinencia depende de la accesibilidad y de las habilidades lingüísticas infantiles.
Experiencias narrativas corporizadas	El movimiento y la representación simbólica permiten expresar interpretaciones mediante acciones corporales. Su aplicación pedagógica requiere respetar las capacidades motrices y relacionar cada actividad con el contenido literario.
Inteligencia artificial y personalización literaria	Los sistemas inteligentes pueden apoyar la adaptación de actividades lectoras y la orientación de adultos mediadores. Su implementación exige supervisión humana y protección de datos infantiles mediante criterios neuroeducativos y éticos.

Nota. Elaboración propia a partir de los ejes temáticos del capítulo.

La incorporación de inteligencia artificial a la literatura infantil requiere equilibrar adaptación tecnológica y sensibilidad pedagógica. Las herramientas pueden apoyar decisiones educativas cuando sus criterios resultan transparentes y sus intervenciones respetan las características del desarrollo temprano.

Capítulo V

Mediación literaria y diseño de ambientes neuroeducativos en la primera infancia

La literatura infantil ocupa un lugar significativo en las experiencias educativas que acompañan los primeros años de vida. Su presencia adquiere profundidad cuando las relaciones humanas y las condiciones pedagógicas favorecen encuentros narrativos capaces de despertar curiosidad y ampliar las posibilidades de comunicación. Desde la neuroeducación, interesa comprender las relaciones entre las experiencias literarias y los procesos del desarrollo infantil. Tal aproximación exige reconocer la complejidad del aprendizaje y evitar explicaciones que atribuyan efectos cerebrales directos a cualquier práctica lectora.

La mediación literaria constituye una dimensión relevante de la práctica docente porque permite vincular las particularidades del desarrollo infantil con experiencias narrativas culturalmente significativas. El papel del adulto adquiere importancia mediante las decisiones que orientan la participación y la construcción compartida de significados. Cárdenas et al. (2020) examinan la mediación docente durante la lectura compartida y su relación con el desarrollo comunicativo. Su investigación aporta elementos para comprender la dimensión relacional de las prácticas literarias tempranas.

El encuentro infantil con los libros también depende de las condiciones materiales y culturales que hacen posible su presencia cotidiana. La organización de espacios lectores requiere atender las necesidades de accesibilidad y las prácticas familiares que dan sentido a las experiencias educativas. Dunstan et al. (2024) estudian un ambiente de lectura compartida codiseñado con familias en un centro comunitario. Su aproximación permite reconocer la participación colectiva como un componente relevante de la planificación de experiencias lectoras culturalmente pertinentes.

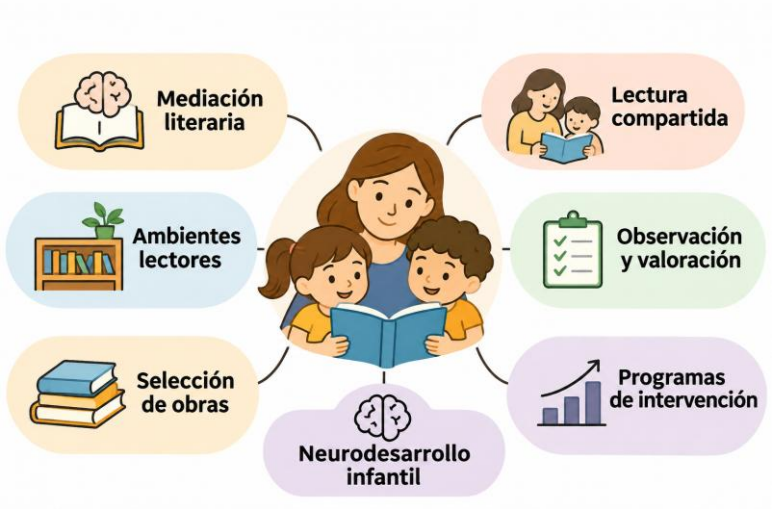
La diversidad de trayectorias evolutivas plantea interrogantes sobre los criterios empleados para elegir obras destinadas a los primeros años. Las diferencias lingüísticas y cognitivas requieren decisiones que reconozcan posibilidades

individuales sin establecer límites rígidos a la experiencia literaria. Phoon et al. (2026) abordan la selección de libros realizada por educadores en un centro de intervención temprana para niños con síndrome de Down. Su trabajo aporta una referencia para examinar las decisiones pedagógicas ante necesidades comunicativas diversas.

La lectura compartida adquiere una dimensión particular cuando se integra en las relaciones familiares y educativas que acompañan el desarrollo temprano. Las oportunidades de intercambio verbal y atención conjunta dependen de prácticas sensibles a las iniciativas infantiles. Salley et al. (2022) estudian una intervención de lectura compartida dirigida a padres de bebés y niños pequeños. Su investigación permite considerar la participación de los cuidadores dentro de propuestas orientadas a fortalecer las experiencias comunicativas desde edades tempranas.

Figura 13

Componentes de la mediación literaria y el neurodesarrollo infantil



La comprensión de los procesos asociados con las experiencias literarias requiere procedimientos de observación

capaces de reconocer manifestaciones cognitivas y socioemocionales sin reducirlas a indicadores aislados. La calidad de las interacciones constituye una dimensión relevante para interpretar tales experiencias. Hutton et al. (2023) presentan SharePR como una medida de calidad de la lectura compartida con bebés. Su propuesta introduce una perspectiva metodológica pertinente para examinar las condiciones de participación y valorar prácticas educativas mediante criterios explícitos.

El interés por conocer los efectos de las intervenciones literarias plantea exigencias metodológicas que trascienden la descripción de actividades educativas. La formulación de objetivos y la comparación de resultados requieren diseños capaces de distinguir cambios observables de interpretaciones causales insuficientemente fundamentadas. Koopowitz et al. (2024) investigan la eficacia de una intervención de lectura dialógica mediante un ensayo controlado aleatorizado desarrollado en Sudáfrica. Su estudio representa un antecedente para considerar la evaluación rigurosa de programas tempranos.

La relación entre literatura y neurodesarrollo demanda una lectura crítica de las evidencias disponibles. Los procesos cerebrales participan en la adquisición del lenguaje y en otras funciones del desarrollo, aunque sus transformaciones no pueden deducirse directamente de conductas observadas durante una actividad. Conviene diferenciar los resultados educativos de las mediciones neurobiológicas. Tal distinción permite valorar las contribuciones de la literatura infantil sin convertir sus posibilidades formativas en afirmaciones que excedan el alcance de las investigaciones.

La articulación entre investigación y práctica educativa también requiere reconocer las condiciones sociales donde transcurre la infancia. Las experiencias literarias se desarrollan en comunidades con lenguas y recursos diferentes que influyen en las oportunidades de participación. Por ello, las propuestas pedagógicas necesitan dialogar con las familias y atender las

particularidades institucionales. La pertinencia de una intervención no depende únicamente de su fundamentación científica. También exige considerar su viabilidad y el respeto por las experiencias culturales infantiles.

El presente capítulo examina la mediación pedagógica y el diseño de ambientes neuroeducativos mediante una secuencia que vincula decisiones didácticas con procedimientos de valoración e intervención temprana. El análisis aborda la selección de obras y las prácticas de lectura compartida antes de profundizar en la observación del desarrollo y la evaluación de programas. A lo largo de sus apartados se mantiene una perspectiva que reconoce la literatura como experiencia cultural y educativa vinculada con procesos complejos del desarrollo infantil.

5.1. Mediación pedagógica de la literatura infantil desde los aportes de la neuroeducación

La mediación pedagógica de la literatura infantil adquiere sentido cuando la lectura se convierte en una experiencia compartida que reconoce las formas de atención, expresión y participación de cada niño. Desde la neuroeducación, interesa comprender las condiciones que favorecen el aprendizaje sin reducir la experiencia literaria a un ejercicio de estimulación cerebral. El encuentro con un relato ofrece oportunidades para relacionar palabras, emociones y experiencias mediante intercambios que preservan el placer de escuchar y narrar.

En la primera infancia, la intervención docente requiere observar las señales con que los niños manifiestan interés, desconcierto o entusiasmo ante una historia. Una mirada, un gesto inesperado o una pregunta breve pueden orientar la continuidad de la lectura. La sensibilidad pedagógica consiste en reconocer tales respuestas y ajustar el acompañamiento sin imponer interpretaciones. De esa manera, el texto conserva su apertura

simbólica mientras cada participante encuentra posibilidades de construir significados desde su experiencia cotidiana.

La lectura compartida demanda una presencia adulta capaz de sostener intercambios genuinos. Cárdenas et al. (2020) examinan la mediación docente durante la lectura de libros y su relación con el desarrollo comunicativo infantil. Su aporte permite considerar la conversación alrededor del relato como parte constitutiva de la experiencia educativa. Las intervenciones oportunas amplían las posibilidades de participación cuando atienden las iniciativas infantiles y ofrecen tiempo suficiente para responder, disentir o establecer relaciones con vivencias conocidas.

Desde una perspectiva neuroeducativa, la atención infantil se comprende mejor como un proceso variable que responde al interés, la novedad y las condiciones de interacción. Por ello, la mediación literaria evita exigir una concentración uniforme durante toda la lectura. Las pausas, los cambios de entonación y la observación conjunta de ilustraciones pueden renovar el vínculo con la narración literaria. Su pertinencia depende de las respuestas del grupo y del ritmo que requiere cada encuentro lector.

El componente emocional de la mediación merece especial cuidado porque los relatos acercan a los niños a situaciones que despiertan alegría, temor, curiosidad o incertidumbre. La persona adulta puede acoger tales reacciones mediante preguntas abiertas y comentarios que no anticipen respuestas correctas. Reconocer una emoción expresada por un personaje tampoco obliga a atribuirla al lector. Conviene mantener una distancia respetuosa entre la ficción y la vivencia personal, especialmente cuando aparecen asuntos sensibles o experiencias difíciles.

La conversación literaria ofrece un espacio privilegiado para que el lenguaje avance ligado a intenciones comunicativas. Nombrar personajes, explicar una elección o anticipar acontecimientos permite elaborar significados con apoyo de voces.

En el estudio de Cárdenas et al. (2020), la mediación docente ocupa un lugar relevante en los intercambios comunicativos vinculados con los libros. Tal planteamiento invita a valorar la calidad de las respuestas adultas antes que la cantidad de preguntas formuladas durante la actividad.

La selección de intervenciones pedagógicas exige distinguir entre acompañar la comprensión y controlar el sentido de una obra. Cuando cada escena se transforma en una comprobación de contenidos, disminuye el margen para la sorpresa y la interpretación. Una mediación cuidadosa alterna silencios, comentarios y preguntas nacidas del intercambio. También admite que ciertos pasajes permanezcan abiertos. La literatura infantil puede provocar pensamiento sin que todas las inquietudes deban resolverse dentro de una misma sesión de lectura.

Las diferencias en el desarrollo infantil requieren formas flexibles de participación que respeten distintos tiempos de respuesta. Algunos niños intervienen verbalmente mientras otros recurren al movimiento, la mirada o la representación gráfica. La mediación reconoce esas expresiones sin establecer jerarquías entre ellas. Desde la neuroeducación, conviene evitar asociaciones rígidas entre una conducta observable y un estado cerebral específico. La observación pedagógica orienta decisiones prudentes, pero no permite formular diagnósticos a partir de una actividad literaria.

La repetición de relatos puede adquirir valor pedagógico cuando responde al deseo infantil de reencontrar personajes, secuencias y expresiones familiares. Escuchar nuevamente una historia permite advertir detalles antes inadvertidos y participar con mayor seguridad en los intercambios. La persona mediadora puede introducir pequeñas variaciones en las preguntas sin alterar el vínculo afectivo con la obra. La familiaridad no empobrece necesariamente la experiencia compartida; en ocasiones abre nuevas posibilidades de interpretación y conversación entre los participantes.

El acompañamiento también requiere reconocer la dimensión cultural del lenguaje literario. Las palabras, los personajes y las situaciones narradas dialogan con prácticas familiares diversas que merecen un trato respetuoso. Cuando un niño relaciona un cuento con expresiones de su comunidad, la mediación puede favorecer el intercambio sin convertir una experiencia particular en representación de todo un grupo. La escucha atenta permite ampliar referencias compartidas y evita que la lectura reproduzca expectativas culturales estrechas o excluyentes.

La valoración pedagógica de la lectura compartida puede apoyarse en registros breves de participación cotidiana, preguntas espontáneas y formas de interacción observadas durante varios encuentros. Interesa reconocer cambios en la disposición para dialogar y en la elaboración de significados, sin atribuirlos automáticamente a modificaciones neurológicas. Cárdenas et al. (2020) aportan una referencia pertinente para examinar el papel de la mediación docente en el desarrollo comunicativo infantil. La evaluación conserva sentido cuando retroalimenta decisiones educativas concretas.

En consecuencia, mediar pedagógicamente la literatura infantil exige articular conocimiento del desarrollo, juicio profesional y disponibilidad para escuchar. Los aportes de la neuroeducación orientan una atención cuidadosa a los procesos de aprendizaje, pero deben interpretarse sin promesas causales desmedidas. La calidad del encuentro depende de relaciones que permiten preguntar, imaginar y volver sobre una historia. En ese espacio compartido, la intervención adulta acompaña la construcción de significados y reconoce al niño como interlocutor plenamente activo.

5.2. Diseño de ambientes lectores enriquecidos y culturalmente pertinentes para el desarrollo cerebral

El diseño de ambientes lectores enriquecidos durante la primera infancia requiere considerar las relaciones entre espacio, experiencia cultural y oportunidades de participación. La organización material adquiere valor educativo cuando facilita encuentros frecuentes con libros y diversas formas de narración. Desde una mirada neuroeducativa, interesa favorecer condiciones compatibles con la atención, la exploración y el bienestar infantil. Ninguna disposición espacial garantiza por sí misma cambios cerebrales; su contribución depende de las experiencias que allí se desarrollan.

Un ambiente lector comienza por reconocer las necesidades corporales de quienes lo habitan. La altura de los estantes, la accesibilidad de los materiales y la posibilidad de adoptar distintas posturas influyen en la autonomía durante la exploración. Los libros al alcance de las manos invitan a elegir sin esperar instrucciones permanentes. También importa disponer de lugares tranquilos donde la proximidad entre adultos y niños resulte cómoda, sin convertir la lectura en una actividad obligatoriamente sedentaria.

La riqueza de un espacio no depende de acumular objetos ni de reproducir modelos decorativos ajenos a la comunidad. Conviene seleccionar materiales variados que puedan utilizarse de manera sostenida y respondan a intereses reconocibles. Dunstan et al. (2024) estudian un ambiente de lectura compartida codiseñado con familias en un centro comunitario. Su enfoque permite valorar la participación de los usuarios en decisiones sobre espacios que buscan favorecer encuentros lectores significativos y accesibles en su vida cotidiana.

La pertinencia cultural exige que las bibliotecas infantiles representen distintas maneras de vivir, hablar y comprender el

mundo. Los relatos vinculados con tradiciones locales pueden convivir con obras procedentes de otros territorios. Esa combinación amplía horizontes sin desplazar las referencias cercanas. Resulta importante revisar quiénes aparecen en los libros, qué voces quedan ausentes y cuáles experiencias reciben reconocimiento. La diversidad adquiere profundidad cuando atraviesa las decisiones de selección y no permanece como adorno ocasional infantil.

Las lenguas familiares constituyen una dimensión esencial del ambiente lector. Su presencia en libros, canciones y narraciones orales comunica a los niños que sus formas de expresión tienen lugar en la vida educativa. Cuando faltan publicaciones en determinadas lenguas, pueden incorporarse relatos contados por familiares o materiales elaborados conjuntamente. El propósito no consiste en convertir cada tradición en una pieza de exhibición, sino en sostener intercambios donde las diferencias lingüísticas sean realmente escuchadas con respeto.

La disposición sensorial del espacio merece decisiones equilibradas. Una iluminación suficiente facilita observar imágenes y reconocer detalles, mientras el control del ruido ayuda a mantener conversaciones sin esfuerzos innecesarios. Los estímulos visuales pueden despertar curiosidad, aunque su acumulación dificulte encontrar materiales o descansar la mirada. Desde la neuroeducación, resulta prudente atender a las diferencias individuales de sensibilidad. Un ambiente flexible permite regular las condiciones de aprendizaje sin establecer un patrón único de comodidad para todos.

El diseño participativo aporta una vía para conocer necesidades que difícilmente aparecen en una planificación exclusivamente institucional. Dunstan et al. (2024) abordan la creación compartida de un ambiente lector destinado a familias en un espacio comunitario. Esa orientación invita a escuchar directamente a cuidadores y niños antes de decidir qué recursos

incorporar. Sus preferencias también pueden revelar barreras de acceso, horarios poco convenientes o prácticas de lectura que merecen reconocimiento dentro de la propuesta educativa.

Los ambientes lectores también se construyen mediante relaciones con el entorno próximo. Bibliotecas públicas, centros comunitarios y espacios familiares pueden ampliar las oportunidades de contacto con historias. La circulación de libros entre lugares distintos favorece la continuidad de experiencias sin exigir que todos los hogares dispongan de iguales recursos. Para ello, conviene establecer acuerdos sencillos sobre préstamo y cuidado de materiales. La colaboración compartida cobra sentido cuando responde a condiciones reales de tiempo y disponibilidad.

Figura 14
Elementos de los ambientes lectores enriquecidos



La accesibilidad requiere contemplar a niños con distintas capacidades sensoriales, motoras y comunicativas. Los formatos de mayor tamaño, los apoyos táctiles y las alternativas de narración pueden facilitar la participación según necesidades concretas. Sin embargo, ningún recurso resulta universalmente adecuado. La

selección debe dialogar con las familias y con profesionales pertinentes cuando corresponda. Diseñar para la diversidad implica ofrecer opciones utilizables sin separar innecesariamente a quienes participan en una misma comunidad lectora educativa.

El vínculo entre ambiente lector y desarrollo cerebral debe abordarse con cautela metodológica. La disponibilidad de materiales puede favorecer experiencias relacionadas con el lenguaje y la regulación de la atención, pero no permite inferir efectos neurológicos específicos sin mediciones apropiadas. Las condiciones educativas actúan junto con múltiples factores del desarrollo. Por ello, describir un espacio como enriquecido exige precisar las oportunidades que ofrece y evitar atribuirle necesariamente resultados biológicos que todavía no han sido demostrados.

La evaluación del ambiente puede centrarse en su uso efectivo y en las posibilidades de participación que genera. Observar qué materiales circulan, quiénes acceden a ellos y cuáles espacios permanecen vacíos permite revisar decisiones de diseño. Dunstan et al. (2024) ofrecen un antecedente para pensar los ambientes de lectura compartida desde la colaboración con familias. Las mejoras deben responder a evidencias recogidas localmente y no depender únicamente de criterios estéticos o impresiones iniciales de carácter subjetivo.

Un ambiente lector culturalmente pertinente permanece abierto a transformaciones porque las comunidades cambian y los intereses infantiles también. Renovar materiales, escuchar observaciones familiares y ajustar la distribución espacial forman parte de su cuidado cotidiano. La perspectiva neuroeducativa contribuye cuando orienta decisiones respetuosas de las diferencias del desarrollo y de las condiciones de bienestar. La calidad del espacio se expresa en las oportunidades de encuentro con la literatura que logra sostener a lo largo del tiempo.

5.3. Selección de obras literarias según características evolutivas, lingüísticas y neurocognitivas

La selección de obras literarias durante la primera infancia exige reconocer que el desarrollo infantil presenta ritmos diversos y trayectorias difíciles de reducir a edades cronológicas. Elegir un libro implica considerar las posibilidades de participación que ofrece su lenguaje, su estructura narrativa y su propuesta visual. Desde la neuroeducación, tales decisiones requieren prudencia ante las diferencias individuales. Una obra pertinente puede despertar interés sin responder necesariamente a clasificaciones rígidas sobre capacidades cognitivas o etapas madurativas.

Las características evolutivas orientan la elección cuando se interpretan como referencias flexibles. Durante los primeros años, la exploración sensorial del libro puede acompañar el descubrimiento de imágenes y palabras. Posteriormente adquieren mayor presencia las relaciones entre acontecimientos, personajes e intenciones narrativas. Sin embargo, ninguna secuencia describe por completo las preferencias infantiles. Un niño puede disfrutar una narración compleja mediante apoyo adulto, mientras otro encuentra placer en regresar a textos breves que conoce desde hace tiempo.

La dimensión lingüística requiere examinar el vocabulario y las formas expresivas presentes en cada obra. Las repeticiones pueden facilitar la anticipación verbal, mientras las palabras poco familiares ofrecen oportunidades para ampliar significados mediante el intercambio. La dificultad no debe medirse exclusivamente por la extensión del texto. También intervienen la claridad de las relaciones narrativas y el apoyo de las ilustraciones. Seleccionar literatura supone valorar qué posibilidades de comprensión y conversación aparecen durante la experiencia compartida.

En entornos de intervención temprana, la elección de libros adquiere particular relevancia por la diversidad de perfiles comunicativos infantiles. Phoon et al. (2026) estudian la selección de obras realizada por educadores en un centro que atiende a niños con síndrome de Down. Su investigación permite situar las decisiones bibliográficas dentro de prácticas educativas concretas. Conviene evitar que una categoría diagnóstica determine automáticamente los títulos ofrecidos, pues los intereses y recursos de participación varían entre personas.

Las exigencias neurocognitivas de una narración pueden examinarse atendiendo a la memoria de trabajo, la atención sostenida y las relaciones temporales que plantea. Un relato con numerosos personajes o cambios frecuentes de escenario puede requerir apoyos adicionales. Esa observación no convierte la complejidad en un defecto literario. Más bien permite anticipar condiciones de acompañamiento. Las imágenes, las pausas y la relectura pueden facilitar el seguimiento sin eliminar la riqueza expresiva de la obra elegida.

La relación entre texto e imagen merece un análisis propio. En algunos libros, las ilustraciones amplían lo narrado y aportan información que las palabras dejan abierta. En otros, ambas formas expresivas presentan tensiones capaces de provocar preguntas e interpretaciones diferentes. Reducir las imágenes a adornos desaprovecha su valor narrativo. La elección debe considerar su legibilidad y su diversidad estética. También importa que permitan observar pequeños detalles sin imponer una lectura única de los acontecimientos representados.

La representación de experiencias emocionales requiere especial sensibilidad hacia las posibilidades de comprensión infantil. Los conflictos entre personajes pueden acercar preguntas sobre pérdida, amistad o pertenencia sin exigir respuestas inmediatas. Conviene valorar el tratamiento literario de tales asuntos y evitar obras que simplifiquen las emociones mediante

juicios morales constantes. La pertinencia depende también de las experiencias del grupo. Un libro exigente puede resultar acogedor cuando existe una relación educativa respetuosa que sostiene su lectura.

Los criterios de selección deben reconocer la diversidad cultural y lingüística sin encasillar a los lectores en identidades predeterminadas. Una colección puede reunir narraciones cercanas a las prácticas familiares y obras que presenten mundos desconocidos. Importa revisar la autenticidad de las voces y la ausencia de representaciones degradantes. La pertinencia cultural tampoco obliga a que cada niño lea únicamente historias vinculadas con su procedencia. La literatura abre posibilidades de reconocimiento y descubrimiento mediante perspectivas múltiples.

La accesibilidad literaria exige distinguir las barreras del formato de las capacidades del lector. Phoon et al. (2026) sitúan la selección de libros en un ámbito de intervención temprana donde las necesidades educativas requieren atención particular. Desde esa perspectiva, resulta pertinente examinar tamaño de letra, organización visual y posibilidades de manipulación. Los apoyos comunicativos pueden ampliar el acceso sin reemplazar el encuentro con la obra. La adaptación debe conservar cuanto sea posible su intención estética.

La calidad literaria constituye un criterio que merece especial atención junto con las características del desarrollo. Una obra cuidadosamente escrita ofrece ritmo, imágenes verbales y posibilidades interpretativas que exceden su utilidad didáctica inmediata. La búsqueda de vocabulario específico o contenidos curriculares no debería desplazar el valor artístico del relato. También conviene reconocer el humor y la ambigüedad como recursos legítimos. Los niños pueden disfrutar textos que despiertan preguntas aunque no comprendan todos sus matices inicialmente.

La selección bibliográfica mejora cuando incorpora observaciones recogidas durante experiencias lectoras sucesivas. Las preferencias expresadas mediante palabras, gestos o elecciones espontáneas permiten revisar hipótesis iniciales sobre la pertinencia de los títulos. También interesa identificar qué obras generan intercambios y cuáles requieren otros apoyos. Tales registros no constituyen pruebas de maduración cerebral. Su valor reside en orientar decisiones pedagógicas revisables y en reconocer al niño como participante activo en la construcción de su repertorio literario.

Una política de selección responsable combina conocimiento del desarrollo infantil con atención a la singularidad de cada obra. Los criterios evolutivos, lingüísticos y neurocognitivos permiten formular preguntas pedagógicas útiles, pero no sustituyen la observación ni el juicio profesional. La colección necesita variedad para acompañar intereses cambiantes y ampliar experiencias narrativas. Elegir literatura infantil implica confiar en las capacidades interpretativas de los niños mientras se ofrecen condiciones apropiadas para que puedan ejercerlas con libertad y disfrute.

5.4. Estrategias de lectura compartida para estimular el lenguaje, la atención y la interacción social

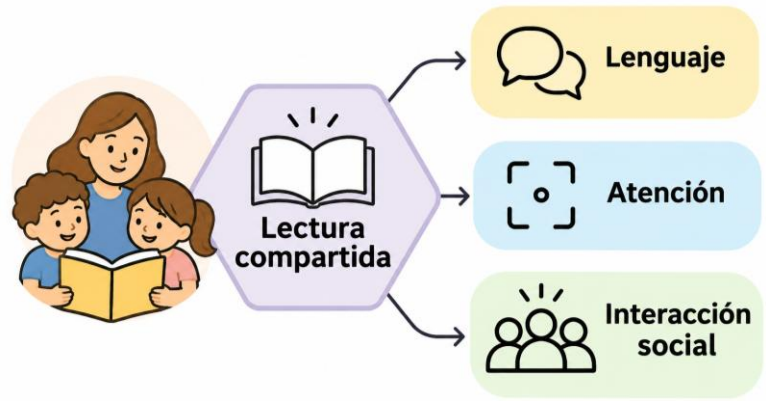
La lectura compartida constituye una práctica educativa donde el lenguaje se desarrolla mediante intercambios vinculados con experiencias narrativas significativas. Su organización requiere reconocer las iniciativas infantiles y ofrecer oportunidades de participación durante el encuentro con los libros. Desde la neuroeducación, interesa comprender las relaciones entre atención, comunicación y aprendizaje sin atribuir efectos cerebrales automáticos a determinadas técnicas. La intervención adulta adquiere sentido cuando favorece respuestas espontáneas y

mantiene abierta la posibilidad de construir interpretaciones personales del relato.

La preparación de una sesión requiere establecer condiciones que faciliten la disponibilidad comunicativa de los participantes. Antes de comenzar, conviene observar sus intereses y presentar el libro mediante una invitación breve. Mostrar la cubierta puede despertar preguntas relacionadas con personajes o acontecimientos posibles. No resulta necesario anticipar todo el argumento. La curiosidad encuentra espacio cuando los niños formulan hipótesis propias y descubren progresivamente información narrativa mediante intercambios que respetan sus tiempos de respuesta y sus formas expresivas particulares.

Figura 15

Dimensiones del desarrollo favorecidas por la lectura compartida



La lectura dialógica ofrece posibilidades para ampliar las intervenciones infantiles mediante preguntas abiertas y respuestas contingentes. En lugar de solicitar continuamente nombres de objetos, la persona adulta puede invitar a explicar acciones o establecer relaciones entre acontecimientos. Salley et al. (2022) abordan una intervención de lectura compartida dirigida a familias con bebés y niños pequeños. Su trabajo constituye una referencia

pertinente para examinar el acompañamiento adulto en prácticas lectoras desarrolladas durante los primeros años de vida.

La expansión verbal permite enriquecer expresiones infantiles sin interrumpir el intercambio comunicativo. Cuando un niño menciona una acción mediante una palabra aislada, el adulto puede recuperar su intención y ofrecer una formulación ligeramente más elaborada. La respuesta debe conservar el significado propuesto por el participante. Corregir constantemente puede disminuir su disposición para intervenir. Una estrategia sensible aprovecha las oportunidades que aparecen durante la narración y reconoce las producciones iniciales como aportaciones comunicativas con valor propio.

La atención conjunta representa una condición relevante para compartir significados alrededor de una obra. Mirar una ilustración, señalar un personaje o seguir una acción narrada permite establecer referencias comunes entre los participantes. Sin embargo, mantener la mirada fija en el libro no constituye el único indicador de atención. Algunos niños escuchan mientras manipulan objetos o modifican su postura. La observación pedagógica necesita distinguir entre manifestaciones diversas de participación y señales que requieren ajustar la actividad propuesta.

Las pausas narrativas pueden favorecer la anticipación y ofrecer tiempo para elaborar respuestas. Detener brevemente la lectura antes de un acontecimiento permite que los niños expresen expectativas mediante palabras, movimientos o gestos. Conviene utilizar el recurso con moderación para preservar la continuidad literaria. La interrupción permanente fragmenta el relato y puede debilitar el interés. Una pausa adquiere valor cuando nace de una situación significativa y permite recuperar después el curso de la historia sin dificultad.

La participación familiar amplía las oportunidades de practicar intercambios lectores en situaciones cotidianas. Salley et

al. (2022) estudian una intervención orientada a padres de bebés y niños pequeños mediante lectura compartida. Tal aproximación permite considerar la importancia de acompañar a los cuidadores en el desarrollo de prácticas comunicativas accesibles. Las orientaciones pueden centrarse en observar iniciativas infantiles y responder con naturalidad, evitando convertir cada encuentro familiar con los libros en una actividad escolar rígida.

La interacción social durante la lectura puede fortalecerse mediante pequeños grupos que faciliten escuchar diferentes interpretaciones. Compartir opiniones sobre personajes ofrece oportunidades para reconocer perspectivas ajenas y negociar turnos conversacionales. El adulto interviene cuando resulta necesario distribuir la palabra o recuperar aportaciones poco atendidas. La participación no exige respuestas idénticas ni acuerdos permanentes. Las diferencias interpretativas pueden enriquecer el intercambio siempre que exista un trato respetuoso y condiciones para que cada niño encuentre oportunidades reales de expresión.

Los recursos expresivos del narrador pueden contribuir a sostener el interés sin desplazar la voz literaria. Las variaciones de entonación permiten distinguir situaciones y transmitir matices emocionales presentes en el texto. Los gestos también pueden apoyar la comprensión cuando guardan relación con los acontecimientos narrados. Conviene evitar una dramatización excesiva que dificulte seguir la historia. La expresividad pedagógica requiere equilibrio entre la claridad del relato y la participación activa de quienes escuchan atentamente.

La relectura participativa permite recuperar expresiones conocidas y profundizar en relaciones narrativas previamente observadas. Durante nuevos encuentros, los niños pueden completar frases o comentar detalles que antes pasaron inadvertidos. Las intervenciones adultas deben variar según las iniciativas que aparezcan. Salley et al. (2022) ofrecen un

antecedente sobre intervenciones de lectura compartida durante edades tempranas. Su temática invita a considerar la continuidad de las prácticas lectoras como una dimensión relevante del acompañamiento familiar y educativo.

La valoración de las estrategias requiere observar cambios en la participación comunicativa sin confundirlos con mediciones directas del funcionamiento cerebral. Pueden registrarse iniciativas verbales, respuestas a preguntas y formas de interacción entre compañeros durante distintas sesiones. También interesa reconocer situaciones donde la actividad pierde sentido para determinados participantes. Los registros permiten ajustar las intervenciones y evitar conclusiones apresuradas. La interpretación debe considerar las condiciones de cada encuentro y las diferencias individuales presentes en el grupo.

La lectura compartida adquiere continuidad pedagógica cuando las estrategias se integran con flexibilidad en las relaciones cotidianas. Preguntar, escuchar y ampliar expresiones requiere sensibilidad hacia los intereses infantiles y conocimiento de las posibilidades comunicativas del grupo. La perspectiva neuroeducativa orienta una intervención atenta a los procesos de aprendizaje sin convertir la experiencia literaria en entrenamiento de funciones aisladas. El encuentro narrativo conserva su valor cuando permite disfrutar las palabras y construir vínculos mediante la participación compartida.

5.5. Observación y valoración de indicadores cognitivos, lingüísticos y socioemocionales asociados con las experiencias literarias

La observación de experiencias literarias durante la primera infancia requiere identificar manifestaciones del desarrollo sin convertir cada encuentro lector en una prueba de rendimiento. Los indicadores cognitivos, lingüísticos y socioemocionales adquieren significado cuando se interpretan junto con las

condiciones de participación y las características individuales. Desde la neuroeducación, conviene distinguir las conductas observables de los procesos cerebrales que no pueden inferirse directamente. La valoración pedagógica busca comprender trayectorias y orientar decisiones respetuosas de la singularidad infantil.

La identificación de indicadores cognitivos puede centrarse en las formas mediante las cuales los niños relacionan acontecimientos y recuperan información narrativa. Anticipar una acción, reconocer secuencias o establecer vínculos entre personajes constituye una manifestación observable durante la lectura. Sin embargo, tales respuestas dependen también de la familiaridad con la obra y del acompañamiento recibido. Su interpretación exige registros continuados que permitan reconocer variaciones individuales sin establecer comparaciones apresuradas entre participantes de edades semejantes del grupo.

La calidad de la experiencia compartida merece atención porque las oportunidades de aprendizaje dependen de las interacciones que acompañan el encuentro literario. Hutton et al. (2023) presentan SharePR como una medida novedosa orientada a valorar la calidad de la lectura compartida con bebés. Su propuesta permite reconocer la importancia de examinar las características de la interacción. El interés evaluativo puede desplazarse hacia las condiciones relacionales que favorecen la participación infantil durante experiencias lectoras cotidianas.

Los indicadores lingüísticos pueden observarse mediante iniciativas comunicativas que aparecen durante la narración y las conversaciones posteriores. La incorporación de vocabulario, la elaboración de enunciados y la formulación de preguntas ofrecen información sobre distintas dimensiones expresivas. También importa reconocer respuestas gestuales y recursos comunicativos alternativos. Una producción verbal limitada durante determinada sesión no demuestra ausencia de comprensión. La valoración

necesita considerar oportunidades reales de intervención y diferencias en las formas de expresión de cada niño.

La dimensión socioemocional puede examinarse mediante las respuestas que surgen ante conflictos narrativos y situaciones de interacción. Reconocer emociones de personajes, expresar preferencias o escuchar interpretaciones ajenas ofrece indicios sobre experiencias de comprensión interpersonal. Tales manifestaciones no equivalen a mediciones de empatía ni permiten establecer rasgos permanentes de personalidad. Su significado depende de las relaciones presentes durante la actividad. Conviene registrar también los silencios y las formas discretas de participación sin atribuirles significados psicológicos automáticos.

La atención durante las experiencias literarias presenta fluctuaciones que deben interpretarse con sensibilidad pedagógica. Seguir una secuencia, regresar espontáneamente a una ilustración o recuperar un detalle narrativo puede aportar información sobre el interés sostenido. No obstante, la inmovilidad corporal resulta insuficiente como criterio de concentración. Algunos niños participan mientras cambian de postura o manipulan diversos materiales. La observación debe atender a la relación entre conducta y actividad antes de formular valoraciones sobre capacidades individuales específicas.

El registro sistemático permite organizar observaciones dispersas y reconocer transformaciones a lo largo del tiempo. Pueden utilizarse notas descriptivas, muestras de producciones infantiles y registros breves de intercambios comunicativos. Resulta conveniente consignar las condiciones de cada sesión para interpretar adecuadamente las respuestas. Hutton et al. (2023) destacan, mediante el desarrollo de SharePR, el interés por medir la calidad de la lectura compartida. Esa preocupación metodológica recuerda la necesidad de definir aquello que se pretende valorar.

La interpretación de indicadores requiere diferenciar frecuencia, intensidad y calidad de las manifestaciones observadas. Un niño puede intervenir pocas veces y ofrecer comentarios que revelan relaciones narrativas complejas. Otro puede participar constantemente mediante expresiones breves. Ninguna de las conductas permite establecer jerarquías generales de desarrollo. La valoración debe examinar qué oportunidades ofrece la actividad y cuáles apoyos facilitan respuestas más elaboradas. El criterio pedagógico evita transformar diferencias comunicativas en categorías deficitarias sin fundamento suficiente alguno.

La participación de las familias puede ampliar la comprensión de comportamientos observados en espacios educativos. Sus relatos permiten conocer preferencias lectoras, formas habituales de comunicación y respuestas que aparecen en situaciones familiares. Conviene escuchar tales aportaciones sin exigir registros domésticos exhaustivos ni trasladar responsabilidades evaluativas impropias. Las discrepancias entre ambientes también proporcionan información pedagógica valiosa. Una conducta puede variar según la confianza interpersonal, el momento del día y las condiciones materiales disponibles durante cada encuentro.

La valoración neuroeducativa exige especial cautela al relacionar indicadores conductuales con procesos de desarrollo cerebral. La comprensión narrativa y la regulación emocional involucran funciones complejas que no pueden medirse mediante observaciones pedagógicas aisladas. Hutton et al. (2023) proponen un instrumento centrado en la calidad de la lectura compartida, dimensión diferente de una evaluación neurológica directa. Mantener esa distinción protege la interpretación de resultados y evita atribuciones causales que exceden las evidencias disponibles en educación.

La devolución de observaciones debe expresarse mediante descripciones comprensibles y respetuosas para las familias y los

equipos educativos. Resulta preferible comunicar situaciones concretas antes que utilizar etiquetas generales sobre inteligencia, madurez o competencia emocional. También conviene reconocer avances pequeños que adquieren relevancia dentro de trayectorias individuales. Cuando aparecen preocupaciones persistentes, corresponde contrastar información con profesionales competentes. La evaluación pedagógica orienta el acompañamiento y no reemplaza procedimientos especializados de valoración clínica del desarrollo infantil temprano.

La observación adquiere utilidad cuando sus resultados permiten revisar prácticas educativas y ampliar oportunidades de participación literaria. Identificar intereses recurrentes, barreras comunicativas o condiciones que favorecen el intercambio ayuda a ajustar propuestas posteriores. Los indicadores deben permanecer abiertos a nuevas interpretaciones conforme cambian las experiencias infantiles. Una valoración cuidadosa reconoce límites metodológicos y evita convertir cada respuesta en evidencia de progreso neurológico. Su contribución reside en sostener decisiones pedagógicas fundamentadas y respetuosas del desarrollo singular.

5.6. Diseño de programas de intervención literaria temprana y evaluación de sus efectos en el neurodesarrollo infantil

El diseño de programas de intervención literaria temprana requiere transformar los propósitos educativos en acciones organizadas que puedan desarrollarse y evaluarse con rigor. La planificación comienza por definir la población participante y las necesidades identificadas mediante procedimientos pertinentes. Desde la neuroeducación, interesa examinar procesos vinculados con el desarrollo sin asumir que toda mejora conductual representa una modificación cerebral. Cada programa necesita objetivos

delimitados y una fundamentación que permita comprender las decisiones adoptadas durante su implementación.

La formulación de objetivos debe distinguir los resultados esperados de las actividades utilizadas para alcanzarlos. Mejorar las oportunidades de comunicación constituye una meta diferente de aumentar la frecuencia de sesiones lectoras. También conviene precisar el periodo de intervención y los criterios que permitirán valorar cambios. Una planificación rigurosa evita prometer beneficios generales sobre la inteligencia infantil. En cambio, establece preguntas verificables acerca de determinadas habilidades y experiencias observables en los participantes del programa educativo.

La investigación experimental aporta referencias para organizar intervenciones sometidas a evaluación sistemática. Koopowitz et al. (2024) examinan la eficacia de una intervención de lectura dialógica mediante un ensayo controlado aleatorizado en una cohorte de nacimiento sudafricana. El diseño declarado en su investigación permite reconocer la relevancia de comparar condiciones de intervención. Sin embargo, la aplicación de sus hallazgos a otras poblaciones requiere revisar procedimientos, características de los participantes y resultados efectivamente documentados con especial cuidado.

La estructura operativa del programa necesita establecer frecuencia, duración y responsables de las sesiones sin convertir tales decisiones en reglas universales. Su adecuación depende de la edad infantil y de las condiciones institucionales. Conviene prever encuentros suficientemente regulares para mantener continuidad y permitir ajustes cuando aparecen señales de cansancio. Los protocolos pueden describir actividades centrales y márgenes de adaptación. Una organización demasiado rígida corre el riesgo de ignorar necesidades comunicativas presentes durante cada encuentro programado.

La formación de quienes implementan la intervención representa una condición metodológica relevante. Los participantes adultos necesitan comprender los objetivos del programa y practicar procedimientos antes de aplicarlos. La capacitación puede incorporar análisis de situaciones reales y retroalimentación sobre decisiones comunicativas. Importa distinguir la fidelidad a los componentes previstos de la repetición mecánica de conductas. Una intervención bien documentada conserva sus principios operativos mientras admite respuestas sensibles a las iniciativas infantiles que aparecen durante las sesiones.

La participación familiar requiere acuerdos claros sobre responsabilidades y posibilidades reales de colaboración. No todas las personas cuidadoras disponen del mismo tiempo ni de materiales equivalentes. Por ello, la planificación debe evitar exigencias que aumenten desigualdades de acceso. Koopowitz et al. (2024) sitúan su investigación sobre lectura dialógica en una cohorte sudafricana, referencia que invita a examinar cuidadosamente las condiciones sociales de implementación. La pertinencia local debe establecerse mediante información obtenida de cada comunidad participante.

Antes de iniciar las actividades conviene recoger información basal mediante instrumentos adecuados a la edad y a las variables investigadas. Las mediciones iniciales permiten describir diferencias previas y establecer puntos de comparación posteriores. Resulta necesario precisar quién aplica cada procedimiento y bajo qué condiciones. También deben documentarse posibles factores que influyan en los resultados. La evaluación pierde claridad cuando se introducen instrumentos improvisados o se modifican criterios de puntuación después de observar las respuestas infantiles.

La evaluación de efectos requiere diferenciar indicadores próximos a la intervención de resultados amplios del

neurodesarrollo. Un cambio en las interacciones verbales puede registrarse directamente mediante procedimientos observacionales. En cambio, afirmar modificaciones en estructuras cerebrales exige técnicas especializadas y diseños apropiados. Koopowitz et al. (2024) ofrecen un antecedente de evaluación experimental de lectura dialógica. Su referencia no autoriza por sí misma a atribuir efectos neurológicos específicos a cualquier programa literario desarrollado en entornos educativos diversos.

El seguimiento de la implementación permite conocer qué actividades fueron realizadas y qué dificultades afectaron su desarrollo. Los registros pueden documentar asistencia, duración efectiva y adaptaciones efectuadas durante las sesiones. Tales datos ayudan a interpretar resultados sin confundir ausencia de cambios con ineficacia del enfoque. También permiten identificar diferencias entre grupos o responsables. La evaluación del proceso debe acompañar la medición de resultados porque una intervención planificada puede experimentar modificaciones importantes durante su aplicación cotidiana.

La comparación de resultados demanda considerar procedimientos que reduzcan explicaciones alternativas. Cuando resulta viable, la asignación aleatoria y la presencia de grupos comparables fortalecen la interpretación causal. Sin embargo, ninguna estrategia metodológica elimina todas las fuentes de incertidumbre. Deben examinarse pérdidas de participantes y diferencias iniciales relevantes. La presentación de resultados necesita informar magnitudes de cambio y límites de precisión. La significación estadística aislada no permite establecer automáticamente relevancia educativa para cada participante infantil.

Tabla 5

Componentes pedagógicos y neuroeducativos de la mediación literaria durante la primera infancia

Componente del capítulo	Aportes al desarrollo infantil y a la práctica educativa
Mediación pedagógica de la literatura infantil	La intervención docente favorece la construcción compartida de significados mediante interacciones sensibles a las necesidades infantiles. La neuroeducación orienta prácticas que reconocen los procesos de atención y comunicación sin establecer relaciones causales automáticas con el desarrollo cerebral.
Diseño de ambientes lectores enriquecidos y culturalmente pertinentes	La organización de espacios accesibles y culturalmente representativos amplía las oportunidades de participación literaria. La incorporación de recursos diversos y la colaboración familiar favorecen experiencias educativas respetuosas de las características individuales y comunitarias.
Selección de obras según características evolutivas y neurocognitivas	La elección de materiales literarios considera las particularidades lingüísticas y cognitivas de los niños. Los criterios de calidad artística y accesibilidad permiten ofrecer experiencias narrativas acordes con diferentes trayectorias de desarrollo sin imponer clasificaciones rígidas.
Estrategias de lectura compartida	Las prácticas dialógicas promueven oportunidades para ampliar el vocabulario y fortalecer la atención conjunta. La participación activa de adultos y niños favorece intercambios comunicativos y relaciones sociales mediante experiencias narrativas significativas.
Observación y valoración de indicadores del desarrollo	La observación sistemática permite reconocer manifestaciones cognitivas y socioemocionales vinculadas con las experiencias literarias. Los registros pedagógicos orientan decisiones educativas sin sustituir las evaluaciones clínicas ni constituir mediciones directas del funcionamiento cerebral.
Diseño y evaluación de programas de intervención literaria temprana	La planificación de intervenciones requiere objetivos verificables y procedimientos metodológicos rigurosos. La evaluación de resultados permite valorar cambios asociados con las prácticas literarias y examinar sus posibles relaciones con el neurodesarrollo infantil mediante evidencias apropiadas.

Nota. Elaboración propia. La organización temática corresponde a los seis apartados de este capítulo.

La dimensión ética atraviesa la planificación y la evaluación de programas dirigidos a niños pequeños. El consentimiento informado de los responsables debe acompañarse de respeto a las manifestaciones infantiles de aceptación o rechazo. Los registros audiovisuales requieren protección de datos y criterios claros de acceso. Conviene evitar procedimientos que generen presión innecesaria para obtener respuestas evaluables. La investigación debe preservar siempre el bienestar de los participantes incluso cuando ello obliga a modificar actividades previstas inicialmente.

La continuidad de un programa depende de su viabilidad institucional y de la utilidad de los resultados para orientar decisiones posteriores. La evaluación puede identificar componentes prometedores y aspectos que requieren revisión antes de ampliar su aplicación. Los hallazgos deben comunicarse sin exagerar su alcance ni confundir asociaciones conductuales con evidencia cerebral directa. Un programa responsable mantiene abierta la revisión de sus procedimientos y reconoce que el desarrollo infantil responde a múltiples experiencias interrelacionadas.

Conclusiones

El análisis de las relaciones entre literatura infantil y desarrollo neurológico permite reconocer la importancia de las experiencias narrativas durante los primeros años de vida. La lectura compartida constituye una práctica cultural y educativa vinculada con procesos de aprendizaje que acompañan la maduración cerebral. Su contribución depende de la calidad de las interacciones y de las características individuales del desarrollo. Desde una perspectiva interdisciplinaria, la literatura adquiere relevancia como experiencia comunicativa capaz de favorecer diferentes dimensiones del crecimiento infantil.

La plasticidad neuronal durante la primera infancia proporciona condiciones favorables para el aprendizaje mediante experiencias lingüísticas y sensoriales significativas. Las narraciones infantiles participan en actividades que movilizan la atención y la memoria mediante la interacción con personajes y acontecimientos. Sin embargo, las relaciones identificadas entre lectura y desarrollo cerebral requieren interpretaciones científicas prudentes. La exposición literaria no determina por sí misma cambios neurológicos específicos. Su valor debe comprenderse dentro de procesos evolutivos complejos vinculados con múltiples experiencias educativas y afectivas.

Los procesos cognitivos asociados con la lectura compartida adquieren especial relevancia en la construcción progresiva del pensamiento infantil. La comprensión de relatos favorece actividades relacionadas con la memoria semántica y la organización de secuencias narrativas. También ofrece situaciones para ejercitar la atención y la flexibilidad cognitiva. Tales posibilidades dependen de la participación activa del niño y de las estrategias empleadas por los adultos. La mediación literaria

requiere reconocer las diferencias evolutivas y promover intercambios comunicativos acordes con las capacidades infantiles.

El desarrollo lingüístico representa una dimensión especialmente vinculada con las experiencias literarias tempranas. La interacción alrededor de los libros favorece intercambios verbales que amplían las posibilidades de comprensión y expresión oral. Las preguntas abiertas y las conversaciones sobre los acontecimientos narrados enriquecen la participación comunicativa infantil. Su efectividad depende de la sensibilidad del mediador ante las respuestas del niño. La lectura compartida adquiere mayor valor educativo cuando promueve el diálogo y respeta los ritmos individuales de adquisición del lenguaje.

La dimensión socioemocional de la literatura infantil permite comprender la importancia de los relatos en las experiencias afectivas tempranas. Los personajes y sus vivencias ofrecen referentes para reconocer emociones y reflexionar sobre las relaciones humanas. La participación de adultos significativos facilita conversaciones relacionadas con sentimientos y comportamientos. Mediante dichas interacciones pueden fortalecerse habilidades de comunicación emocional y comprensión interpersonal. No obstante, los resultados dependen de las características de cada experiencia narrativa y de la calidad de los vínculos afectivos involucrados.

La mediación literaria constituye un componente relevante para comprender las diferencias entre la exposición a materiales narrativos y las experiencias lectoras participativas. La selección de libros apropiados representa una condición importante, aunque insuficiente para garantizar aprendizajes significativos. La sensibilidad del adulto y su capacidad para interpretar las manifestaciones infantiles enriquecen la interacción. Las estrategias dialógicas permiten adaptar las narraciones a diferentes niveles de comprensión. Por ello, la formación pedagógica debe

atender tanto las características literarias como las necesidades evolutivas de los niños.

Las experiencias narrativas multisensoriales amplían las posibilidades de participación infantil mediante recursos auditivos y visuales acompañados de actividades corporales. La integración de diferentes modalidades expresivas puede favorecer la comprensión y el interés por los relatos. Los recursos digitales también ofrecen alternativas de interacción que requieren valoración pedagógica. Su incorporación debe responder a propósitos educativos definidos y considerar la edad de los participantes. La tecnología adquiere pertinencia cuando facilita intercambios significativos sin desplazar la relación humana que caracteriza la lectura compartida.

La diversidad de trayectorias evolutivas exige reconocer que las experiencias literarias producen respuestas diferentes según las características individuales y ambientales. Los niños presentan necesidades particulares relacionadas con el lenguaje y la comunicación que deben considerarse durante la mediación. Las prácticas inclusivas requieren materiales accesibles y estrategias flexibles de participación. La valoración del desarrollo infantil debe evitar interpretaciones uniformes sobre los resultados de la lectura. Una educación literaria respetuosa reconoce las capacidades individuales y promueve experiencias compartidas mediante relaciones afectivas sensibles.

La articulación entre investigación científica y práctica educativa requiere distinguir los resultados empíricos de las interpretaciones pedagógicas derivadas de ellos. Las asociaciones entre experiencias lectoras y habilidades infantiles no permiten atribuir automáticamente relaciones causales. Resulta necesario considerar la calidad metodológica de las investigaciones y las condiciones en que fueron desarrolladas. La evaluación de programas literarios debe contemplar indicadores lingüísticos y socioemocionales pertinentes. Una perspectiva rigurosa favorece

decisiones educativas responsables y evita atribuir a la literatura efectos neurológicos que todavía carecen de demostración suficiente.

La literatura infantil representa una experiencia formativa cuya relevancia se manifiesta en las relaciones entre lenguaje y desarrollo humano durante los primeros años. Su presencia en ambientes familiares y educativos merece atención desde una perspectiva científica sensible a la diversidad. Promover encuentros significativos con los relatos implica reconocer la participación infantil y el valor de los vínculos afectivos. La integración de conocimientos neurocientíficos y pedagógicos permite fortalecer prácticas lectoras respetuosas del desarrollo. En dicha convergencia reside una posibilidad de enriquecer la educación durante la primera infancia.

Referencias Bibliográficas

Ahamat, T., Yang, J., Kita, S., & Aussems, S. (2025). The Shared Book Reading Corpus: An audiovisual collection of 44 multimodal caregiver-infant interactions. Scientific Data. https://doi.org/10.1038/s41597-025-05894-w

Ambarchi, Z., Boulton, K. A., Thapa, R., Arciuli, J., DeMayo, M. M., Hickie, I. B., Thomas, E. E., & Guastella, A. J. (2024). Social and joint attention during shared book reading in young autistic children: a potential marker for social development. Journal of Child Psychology and Psychiatry. https://doi.org/10.1111/jcpp.13993

Avelar, D., Weisleder, A., & Golinkoff, R. M. (2025). Hispanic Parents' Beliefs and Practices during Shared Reading in English and Spanish. Early Education and Development. https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2389368

Bhana, N., McNaughton, D., Raulston, T., & Ousley, C. (2020). Supporting Communication and Participation in Shared Storybook Reading Using Visual Scene Displays. Teaching Exceptional Children. https://doi.org/10.1177/0040059920918609

Boissel, L., Guilé, J.-M., Viaux-Savelon, S., Mariana, C., Corde, P., Wallois, F., & Benarous, X. (2022). A narrative review of the effect of parent-child shared reading in preterm infants. Frontiers in Pediatrics. https://doi.org/10.3389/fped.2022.860391

Boyle, S., McNaughton, D., Light, J., Babb, S., & Chapin, S. E. (2021). The Effects of Shared e-Book Reading With Dynamic Text and Speech Output on the Single-Word Reading Skills of Young Children With Developmental Disabilities. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00009

Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of

shared reading on parenting stress and early parent-child relational health. Developmental Psychology. https://doi.org/10.1037/dev0000940

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. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030

Catão, M., Delehanty, A., & Lorio, C. M. (2026). Frequency, Form, and Function of Child Communication During Early Shared Book Reading Experiences. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. https://doi.org/10.1044/2026_JSLHR-25-00614

Celik, P., Ozdereli, Z., Sen, M. B., Karakutuk, A., Altunkaya, G. B., & Celenk, N. (2023). Shared reading: Parental attitudes, practices and barriers in Turkey. Journal of Paediatrics and Child Health. https://doi.org/10.1111/jpc.16279

Cena, L., Trainini, A., Murray, L., Cooper, P., Calza, S., & Belluardo, M. (2024). Early parent-child intervention with Dialogic Book-Sharing: effects on child communicative and socio-emotional development and on parenting. Study protocol for a multicentre randomised controlled trial in Italy. Trials. https://doi.org/10.1186/s13063-024-08232-4

Chang, M.-C., Weng, C.-Y., Yu, J.-H., Cheng, W.-L., & Chu, S.-Y. (2022). The Effectiveness of a Shared Reading Program Among Parents of Newborns. The Journal of Nursing. https://doi.org/10.6224/JN.202202_69(1).10

Chen, Y., Cabrera, N., Sudduth, C., & Reich, S. M. (2024). Contributions of mothers' and fathers' shared book reading with infants at 9 months to language skills at 18 months in ethnically and socioeconomically diverse families. Infant and Child Development. https://doi.org/10.1002/icd.2516

Cheng, Q., & Sun, H. (2026). Shared Book Reading and Bilingual Children's Dual Language Learning and Socio-Emotional

Skills. Behavioral Sciences. https://doi.org/10.3390/bs16060886

Cheng, X., Yin, L., Lin, C., Shi, Z., Zheng, H., Zhu, L., Liu, X., Chen, K., & Dong, R. (2024). Chatbot dialogic reading boosts comprehension for Chinese kindergarteners with higher language skills. Journal of Experimental Child Psychology. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105842

Chennupati, S., Restrepo, M. A., Glenberg, A., Walker, E., Blais, C., & Gómez Franco, L. (2025). Parent Teaching Using the Enhanced Moved by Reading to Accelerate Comprehension in English Intelligent Tutoring System to Teach Question-Asking During Shared Book Reading in Latino Families. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-23-00113

Collett, B. R., Gallagher, E. R., Johns, A. L., Trevino, C. O., Leroux, B. G., Shic, F., Crerand, C. E., Baylis, A. L., Cummings, C. A., & Santillan, L. (2024). Book-Sharing for Toddlers with Clefts (BOOST): Protocol for a randomized controlled trial of a remote intervention to promote language development in children with cleft palate. PLOS ONE. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304630

Crosh, C. C., Barsella, A., Van Slambrouck, L., Notario, P. M., Li, Y., Parsons, A. A., & Hutton, J. S. (2022). Exploratory Mixed-Methods Study of a Primary Care-Based Intervention Promoting Shared Reading During Infancy. Clinical Pediatrics. https://doi.org/10.1177/00099228221085825

Crosh, C. C., Sherman, S. N., Valley, J. E., Parsons, A., Gentry, A., Glusman, M., Hutton, J. S., & Copeland, K. A. (2024). Beliefs and Motivations Regarding Early Shared Reading of Parents From Low-Income Households: A Qualitative Study. Academic Pediatrics. https://doi.org/10.1016/j.acap.2024.01.018

Davison, K. E., Zuk, J., Mullin, L. J., Ozernov-Palchik, O., Norton, E., Gabrieli, J. D. E., Yu, X., & Gaab, N. (2023). Examining

Shared Reading and White Matter Organization in Kindergarten in Relation to Subsequent Language and Reading Abilities: A Longitudinal Investigation. Journal of Cognitive Neuroscience. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36378907/

de Castro, S. S., Machado, M. M. T., Farias-Antúnez, S., Saldanha, A. B., Vasconcelos, S. C., Gomes, Y. V. C., Correia, L. L., & Castro, M. C. (2025). Association between early childhood development and shared play and reading. Ciência & Saúde Coletiva. https://doi.org/10.1590/1413-81232025305.17272023

Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2022). Teachers' Use of Scaffolds Within Conversations During Shared Book Reading. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. Child Development. https://doi.org/10.1111/cdev.13225

Dunstan, K., Smith, H., Melvin, K., Loh, C., Scarinci, N., Frazer-Ryan, S., & Armstrong, R. (2024). Exploring the impact of a co-designed shared book reading environment for families in a community hub. International Journal of Language & Communication Disorders. https://doi.org/10.1111/1460-6984.13002

Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E., & Snow, C. E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-

Randomized Trial. Child Development. https://doi.org/10.1111/cdev.13348

Hindman, A. H., Farrow, J. M., Anderson, K., Wasik, B. A., & Snyder, P. A. (2021). Understanding Child-Directed Speech Around Book Reading in Toddler Classrooms: Evidence From Early Head Start Programs. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719783

Hutton, J. S., Huang, G., Crosh, C., DeWitt, T., & Ittenbach, R. F. (2023). Shared reading with infants: SharePR a novel measure of shared reading quality. Pediatric Research. https://doi.org/10.1038/s41390-022-02178-6

Jeremic, M., Stojanovik, V., Burgoyne, K., Buckley, S., Kyritsi, E., Jones, M., & Pagnamenta, E. (2026). Shared book reading in Down syndrome: parent-child interaction, language, and communication compared with typically developing peers. Journal of Communication Disorders. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2026.106698

Jung, K., & Barnett, W. S. (2026). Parent-Child Shared Book Reading With Preschoolers During and After the COVID-19 Pandemic. JAMA Network Open. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2026.31611

Klein, M., Watkins, L., Akemoğlu, Y., Banerjee, A., & Ganz, J. B. (2026). Caregiver-Mediated Enhanced Milieu Teaching with Shared Book Reading Using Telepractice-Based Coaching. Behavioral Sciences. https://doi.org/10.3390/bs16081311

Koopowitz, S.-M., Maré, K. T., Lake, M., du Plooy, C., Hoffman, N., Donald, K. A., Malcolm-Smith, S., Murray, L., Zar, H. J., Cooper, P., & Stein, D. J. (2024). Efficacy of a dialogic book-sharing intervention in a South African birth cohort: A randomized controlled trial. Comprehensive Psychiatry. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2023.152436

Kucirkova, N., & Grøver, V. (2022). The Importance of Embodiment and Agency in Parents' Positive Attitudes Towards Shared

Reading with Their Children. Early Childhood Education Journal. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01415-1

Li, C., Chen, Q., Zhuang, X., Wu, Y., & Hu, R. (2025). The Effectiveness of Picture Books on Reducing Preoperative Anxiety in Children: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials. Journal of Clinical Nursing. https://doi.org/10.1111/jocn.17747

Mak, E., Luo, R., Zhou, Q., & Uchikoshi, Y. (2026). The Contingent Relationships Between Maternal and Child Cognitive Demand Contributions in Shared Book Reading Among Low-income Preschool-Age Dual Language Learners: A Sequential Analysis. Infant and Child Development. https://doi.org/10.1002/icd.70112

Martin, K. J., Beck, A. F., Xu, Y., Szumlas, G. A., Hutton, J. S., Crosh, C. C., & Copeland, K. A. (2022). Shared Reading and Risk of Social-Emotional Problems. Pediatrics. https://doi.org/10.1542/peds.2020-034876

Mauer, E., Mak, E., Uchikoshi, Y., Luo, R., & Zhou, Q. (2024). Cognitive Distancing Language in Parent-Child Book Sharing Among Low-Income Mexican American and Chinese American Families: Cultural Group Comparisons and Links to Children's Executive Functions. Early Education and Development. https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2366696

Miller-Goldwater, H. E., Hanft, M. H., Miller, A. G., & Bauer, P. J. (2024). Young children's science learning from narrative books: The role of text cohesion and caregivers' extratextual talk. Journal of Cognition and Development. https://doi.org/10.1080/15248372.2023.2267229

Miller-Goldwater, H. E., Williams, B. M., Hanft, M. H., & Bauer, P. J. (2024). Contributions of shared book reading to children's learning of new semantic facts through memory integration. Early Childhood Research Quarterly. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.04.005

Muhinyi, A., Hesketh, A., Stewart, A. J., & Rowland, C. F. (2020). Story choice matters for caregiver extra-textual talk during shared reading with preschoolers. Journal of Child Language. https://doi.org/10.1017/S0305000919000783

Nan, J., & Tian, Y. (2025). Parent-child shared book reading challenges and facilitators: a systematic review and meta synthesis. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1635956

Neri, E., De Pascalis, L., Agostini, F., Genova, F., Biasini, A., Stella, M., & Trombini, E. (2021). Parental Book-Reading to Preterm Born Infants in NICU: The Effects on Language Development in the First Two Years. International Journal of Environmental Research and Public Health. https://doi.org/10.3390/ijerph182111361

Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288

O'Fallon, M. K., Alper, R. M., Beiting, M., & Luo, R. (2022). Assessing Shared Reading in Families at Risk: Does Quantity Predict Quality?. American Journal of Speech-Language Pathology. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-22-00013

O'Rear, C. D., Seip, I., Azar, J., Baroody, A. J., & McNeil, N. M. (2023). Features in children's counting books that lead dyads to both count and label sets during shared book reading. Child Development. https://doi.org/10.1111/cdev.13915

Petrie, A., Mayr, R., Zhao, F., & Montanari, S. (2023). Parent-child interaction during storybook reading: wordless narrative books versus books with text. Journal of Child Language. https://doi.org/10.1017/S0305000921000763

Phoon, H. S., Low, H. M., & Lim, J. C. (2026). Educators' Book Selection in Shared Book Reading: A Case From an Early

Intervention Centre for Children With Down Syndrome. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. https://doi.org/10.1111/jar.70241

Piccolo, L. R., Oliveira, J. B. A., Hirata, G., Canfield, C. F., Roby, E., & Mendelsohn, A. L. (2023). Pre-pandemic support for shared reading buffers adverse parenting impacts: an RCT in Brazil. Pediatric Research. https://doi.org/10.1038/s41390-022-02419-8

Pınar, Y., Bayat, N., Yüksel, B., & Özkara, Y. (2025). Reading and White Matter Development: A Systematic Review of Neuroplastic Changes in Literacy. Children. https://doi.org/10.3390/children12060710

Read, K., Gaffney, G., Chen, A., & Imran, A. (2021). The Impact of COVID-19 on Families' Home Literacy Practices with Young Children. Early Childhood Education Journal. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01270-6

Rosslund, A., Kartushina, N., & Mayor, J. (2025). Associations between shared book reading, daily screen time and infants' vocabulary size. Journal of Child Language. https://doi.org/10.1017/S0305000924000291

Ruffini, C., Spoglianti, S., Bombonato, C., Bonetti, S., Di Lieto, M. C., & Pecini, C. (2021). Dialogic Reading to Empower Executive Functions in Preschoolers. Children. https://doi.org/10.3390/children8050373

Salley, B., Daniels, D., Walker, C., & Fleming, K. (2022). Shared Book Reading Intervention for Parents of Infants and Toddlers. Journal of Early Childhood Research. https://doi.org/10.1177/1476718X221091462

Schapira, R., & Grazzani, I. (2025). Shared book reading and promoting social and emotional competences in educational settings: a narrative review. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622536

Souto, S., Leonard, L. B., Deevy, P., Christ, S. L., Karpicke, J. D., & Schroeder, M. L. (2025). Word Learning in Children With

Developmental Language Disorder: The Use of Retrieval Practice During Shared Book Reading. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. https://doi.org/10.1044/2025_JSLHR-24-00809

Stuckelman, Z. D., Strouse, G. A., & Troseth, G. L. (2022). Value added: Digital modeling of dialogic questioning promotes positive parenting during shared reading. Journal of Family Psychology. https://doi.org/10.1037/fam0000932

Towson, J. A., Akemoglu, Y., Watkins, L., & Zeng, S. (2021). Shared Interactive Book Reading Interventions for Young Children With Disabilities: A Systematic Review. American Journal of Speech-Language Pathology. https://doi.org/10.1044/2021_AJSLP-20-00401

Venkadasalam, V. P., Jenkins, J. M., Ganea, P. A., & Wade, M. (2022). Linking early maternal input during shared reading to later theory of mind through receptive language and executive function: A within- and between-family design. Journal of Experimental Child Psychology. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105469

Wang, L., Cui, R., Wan, N., & Hu, W. (2025). Reshaping the Ability-Strategy Link in Emotion Regulation: The Role of a Structured Picture-Book Intervention for Preschoolers. Behavioral Sciences. https://doi.org/10.3390/bs15081137

Wang, X., Qiao, P., Xiao, X., & Chen, S. (2026). Beyond the first question: A Bayesian multilevel analysis exploring verbal scaffolding strategies among teachers, parents, and grandparents during shared book reading. Acta Psychologica. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107931

Wu, S.-C., Tzeng, O. J. L., & Wang, S. (2024). Mothers used wider vocabulary and talked to their six-month-old infants more during shared book reading than when they played with toys. Acta Paediatrica. https://doi.org/10.1111/apa.17004

Yang, J., Grøver, V., & Lawrence, J. F. (2025). Chinese mothers use idioms in shared book reading: A

predictor for children's Chinese vocabulary growth?. Journal of Child Language. https://doi.org/10.1017/S0305000924000266

Red de Investigación
Científica y Desarrollo
Tecnológico **Del Pacífico**

> “La literatura infantil constituye una experiencia significativa que estimula el desarrollo neurológico en la primera infancia, al integrar emoción, lenguaje e imaginación, favoreciendo la formación de habilidades cognitivas, socioemocionales y un aprendizaje integral.”

ISBN: 978-9907-803-85-3

EDITORIAL
SAGA