

# La alfabetización inicial desde la educación lectora y literaria: un estudio de caso

## Early Literacy through Reading and Literary Education: a case-study

Dominika Fajkišová<sup>1</sup>, Jerónimo Méndez Cabrera<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universitat de València [dominika.fajkisova@uv.es](mailto:dominika.fajkisova@uv.es)

<sup>2</sup> Universitat de València [jeronimo.mendez@uv.es](mailto:jeronimo.mendez@uv.es)

Recibido: 14/5/2025

Aceptado: 15/12/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Jerónimo Méndez Cabrera

Facultat de Formació del Professorat

Universitat de València

Av. dels Tarongers, 4

46021 València

### Resumen

En el contexto de los estudios sobre la alfabetización inicial, como aportación a un modelo de educación lectora y literaria en primeras edades, se presenta un estudio de caso longitudinal que analiza en profundidad las habilidades (pre)lectoras de un niño de dos años durante un periodo de ocho meses, a partir de una selección de textos de literatura infantil y libros ilustrados. Como instrumentos de recogida de datos, se han utilizado una ficha de observación sistemática y 30 sesiones de un programa de intervención individual. Los resultados, tras un análisis categorial, ofrecen significativos momentos donde el infante no solo es capaz de interactuar y comprender las obras seleccionadas, sino que muestra claras preferencias lectoras, ampliación de vocabulario, desarrollo de secuencias narrativas, conocimiento de lo impreso y es capaz de utilizar el contenido de ciertas narraciones para dar sentido a los fenómenos del mundo que le rodea. Se concluye, por tanto, que, atendiendo a determinados recursos de mediación y estrategias de lectura, es posible el desarrollo de la competencia lectoliteraria antes de los tres años de edad, y se ofrece una selección de obras válida para el fomento de la lectura en la primera infancia.

### Palabras clave

Educación Literaria, Alfabetización Inicial, Lectura, Literatura Infantil, Primera Infancia

### Abstract

In the context of studies on early literacy, as a contribution to a model of reading and literary education, a longitudinal case study is presented which analyses in depth the (pre)reading skills of a two-year-old child over a period of eight months, based on a selection of children's literature and picture books. As data collection instruments, a systematic observation form and 30 sessions of an individual intervention programme were designed and used periodically. The results, after a categorical analysis, show significant moments where the child is not only able to interact and understand the selected works, but also shows clear reading preferences, vocabulary expansion, development of narrative sequences, knowledge of print and is able to use the content of certain narratives to make sense of the phenomena of the world around him. It is therefore concluded that, with the use of certain mediation resources and reading

strategies, it is possible to develop reading and literary competence before the age of three, and a valid selection of works is offered for reading promotion in early childhood.

### Key Words

Literary Education, Early Literacy, Reading, Children's Literature, Early Childhood

---

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, numerosas investigaciones, incluyendo algunos metaanálisis (Dowdall et al., 2020; Mol y Bus, 2011; National Early Literacy Panel, 2008; Sánchez Rodríguez y Santolària Òrrios, 2020), muestran que los principios del desarrollo de la competencia lectoliteraria preceden a la escolarización obligatoria. Los infantes se encuentran diariamente con el texto escrito e ilustrado, las canciones o con las historias narradas, construyendo así un conocimiento directo acerca de la literatura, la lectura y la escritura desde edades tempranas (Ferreiro, 2018).

La razón por la que la comunidad científica investiga las habilidades prelectoras es su indudable relación con la lectura por placer y el posterior éxito en el aprendizaje en general (no solamente de la lectura y la escritura), algo que muestran diversos estudios (Rosemberg y Stein, 2016; Shahaeian et al., 2018; Ulvinen et al., 2024).

En este sentido, una de las maneras más sugeridas de trabajar las habilidades (pre)lectoliterarias es la lectura compartida, definida como lectura en voz alta de libros de literatura infantil que realiza un adulto en compañía de un (pre)lector (Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015; Rodríguez Martín et al. 2024; Santana Hernández et al., 2017). Aunque esta sea una actividad llevada a cabo por muchos adultos en su hogar o más tarde en centros educativos, la temprana edad de los niños y los marcos normativos de la ética de la investigación limitan las posibilidades de analizar sistemáticamente este proceso. No obstante, son justamente los tres primeros años de vida los que constituyen un periodo crítico para la adquisición del lenguaje, y durante este tiempo los niños atraviesan una rápida y notable progresión de hitos en su desarrollo comunicativo y lingüístico (Towell et al., 2021). Relacionado con esto, el estudio de caso como método legítimo dentro del paradigma cualitativo crea oportunidades únicas de centrarse en la problemática de la alfabetización inicial en su profundidad (Thomas, 2021).

La alfabetización inicial, también denominada alfabetización emergente, temprana o prealfabetización (Kožík Lehotayová, 2022; Muñoz y Frez-Aróstica, 2021), se comprende como un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos que forman la base para derivar significado a partir del texto escrito. Sus comienzos, aunque difícilmente identificables, se asocian con el primer contacto de los infantes con la escritura; por lo tanto, preceden a las actividades alfabetizadoras durante la educación formal.

Manosalba-Torres y Arancibia-Gutiérrez (2023) definen la alfabetización inicial como conjunto de competencias observables en la comunicación oral y en intentos espontáneos por interpretar representaciones gráficas con un claro propósito de intercambio de información. En este sentido, Rugerio y Guevara (2015) la conciben como un proceso que abarca las habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de prelectura y de preescritura destacando la importancia de las aproximaciones interpretativas que realizan

los más pequeños a los símbolos impresos (dibujos, garabatos, letras o logotipos). Este proceso se encuentra detallado en los estudios de Ferreiro y Teberosky (1993), quienes concluyen que, a los 6 años, los niños tienen ideas preconcebidas sobre la lectura y la escritura. Este tipo de ideas, llamadas también preconcepciones, presentan interpretaciones infantiles sobre fenómenos cercanos, tienen una naturaleza experiencial y a menudo están afectadas emocionalmente (Portik, 2012). Las preconcepciones sobre el acto de leer y de escribir forman parte de la alfabetización inicial, influyen en el desarrollo posterior de la alfabetización y, como señalan Vega y Macotela (2007), son resultado espontáneo de la inmersión en una sociedad alfabetizada.

Por otro lado, Jiménez González y Ortiz González (1998) advierten que los sistemas alfabéticos requieren de una previa activación de léxico para identificar adecuadamente las representaciones gráficas y ortográficas. De esta forma, la iniciación de la lectura y la escritura puede formar una conciencia metalingüística previa, presente en los niños antes de empezar su etapa escolar.

Es conveniente recordar uno de los trabajos fundamentales más consultados aún hoy en día sobre la problemática: el Modelo de Prealfabetización a partir de cuatro procesadores de Van Kleeck (1998), adaptado del trabajo de Adams (1994). Van Kleeck define la lectura como un proceso que requiere la coordinación de varias actividades que se llevan a cabo simultáneamente, integrándolas en cuatro áreas hipotéticas de conocimientos, habilidades y experiencias denominadas procesadores: ortográfico, fonológico, contextual y semántico.

En la misma línea, trabajos más recientes analizan en profundidad alguna de las áreas o habilidades previamente trazadas en el trabajo de Van Kleeck, como son la conciencia fonológica, la velocidad en denominación, el reconocimiento de palabras, las funciones de la lectura y el alfabeto (Gutiérrez Fresneda, 2017); o el procesamiento fonológico en la discriminación auditiva y visual, la segmentación de sílabas y la amplitud de la memoria a corto plazo (Cuetos et al., 2015); o el vocabulario amplio, las funciones sociales del lenguaje, la narración, la descripción y la expresión espontánea (Rosemberg y Stein, 2016).

El análisis de trabajos orientados a la alfabetización inicial nos permite observar que la mayoría de ellos conlleva la creación de pruebas psicométricas o tests de prevención de dificultades o de desarrollo óptimo de las habilidades vinculadas con la adquisición del proceso de la decodificación. Y aunque los ítems ofrecen un extenso abanico de habilidades, suelen limitarse a la conciencia fonológica como el predictor de primer orden (Manosalba-Torres y Arancibia-Gutiérrez, 2023). De esta manera, existen pocos estudios enfocados en el análisis de información sobre el desarrollo sistemático de las habilidades de alfabetización temprana, incluyendo el concepto de la competencia (pre)lectoliteraria de los infantes (tanto en su entorno familiar como en el escolar), enmarcadas en programas o proyectos de intervención desde una perspectiva didáctica, concretamente, desde el área de la didáctica de la literatura.

En el marco de la alfabetización emergente, se acentúa la importancia del apoyo y la intervención de adultos competentes para el desarrollo de las habilidades alfabetizadoras de los niños. Para ello, se desarrollan diversos eventos de lectura como son las demostraciones de comportamiento lector adulto (leer, escribir, pasar las páginas, comentar lo leído), y también las interacciones dialógicas (juegos de dedos, canciones, rimas, lectura en voz alta, narración de cuentos, lectura en solitario por parte del niño, entre otras) (Ball Vargas y Anzola de Díaz, 2015).

La lectura compartida entre adulto e infante presenta una experiencia informal de alfabetización en el hogar bien documentada, lo que permite concebirla como el indicador de las primeras capacidades lingüísticas y habilidades lecto-escritoras. Su funcionalidad se enfoca en la ampliación del vocabulario, el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento de la letra impresa, la formulación de preguntas, el desarrollo de las destrezas lingüísticas orales y la lectura por placer, entre otras (McNally et al., 2023). En este sentido, Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña (2015) identifican tres efectos de beneficio de la lectura compartida en el lenguaje oral, en el conocimiento de lo impreso y en los niños en riesgo de exclusión. Sin embargo, existen datos, como es el metaanálisis de Noble et al. (2019), que muestran que la fuerza de estos efectos suele ser menor de la esperada, recordando que la lectura compartida resulta significativamente beneficiosa solo si las intervenciones tienen estrategias y métodos, lecturas y fines didácticos bien organizados y definidos y, además, se realizan de manera frecuente (Karousou y Economacou, 2024). En este sentido, Valenzuela-Hasenohr et al. (2025) señalan que las preguntas planteadas a los niños durante la lectura compartida suelen ser de bajo nivel de desafío cognitivo.

Rugerio y Guevara (2015) comprenden la lectura compartida como lectura conjunta que requiere de participación activa de los dos tipos de lectores, tanto los adultos mediadores como los niños. De esta manera, el pequeño lector, en forma de diálogo e interacción, centra su atención en palabras, ilustraciones, convencionalismos de la escritura, comprensión de la historia y en las relaciones entre lenguaje oral y el escrito incluso antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura. En la lectura compartida, el adulto lee un cuento con el niño, aplicando una variedad de estrategias para buscar su participación activa, a diferencia de la lectura dialógica, en la que hay un cambio de roles, lo que requiere una competencia comunicativa más desarrollada por parte del infante (Soler Gallart, 2003). Una de las estrategias más destacadas de la lectura compartida es la lectura en regazo, en la que el lector infantil tiene un contacto afectivo con un mediador adulto con el objetivo de experimentar conjuntamente el acto de lectura y, al mismo tiempo, tiene un acceso directo a la interacción del adulto con el libro (Arana Caballero, 2015). A pesar de que la lectura compartida es una estrategia bastante trabajada y sus beneficios se estiman desde edades tempranas, los estudios centrados en niños menores de tres años son muy escasos (Karousou y Economacou, 2024).

Por su parte, Teberosky y Sepúlveda (2009) defienden los beneficios de las actividades alfabetizadoras en edades tempranas y señalan que el contacto de los niños con los libros y los lectores los familiariza con los registros convencionales y les facilita la apropiación de índices textuales. De esta manera, si la formación lectora y literaria, a partir de una selección adecuada de textos, se empieza en esta etapa, se facilita un aprendizaje de lenguaje escrito mucho más fluido. Además, se observa una correlación significativa entre la presencia de libros en casa, la posibilidad de ver cómo leen los adultos en su tiempo libre y el interés de los niños por el acto de leer (Van Bergen et al., 2016).

Cabe destacar que la selección adecuada de las lecturas es un aspecto esencial, ya que no resulta una tarea fácil. Sin embargo, encontramos pocos estudios que presentan la selección de la literatura infantil utilizada en sus procedimientos; de hecho, señalan que tiende a ser elegida aleatoriamente (Damber, 2015). Por otra parte, referentes como Colomer (2010) y Cerrillo (2007), en el marco de la educación literaria, plantean diferentes pautas, como son: la edad del lector (que no corresponde necesariamente con las recomendaciones de las editoriales), su interés, la extensión, el propósito de la lectura,

o la relación entre texto e imagen. En esta línea, Prats (2016) subraya que el acercamiento temprano y acompañado a la literatura constituye un eje fundamental para construir progresivamente un itinerario lector sólido y favorecedor del desarrollo de la competencia literaria.

## 2. MÉTODO

La presente investigación se basa en los principios de la metodología cualitativa y para su desarrollo se ha llevado a cabo un caso de conocimiento local, protagonizado por un niño perteneciente a una familia de nivel socioeconómico medio de perfil transnacional. El objetivo principal del estudio es analizar el desarrollo de las habilidades (pre)lectoras y literarias de un infante de dos años a partir de momentos espontáneos vinculados con el proceso lector y mediante la planificación de lecturas compartidas, partiendo de una selección de libros ilustrados.

El estudio se inició en mayo de 2024, cuando el niño cumplió dos años, y finalizó en diciembre de 2024. Se trata de un estudio de caso instrumental-longitudinal que, como detalla Thomas (2021), permite, por un lado, investigar el proceso de la lectura compartida y los momentos espontáneos vinculados y, por otro, mejorar las habilidades alfabetizadoras, a lo largo de un período de tiempo, en este caso, de ocho meses. En este sentido, asumimos la definición de Simons (2011) de estudio de caso como un examen detallado y sistemático de un solo ejemplo entendido como entidad social única, y nos situamos, así, en la línea de estudios internacionales sobre alfabetización emergente, como los de Sinclair y Golan (2002) o Neumann et al. (2009), entre otros. Por otro lado, Sabariego Puig et al. (2014) apuntan como rasgos diferenciadores de este método la profundidad y proximidad del análisis del fenómeno estudiado en su contexto natural. De esta manera, en este estudio, el programa de intervención transcurrió en el entorno familiar del sujeto participante, teniendo en cuenta su edad temprana.

### 2.1. Instrumentos de recogida de datos

Se diseñaron y utilizaron dos instrumentos de recogida de datos: una ficha de observación, compuesta por cinco preguntas acordadas con los familiares (ver en Anexos), y un programa de intervención individual. A partir de la ficha de observación, contestada por la madre del infante dos veces por semana, se evidencian los momentos de la (pre)lectura espontánea realizada por el niño. Este instrumento permitió no solamente documentar la actividad del pequeño lector sino también ajustar cada 14 días el programa de intervención de acuerdo con sus intereses, sus necesidades psicológicas y cognitivas.

En cuanto al programa de intervención, se llevaron a cabo 30 sesiones de lectura compartida: una lectura por semana, dejando siempre libertad de participación al pequeño lector. La duración de cada una de ellas no se estableció de antemano, ya que este es un elemento que sirvió a los investigadores para estimar el interés y la capacidad de concentración del participante a lo largo de la investigación. La sesión más larga presenta una duración de 40 minutos y 6 segundos, mientras que la más breve es de 13 minutos y 10 segundos. La duración total de las sesiones fue de 10 horas, 53 minutos y 54 segundos, con un promedio de 21 minutos y 47 segundos de duración por sesión. Todas las sesiones

se registraron en vídeo, con el consentimiento firmado de los representantes legales del infante.

Aunque las intervenciones no tenían una estructura uniforme, todas las sesiones dedicadas a la lectura compartida respetaban tres momentos significativos: antes, durante y después de la lectura (Solé, 2009), persiguiendo dos objetivos: a) el desarrollo de habilidades alfabetizadoras, basándose en la Evaluación Sistemática de la Lectura de Libros (*Systematic Assessment of Book Reading*, SABR) y b) los objetivos propios de la educación lectora y literaria, con especial atención a la construcción del hábito lector como resultado del fomento del placer de la lectura (Ballester, 2015).

Cabe añadir que esta distinción de dos objetivos, a) y b), resulta más bien forzada, ya que existe una estrecha relación entre estos. Sin embargo, el análisis de la bibliografía muestra que la mayoría de los estudios se centra en el desarrollo de las habilidades alfabetizadoras desde enfoques psicolingüísticos, socioculturales y neuropsicológicos, obviando así la importancia de la educación lectora y literaria en edades tempranas. Por lo tanto, la consideración de estos dos objetivos permitió regular mejor la implementación de logros centrados en la formación de lectores.

Es importante mencionar que, siguiendo la SABR, las sesiones se centraban en desarrollar cinco elementos: el vocabulario y habilidades comunicativas; el pensamiento abstracto; las destrezas relacionadas con la conciencia fonológica y conocimiento de lo impreso; respuestas de interacción con el texto; y el clima propicio para la lectura compartida (Pentimonti et al., 2012). En este sentido, a modo de ejemplo, se ha trabajado la velocidad de denominación a partir de la evocación rápida de nombres de animales u objetos vinculados con el contenido de los libros de izquierda a derecha, es decir, en la misma dirección de la lectura (Gutiérrez-Fresneda, 2017). También se invitaba al participante a la comparación y razonamiento vinculando la temática con sus experiencias y conocimientos previos.

## 2.2. Selección de lecturas

El presente estudio incluye una selección de literatura infantil, completada a lo largo de la investigación con ejemplares escogidos por el propio infante o por las sugerencias de los investigadores.

Los principales criterios de selección, teniendo en cuenta a Colomer (2010) y Cerrillo (2007, 2016), han sido: el interés manifiesto del niño por libros concretos; la accesibilidad de las obras; la variedad tipológica (tanto del formato como textual o genérica); y, por último, su utilidad didáctica en cuanto al desarrollo de las habilidades lectoras y literarias.

Se pueden identificar características comunes en esta selección de obras, como la presencia recurrente de imágenes e ilustraciones o el idioma, atendiendo al perfil transnacional del contexto familiar del sujeto participante: español, eslovaco o checo. Por otro lado, la extensión del texto escrito difiere en cada obra, aunque en ningún caso predomina sobre la imagen. En este sentido, es importante la competencia del adulto en ir ampliando la extensión del texto leído de forma sensible, aprovechando elementos suprasegmentales del habla y teniendo en cuenta el interés del infante y los fines didácticos (desarrollo de las convenciones textuales, correspondencia fonema-grafema, noción de palabra como unidad de significado).

### 2.3. Clasificación del corpus

A continuación, se incluyen los diferentes tipos de libros utilizados en el programa de intervención. Se ordenan según la edad en la que el infante se interesó por ellos (los títulos concretos pueden consultarse en Anexos):

1. Diccionarios temáticos compuestos de imágenes acompañadas de su denominación en forma de palabra (2 años). Permiten la realización de diversas preguntas, planteadas por el adulto, relacionadas con las imágenes y, al mismo tiempo, promueven la noción de palabra en el niño, ampliando su léxico.
2. Libros centrados en el desarrollo sensorial (desde los 2 años).
  - 2.1. Desarrollo de la audición, ritmo y discriminación auditiva. Libros con música clásica de formato duro (2 años).
  - 2.2. Libros que emiten el sonido de un animal u objeto (2 años y 4 meses).
  - 2.3. Libros de discriminación visual (hasta los 2 años y 3 meses).
3. Libros enfocados al desarrollo de las habilidades grafomotoras finas (desde los 2 años).
4. Libros instructivos (2 años y 6 meses). Libros que requieren, mediante instrucciones concretas, de actividad por parte del niño: búsqueda de objetos, preguntas para responder, acertijos, etc.
5. Enciclopedias ilustradas (2 años y 6 meses). Suponen un primer contacto con el texto de no ficción.
6. Libros de rutinas y vida infantil (2 años y 5 meses). Su selección depende de la problemática que afronta el niño en su vida cotidiana.
7. Atlas ilustrados (2 años y 8 meses).
8. Álbumes ilustrados (2 años y 1 mes). Lectura de imágenes y secuencias narrativas.
  - 8.1. Álbumes ilustrados sobre dragones.
  - 8.2. Álbumes ilustrados de otra temática.
9. Libros de poemas o canciones (2 años). Se puede trabajar la segmentación necesaria (silábica o gráfica) de manera más lúdica. El infante se instruye en la sintaxis y en la formulación de expresiones que comprende, pero no sabe necesariamente utilizar, a partir de la repetición del lenguaje poético, que no permite su reformulación (Teberosky, 2001).
10. Cuentos populares (2 años y 1 mes). Bettelheim (1986) explica los beneficios de los cuentos para un desarrollo psicológico óptimo del infante, acentuando que un niño, a partir de referencias literarias, puede encontrar soluciones a un caos producido por la novedad y la complejidad del mundo.

### 3. RESULTADOS

Una vez realizada la transcripción de las fichas de observación y de la ficha de registro de las sesiones, se procedió con la codificación abierta hasta llegar a la saturación de datos. De esta manera, se identifican momentos significativos en la formación del lector en el marco de la alfabetización inicial, agrupables en seis categorías emergentes: 1) criterios de selección, 2) el lector adulto, 3) ampliación de léxico, 4) desarrollo narrativo, 5) conocimiento de lo impreso y 6) relaciones extraliterarias. Además, para ilustrar mejor la evolución en el desarrollo de las habilidades (pre)lectoras dentro de cada categoría, se

realiza una descripción cronológica interpretativa de diferentes fases del programa de intervención.

### 3.1. Criterios de selección

El niño elige los libros siguiendo criterios de selección propios, que no siempre concuerdan con las recomendaciones de edad que facilitan las editoriales. Este hecho resulta altamente significativo y es un tema, el de las preferencias literarias, que suele estudiarse en lectores de mayor edad (Agrelo Costas et al., 2023; Rodríguez-Olay et al., 2023). En este caso, el infante selecciona el libro según la manipulación que permite su formato, el contenido visual o tipología de acuerdo con diferentes necesidades de expresión y comunicación, según su desarrollo cognitivo y emocional. A medida que estas necesidades cambian, se observa también un notable cambio en su propia selección mediante las sesiones de lectura compartida. Además, conviene recordar que las indicaciones por edad no pueden funcionar como un filtro que aleje a un lector de una obra por estar recomendada para públicos mayores o menores, dado que pueden limitar el acceso a experiencias lectoras significativas (Lluch, 2010).

La investigación fue impulsada por el interés inicial del niño a los 2 años por el álbum ilustrado *El dragón se esconde... ¿Dónde?*, de L. Timmers. La lectura compartida de este libro presentaba una estructura fija. En los primeros momentos, el adulto narra la historia con el niño en el regazo para que el infante pueda observar cómo se maneja el libro. La historia no la lee del todo, sino que la cuenta y dramatiza, aunque a veces señala el texto escrito, lo que muestra primeras nociones sobre la relación palabra-significado (Koželuhová, 2022). Se sienta en el regazo del adulto y claramente demanda su interacción (Arana Caballero, 2015). Es capaz de reaccionar a preguntas elementales (¿qué?, ¿dónde?) con unas pocas palabras, recurriendo habitualmente a sonidos, onomatopeyas o expresiones no verbales y gestos, algo habitual según estudios como los de Villalón et al. (2008).

A los 2 años y 5 meses, a pesar de que el infante muestra una habilidad mayor en el manejo de los libros y su capacidad de narración también mejora cualitativamente, su interés por los álbumes ilustrados disminuye. Además, se tiende a distraer con mayor facilidad o incluso a no acabar la lectura. Más adelante, se presencia una desvinculación de los libros físicos. El niño prefiere escuchar cuentos populares recontados de memoria. Disfruta de la dramatización de algunos de los momentos concretos de las historias. Además, se presencia un leve efecto terapéutico de los mismos en cuanto a la comprensión e interpretación del mundo, tal y como sugieren Bettelheim (1986) y Chouvier (2020).

A los 2 años y 6 meses, el interés por los libros parece recuperarse con la introducción de un nuevo tipo de lecturas, los libros instructivos. Resultan especialmente relevantes los del protagonista infantil Kubko, de Marta Galewska-Kustra. Estos libros demandan, centrándose en temáticas de la vida cotidiana (pero sin un marco narrativo concreto) la interacción del niño con las ilustraciones mediante instrucciones concretas (“busca”, “di”, etc.). Vuelve, de este modo, su interés por los álbumes ilustrados; algo que puede deberse al descubrimiento de nuevos modos de interacción con las obras en el proceso de alfabetización inicial (Ball Vargas y Anzola de Díaz, 2015).

A los 2 años y 8 meses, expresa interés por libros didácticos y por los cuentos de tradición oral, aunque su comportamiento en los dos casos es diferente. Mientras que con

libros didácticos plantea preguntas y cuestiona información, en el segundo caso requiere que se le cuenten las historias sin realizar pausas, tampoco plantea preguntas al adulto ni requiere explicaciones. Ello supone una diferenciación significativa por parte del infante en el modo de recepción de las obras: los libros de no ficción se discuten con el adulto mientras que la escucha de narraciones, como indican algunos estudios, parece aceptarse placenteramente (Santana Hernández et al. 2017).

En las dos últimas sesiones se colocan todos los libros a su disposición. Sin embargo, incluso en este momento, tiende a elegir sus libros preferidos: *El dragón se esconde... ¿dónde?*, de Leo Timmers, y *Érase una vez un dragón*, de Beatrice Blue, lo que supone la expresión de claras preferencias lectoras a lo largo de todo el proceso.

### 3.2. El lector adulto

El sujeto disfruta de la lectura compartida como una actividad común, demandando completa atención por parte del adulto. Cuando éste no señala alguna imagen o palabra con el dedo, el infante le coge la mano y le obliga a hacerlo, siguiendo el orden establecido de lectura, lo que supone la asunción de necesarias rutinas lectoras para el niño. Predomina la lectura en regazo, algo que ya destaca Arana Caballero (2015), mientras que la lectura solitaria empieza a aparecer a finales de la investigación en momentos limitados y de poca duración.

A los 2 años, sus interacciones solitarias son más bien escasas, lo que permite deducir que la lectura la concibe como una forma de interacción social. A los 2 años y 4 meses, el niño empieza a asociar la lectura de libros concretos con una sola persona. A veces, muestra su descontento si otras personas leen el libro de manera diferente, lo que vuelve a poner de manifiesto la necesidad de rutinas concretas en el acto de lectura (Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015).

A los 2 años y 7 meses, pasa las páginas de los álbumes ilustrados o los cuentos populares mientras se le lee, evidenciando una clara motricidad asociada a la lectura compartida. A los 2 años y 8 meses, el niño coge una de las novelas de sus padres y realiza comentarios en un lenguaje inventado, imitando al lector adulto, durante 3-5 minutos (Villalón et al., 2008).

### 3.3. Ampliación de léxico

El desarrollo del vocabulario activo y la capacidad de expresarse en esta edad aumenta tanto cualitativa como cuantitativamente (Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015; Koželuhová, 2022). Algo que se refleja en los acrecentados comentarios que el niño realiza antes, durante y también después de la lectura, que demuestran los inicios de la comprensión lectora. Se puede observar que el niño posee un vocabulario amplio centrado en los vehículos, los animales, los colores, la naturaleza y, además, entiende el vocabulario específico relacionado con el libro y lo impreso (página, portada, ilustración, texto); un aspecto relevante para el desarrollo de la alfabetización inicial (Rosemberg y Stein, 2016).

A los 2 años y 1 mes, el niño empieza a disfrutar de rimas o canciones cortas. Es capaz de completar o repetir, sobre todo, la palabra (sustantivo o verbo) más recurrente en el texto. Se trata de un momento en la alfabetización inicial destacado por Teberosky (2001).

A los 2 años y 7 meses, el niño muestra un mayor conocimiento de vocabulario del reino animal que sus iguales (observado repetidamente en un juego en el parque). En esa edad, el infante es capaz de expresarse verbalmente, aunque no pronuncia correctamente todos los fonemas (por ejemplo, la /r/). Además, confunde letras dentro de una palabra, el género o ignora irregularidades y excepciones lingüísticas (conjugación de verbos). El último fenómeno fue estudiado por Pinker (2007) y se explica como un proceso de reconstrucción activa del lenguaje en la mente del infante y no como una mera imitación del habla de los adultos.

### **3.4. Desarrollo narrativo**

Hasta los 2 años y 5 meses, inicialmente, el niño no suele realizar comentarios sobre la lectura. Tampoco intenta narrar la historia. Sin embargo, pronuncia las estructuras repetitivas o simula los sonidos de los objetos o animales conocidos apoyándose en onomatopeyas. El niño no maneja a solas el libro según las convenciones de lectura y tampoco intenta narrar la historia independientemente.

A partir de los 2 años y 6 meses, emergen los primeros intentos del infante de contar la historia solo, apoyándose más en la memoria que en las imágenes o las letras. En su narración, aparecen los momentos de la historia que más le agradan o le resultan llamativos (Ball Vargas y Anzola de Díaz, 2015). Cuando no encuentra vocabulario, utiliza sonidos, onomatopeyas o movimientos. La narración se la cuenta para sí mismo y no dura más de dos minutos. Al iniciar y al acabar el cuento, sigue la estructura experimentada en las lecturas guiadas. Sin embargo, después, solicita al adulto que lea con él.

Hacia los 2 años y 7 meses, el niño empieza a hablar sin una intención comunicativa clara en momentos cortos en una pseudolengua (flujo de palabras inventadas) que utiliza también para leer algunos libros. Esto le divierte y explica que así se comunican los extraterrestres o las personas de otros países. Se trata de un fenómeno, el de los idiomas inventados, estudiado en etapas superiores (Ruiz Gurillo, 2017) pero que, como demuestra el presente artículo, aparece ya en edades tempranas, estableciendo las bases de una incipiente competencia metapragmática.

### **3.5. Conocimiento de lo impreso**

Existe una cierta evolución positiva en el manejo de los libros de acuerdo con las convenciones. Con 2 años, el niño tiene interiorizada la posición correcta del libro, aunque el criterio para reconocerla es la imagen, no el texto. La lectura no la inicia necesariamente desde la primera página. Al final del estudio, el niño sabe identificar el principio y el final de un libro, sobre todo si es narrativo. Además, muestra intención en aplicar algunas fórmulas de inicio (“Érase una vez”) o de final de narración (“Final feliz”). Por otra parte, el niño muestra un interés evidente por la letra escrita, aunque este interés no es constante a lo largo de los ocho meses, algo normal según estudios clásicos como los de Ferreiro y Teberosky (1982, 1993), aunque no se incide en infantes de edades tan tempranas.

A los 2 años y 2 meses, el niño empieza a mostrar interés por las letras. Pide a un adulto que le escriba los nombres de los familiares o palabras. Cuando el adulto escribe algún nombre, se ríe y señala el personaje que aparece en el libro. A la vez, él mismo

empieza a imitar los movimientos de la escritura. Ferreiro y Teberosky (1993) describen esta etapa como la primera en el descubrimiento del mundo de las letras. Es decir, el infante no distingue entre el dibujo y la escritura.

A los 2 años y 4 meses, en la lectura de libros que no son narrativos como, por ejemplo, los diccionarios, libros con música, etc., el niño tiende a buscar intencionadamente su página preferida interrumpiendo el proceso de lectura. Esta situación fue reconocida ya en otras investigaciones y denominada *ubicación de la página de preferencia* (Ball Vargas y Anzola de Díaz, 2015). Sin embargo, en este estudio de caso, la situación no se presentó con los libros narrativos.

### 3.6. Relaciones extraliterarias

A los 2 años y 2 meses, el niño se apoya en elementos concretos de las obras para explicar los fenómenos y situaciones de la vida real. Estas relaciones enriquecen la lectura porque vinculan ficción y realidad, permitiendo múltiples interpretaciones según el contexto del lector. Por ejemplo, ante el encuentro de hogueras en una playa, el infante las señala y las describe con la palabra “*d(r)ak*” (*dragón* en eslovaco). La palabra se acompaña con el juego de huida ante el hipotético dragón, como el pequeño lector realiza previamente, durante la lectura del álbum de Leo Timmers ya mencionado.

A los 2 años y 4 meses, los cuentos populares le tranquilizan. Este hecho se refleja, por ejemplo, por la noche, cuando el infante se despierta por una pesadilla y vuelve a relajarse con un cuento narrado; o cuando se frustra por no poder realizar alguna actividad y el adulto le cuenta una historia. Esta relación infantil con los cuentos populares fue ya estudiada por Bettelheim (1986).

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cabe discutir y destacar algunos resultados especialmente relevantes del presente estudio de caso, teniendo en cuenta la necesidad de implementación de programas de intervención en los que se potencien dinámicas de lectura compartida junto a tareas centradas en el desarrollo de la alfabetización inicial (Gutiérrez Fresneda, 2017).

En cuanto a la selección de libros utilizada, es evidente que, sin un mediador competente y una adecuada elección realizada por el adulto, la educación literaria no sería efectiva en edades tan tempranas (Valenzuela-Hasenohr et al., 2025). Sin embargo, eso no significa que el infante sujeto de la investigación se comporte pasivamente ante las sugerencias lectoras del adulto. A pesar del programa de intervención, independientemente de las recomendaciones del mediador, el presente estudio permite constatar la expresión de ciertos gustos y preferencias lectoras en un infante de solo dos años. Algo que permite contrastar las conclusiones de la mayoría de los trabajos citados sobre alfabetización inicial, que efectúan el estudio de los gustos lectores a partir de los tres años de edad o que simplemente los obvian; aunque en el marco de la educación literaria estos suponen un hito importante en el desarrollo de la competencia literaria y la formación de lectores (Ballester, 2015; Cerrillo, 2016).

Por otra parte, el álbum ilustrado posee un potencial considerable en edades tempranas, ya que, ante la imposibilidad de decodificación del texto escrito, las ilustraciones proporcionan pautas de interpretación. Además, como los álbumes presentan diferentes

niveles de exégesis y secuenciación semiótica (Santiago-Ruiz, 2021), el infante elige lo que necesita, ajustándose a su nivel de desarrollo cognitivo, emocional, lingüístico, etc., con especial interés, en este caso, en aquellos que presentan dragones y caballeros como personajes, algo que, según ciertas aportaciones recientes, permitiría relacionar la alfabetización emergente y la literatura infantil con el patrimonio literario (Ballester Roca y Méndez Cabrera, 2023).

En cualquier caso, se ha podido observar el potencial didáctico de diferentes tipos de libros ilustrados en el desarrollo de las habilidades alfabetizadoras. En este sentido, la selección de obras realizada puede servir como un ejemplo ilustrativo de formatos y tipologías textuales atractivas para un niño en diferentes momentos de su iniciación al mundo de las letras. Así, los momentos de lectura compartida se convierten en rituales cotidianos íntimos entre el niño y sus familiares, lo que contribuye al desarrollo de un vínculo afectivo, primordial para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Neumann et al., 2009; Portik, 2012). Además, como apuntan, entre otros, Rosemberg y Stein (2016), se presenció el aumento del vocabulario activo y también pasivo; un incremento en la curiosidad natural por las grafías y la (re)construcción del significado literario mediante modos semióticos visuales y textuales. Por otra parte, se observó el aprendizaje significativo de convenciones literarias y concepciones de lectura: el infante ha desarrollado conocimientos alrededor de qué es un libro, qué posibles tipos o géneros existen y cómo se manejan o se leen. Es decir, a la luz de los resultados, se evidencia que ya en esta etapa pueden iniciarse hábitos lectores significativos para el desarrollo óptimo de la competencia lectora y literaria (Prats, 2016).

Como principal limitación del estudio, puede señalarse una característica inherente a la investigación de tipo cualitativo: su nivel de representatividad, es decir, sus resultados no siempre resultan generalizables a otras situaciones, en un sentido positivista, ya que se centra en un caso particular como entidad social y en el análisis de un contexto específico.

Con todo ello, este estudio de caso pretende realizar una aportación inédita a un paradigma de educación literaria como modelo de enseñanza de la literatura que tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades (pre)lectoras en la primera infancia, incluyendo un análisis en profundidad de algunas de las opciones y estrategias de lectura más significativas antes de los tres años de edad, momento de rápida pero esencial evolución en la adquisición del lenguaje y las preferencias lectoras, así como en el desarrollo comunicativo y emocional de las personas.

## FINANCIACIÓN

El presente estudio se enmarca en el proyecto de investigación PID2022-139640NB-I00 (Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión), del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. (1994). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Bradford Books.
- Agrelo Costas, E., Míguez Álvarez, C. y Mociño González, I. (2023). Preferencias lectoras del alumnado de Educación Primaria según el sexo y titularidad del centro educativo. *Ocnos*, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.389](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.389)
- Arana Caballero, R. (2015). La lectura de regazo como estrategia en el aula de educación infantil. En C.J. Gómez Carrasco y T. Izquierdo Rus (Eds.). *Experiencias y recursos de innovación en educación infantil* (pp. 217-228). Editum.

- Ball Vargas, M.S. y Anzola de Díaz, M.T. (2015). Aproximación temprana a la lectura: el caso de Federico. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 19(63), 469-482. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049011>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester Roca, J. y Méndez Cabrera, J. (2023). De dragones y caballerías: la literatura medieval para lectores infantiles a través del álbum ilustrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 32, 91-108. <https://doi.org/10.18172/con.5684>
- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P.C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M.I. y Llenderozas, M.C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99-107. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- Chouvier, B. (2020). Contes et jeux symboliques. *Cahiers de psychologie clinique*, 55(2), 257-277. <https://doi.org/10.3917/cpc.055.0257>
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool-A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G.J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. y Cooper, P.J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2), 383-399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Ferreiro, E. (2018). Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 13-34. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.769>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Literacy Before Schooling*. Heinemann Educational Books.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores.
- Goikoetxea Iraola, E. y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12334>
- Gutiérrez Fresneda R. (2017). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 441-454. <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>
- Jiménez González, J.E. y Ortiz González, M<sup>a</sup> del R. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.
- Karousou, A. y Economacou, D. (2024). Quantity and quality of book reading to infants and toddlers: their effect on early communication and language development. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 29(1), 1-27. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.34486](https://doi.org/10.12681/psy_hps.34486)
- Koželuhová, E. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.
- Kožik Lehotayová, B. (2022). *Stratégie podpory v začiatočnom písaní*. Verbum.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes*. Trea.
- McNally, S. Leech, K.A., Corriveau, K.H. y Daly, M. (2023). Indirect Effects of Early Shared Reading and Access to Books on Reading Vocabulary in Middle Childhood. *Scientific Studies of Reading*, 28(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2220846>
- Manosalba-Torres, C. y Arancibia-Gutiérrez, B. (2023). Diseño y validación de la Prueba de desarrollo de los Dominios de Alfabetización Emergente (PDAE) en Preescolar. *Ocnos*, 22(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.2.339](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.339)
- Muñoz, C. y Frez-Aróstica, N. (2021). Creencias y prácticas parentales en torno al desarrollo de la alfabetización emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(11), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e11.3455>

- Mol, S.E. y Bus, A.G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- National Early Literacy Panel & National Center for Family Literacy (2008). *Executive summary: Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Neumann, M.M., Hood, M. y Neumann, D. L. (2009). The Scaffolding of Emergent Literacy Skills in the Home Environment: A Case Study. *Early Childhood Education Journal*, 36, 313-319. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0291-y>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F. y Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis, *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Pentimonti, J.M., Zucker, T.A., Justice, L.M., Petscher, Y., Piasta, S.B. y Kaderavek, J.N. (2012). A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 512-528. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.007>
- Pinker, S. (2007). *El instinto del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Portik, M. (2012). *Predškolská a elementárna didaktika*. Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Prats, M. (2016). Los primeros pasos de la educación literaria. En M. Fons Esteve y J. Palou Sangrà (Coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil* (pp. 53-64). Síntesis.
- Rodríguez Martín, I., Ramírez Orellana, E., Martín Domínguez, J. y Martín Sánchez, I. (2024). *Primeros pasos hacia la alfabetización inicial*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M. y Saneleuterio, E. (2023). Preferencias literarias e influencias de género en los hábitos lectores del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(2), 1-27. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.17154>
- Rosemberg, C.R. y Stein, A. (2016). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1.087-1.102. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14214090815>
- Rugiero, J.-P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la escuela preescolar. *Ocnos*, 13, 25-42. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)
- Ruiz Gurillo, L. (2017). Idiomas inventados en las narraciones humorísticas de niños de 8 a 12 años. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 70, 43-59. <https://doi.org/10.5209/CLAC.56316>
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I. y Dorio Alcaraz, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- Sánchez Rodríguez, S. y Santolària Òrrios, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo. Didáctica De La Lengua y La Literatura. Educación*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Santana Hernández, R., Alemán Falcón, J.A. y López Torrijo, M. (2017). Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros! *Aula Abierta*, 46(2), 83-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.83-90>
- Santiago-Ruiz, E. (2021). El lápiz y el dragón: semiótica de la secuencialidad en el álbum ilustrado infantil. *Ocnos*, 20(3). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.3.2510](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2510)
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A.G. y Harrison, L.J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sinclair, A. y Golan, M. (2002). Emergent Literacy: a case-study of a two year-old. *Early Child Development and Care*, 172, 555-572. <https://doi.org/10.1080/03004430215107>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soler Gallart, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (Eds.). *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-53). Horsori.

- Teberosky, A. (2001). *Animals al Zoo*. Vicens Vives.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218. <https://doi.org/10.1174/021037009788001770>
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage.
- Towell, J.L., Bartram, L., Morrow, S. y S.L. Brown (2021). Reading to babies: Exploring the beginnings of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 321-337. <https://doi.org/10.1177/1468798419846199>
- Ulvinen, E., Psyridou, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M. y Torppa, M. (2024). Developmental leisure reading profiles and their association with reading skills across Grades 1-9. *Learning and Individual Differences*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102387>
- Valenzuela-Hasenohr, F., Villalón-Bravo, M. y Orellana-García, P. (2025). Calidad de las interacciones en la lectura de cuentos en el hogar. *Estudios Sobre Educación*, 49, 79-99. <https://doi.org/10.15581/004.49.004>
- Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D. y de Jong, P.F. (2016). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Van Kleeck, A. (1998). Preliteracy Domains and Stages: Laying the Foundations for Beginning Reading. *Journal of Children's Communication Development*, 20(1), 33-51. <https://doi.org/10.1177/152574019802000105>
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Universidad Nacional Autónoma México.
- Villalón, M., Bedregal, de P. y Figueroa, V. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.

## ANEXOS

### Ficha de observación (preguntas)

1. ¿En qué momento realiza el niño actividades vinculadas con el acto de leer?
2. ¿En caso de interaccionar con un libro, cuál selecciona?
3. ¿Solicita la presencia de otra persona?
4. ¿Realiza comentarios?
5. ¿Muestra interés por canciones, poemas, narraciones o ilustraciones?

### Selección de lecturas

1. Diccionarios de imágenes acompañadas de su denominación: *Mojich prvých 100 zvierat (Mis primeros 100 animales)*, de Svojka SK (2020); *Obrázková kniha: Doprava (Libro ilustrado: transporte)*, de INFOA (2015); *Moja prvá kniha: Bagre (Mi primer libro: Excavadoras)*, de INFOA (2018).
2. Libros centrados en el desarrollo sensorial.
  - 2.1. Ritmo y discriminación auditiva: *Mi primer Vivaldi*, de S. Cordier (2017); *Moja prvá klasická hudba (Mis primeras melodías clásicas)*, de E. Collet (2021); *Melodías para amansar fierecillas*, de S. Taplin (2019).
  - 2.2. Libros que emiten el sonido de un animal u objeto: *Počujem Malé vozidlá (Oigo Pequeños vehículos)*, de YoYo Books (2018); *Čo počujem: Na stavbe (Lo que oigo: En la obra de construcción)*, de Svojtka&Co (2022); *Počúvaj zvieratá (Escucha a los animales)*, de Svojtka&Co (2023).

- 2.3. Discriminación visual: *Ježko a jeho kamaráti. Tieňové hry (Erizo y sus amigos. Juego de sombras)*, de E. Rabčanová (2016); *Un año en el bosque*, de E. Dziubak (2018).
3. Libros enfocados al desarrollo de las habilidades grafomotoras: *El pequeño libro de las frutas*, de N. Choux (2016); *Čo sa deje – Džungľa (Qué ocurre – La jungla)*, de L. Forshaw (2021); *Kniha s magnetkami: Vozidlá (Libro con imanes: Vehículos)*, de Ikar (2020); *Autá: Kniha s puzzle (Cars: El libro puzzle)*, de Egmont SK (2014); *Okienka do sveta - Dopravné prostriedky (Ventanas al mundo - Medios de transporte)*, de A. Sosso y R. Lonardi (2022).
4. Libros instructivos de interacción con el lector: *Nájdí a ukáž - Zásahové vozidlá (Busca y muestra - Vehículos de emergencia)*, de S. Seidel y S. Gernhäuser (2022); *Kubko sa učí rozprávať (Kubko aprende a hablar)*, de M. Galewska-Kustra (2020); *Kubko a rečové cvičenia (Kubko y los ejercicios del habla)*, M. Galewska-Kustra (2020); *Kubko na dedine (Kubko en el pueblo)*, de la misma autora (2023).
5. Enciclopedias ilustradas: *Moja prvá kniha o prírode (Mi Primer Libro de la Naturaleza)*, C. de la Bedoyere (2018); *Veľká kniha – Zvieratá z celého sveta (Libro Grande - Animales de todo el mundo)*, de Svojká&Cobb(2020); *Abejas*, de P. Socha (2017); *Gran libro de dragones*, de F. Magrin (2019) (enciclopedia ficcional).
6. Libros de rutinas y vida infantil: *Prečo si musím čistiť zuby? (¿Por qué tengo que lavarme los dientes?)*, de K. Daynes (2020); *Kubko vie rozprávať (Kubko sabe hablar)*, de M. Galewska-Kustra (2021); *¿Qué es la caca?*, de K. Daynes (2017); *¿Qué son las estrellas?*, de K. Daynes (2017).
7. Atlas ilustrados: *Atlas de mitos*, de T. de Moraes (2018).
8. Álbumes ilustrados.
- 8.1. Álbumes ilustrados sobre dragones: *Kdeže je drak? (¿El dragón se esconde... Dónde?)*, de L. Timmers (2020); *En este cuento no hay ningún dragón*, de L. Carter (2018); *Un dragón hambriento*, de A. Chisholm (2023); *Érase una vez un dragón*, de B. Blue (2020).
- 8.2. Álbumes ilustrados de otra temática: *Búrka a veľryba (La ballena)*, de B. Davies (2022); *Kouzelné pírkó (La pluma mágica)*, de S. Dieckmann (2022); *Adivina cuánto te quiero*, de S. McBratney (2018).
9. Libros de poemas o canciones: *Varila myšička kašičku (La ratoncita estaba cocinando papilla)*, de V. Vopičková (2005); *Pec nám spadla (El horno se nos cayó)*, de Vakát (2006); *Žabiatko (La ranita)*, de J. Podjavorinská (2023).
10. Cuentos populares: *Minirozprávky – Snehulienka (Minicuentos – Blancanieves)*, de D. Taylor (2018); *O troch prasiatkach - Maňušková rozprávka na dobrú noc (Los tres cerditos - Cuento con marionetas para una buena noche)*, de YoYo Books (2020); *Ako šlo vajce na vandrovkú (Cómo el huevo salió a conocer el mundo)*, de M. Rázusová Martáková (2015); *Červená čiapočka (Caperucita Roja)*, de J. Semelková (2015).