IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Historias que transforman la infancia

Lectura, empatía y habilidades sociales en contextos de crisis



Fernando Iván Eléspuru Landa
Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres
Socorro Granda Chunga
Helen Dorothy Larroca Saavedra

Historias que transforman la infancia

Lectura, empatía y habilidades sociales en contextos de crisis

Editor

IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Fernando Iván Eléspuru Landa

felespurul@unp.edu.pe

https://orcid.org/0000-0001-9449-4889

Universidad Nacional de Piura, Piura – Perú

Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres

btalledot@unp.edu.pe

https://orcid.org/0000-0003-2875-6144

Universidad Nacional de Piura, Piura - Perú

Socorro Granda Chunga

sgrandac@unp.edu.pe

https://orcid.org/0000-0001-9563-4329

Universidad Nacional de Piura, Piura - Perú

Helen Dorothy Larroca Saavedra

hlarrocas@unp.edu.pe

https://orcid.org/0000-0002-6989-313X

Universidad Nacional de Piura, Piura – Perú

ÍNDICE

PRÓLOGO 7
PRESENTACIÓN 9
INTRODUCCIÓN 12
CAPÍTULO I 15
1.1. Literatura infantil: creación estética y experiencia del niño 15
1.1.1. Una categoría que no se agota en los libros escolares 15
1.1.2. Lenguaje, imaginación y juego simbólico 16
1.1.3. El lector infantil y la construcción de sentido 17
1.2. Géneros y recursos expresivos 18
1.2.1. Cuento, fábula y narración breve 18
1.2.2. Poesía, canciones y juegos con la lengua 19
1.2.3. Álbumes, ilustraciones y narrativas multimodales 20
1.3. Tradición oral, cultura y pertenencia 22
1.3.1. Memoria familiar y diversidad lingüística 22
1.3.2. La lectura como práctica comunitaria 23
1.3.3. Repertorios regionales y circulación de relatos 23
1.4. Selección de obras y criterios de calidad 25
1.4.1. Adecuación evolutiva sin empobrecer el lenguaje 25
1.4.2. Emociones difíciles, conflictos y cuidado 26
1.4.3. Bibliodiversidad y evaluación editorial de colecciones 27
1.4.4. Un laboratorio editorial para revisar y pilotear relatos 28
1.5. La literatura frente a la interrupción de la vida cotidiana 30
1.5.1. Continuidad simbólica durante la crisis 30
1.5.2. Del acceso al relato a la participación significativa 31
1.5.3. Diseñar continuidad educativa ante nuevas interrupciones 32
CAPÍTULO II 34
2.1. La lectura compartida como interacción 34
2.1.1. Entre la voz adulta y la iniciativa infantil 34
2.1.2. Conversación, andamiaje y lectura dialógica 35
2.1.3. Microdecisiones durante un encuentro lector 36
2.2. Lenguaje emocional y comprensión social 37
2.2.1. Hablar de sentimientos sin imponerlos 37
2.2.2. Perspectiva, intención y comprensión del otro 38
2.2.3. Conversaciones sobre creencias y emociones contradictorias 39
2.3. El cuidador como agente educativo 40
2.3.1. Participación familiar y condiciones reales 40

2.3.2. Seguridad afectiva y autonomía 41
2.3.3. Estrés familiar y disponibilidad para la lectura 42
2.4. Mediación digital y alfabetización emergente 43
2.4.1. Del repositorio virtual a la lectura presencial 43
2.4.2. Privacidad infantil y responsabilidades de publicación 44
2.4.3. Arquitectura funcional de una biblioteca híbrida 45
2.5. Formación de mediadores y observación de la práctica 46
2.5.1. Competencias profesionales de acompañamiento lector 46
2.5.2. Indicadores de calidad de la interacción 47
2.5.3. Fidelidad, adaptación y mejora continua 48
2.5.4. Formación práctica mediante episodios contrastados 49
CAPÍTULO III 52
3.1. Naturaleza de la competencia social infantil 52
3.1.1. Conductas observables y procesos internos 52
3.1.2. Desarrollo entre los tres y cinco años 53
3.1.3. Perfiles diversos y límites de la clasificación 54
3.2. Vínculos, empatía y reconocimiento emocional 55
3.2.1. Seguridad relacional y participación 55
3.2.2. Empatía cognitiva y afectiva 56
3.2.3. Comprensión de estados mentales y perspectiva narrativa 57
3.3. Comunicación, asertividad y autocontrol 58
3.3.1. Expresar necesidades y negociar significados 58
3.3.2. Autorregulación emocional y conductual 59
3.3.3. Pragmática del lenguaje y comunicación accesible 60
3.4. Cooperación, normas y resolución de conflictos 61
3.4.1. Aprender a actuar con otros 61
3.4.2. Del desacuerdo a la reparación 62
3.4.3. Juego con pares, reglas negociadas e inclusión 62
3.5. Medición de habilidades sociales en edad preescolar 64
3.5.1. Instrumentos, observadores y validez 64
3.5.2. Evaluación formativa, investigación y ética 65
3.5.3. Escalas ordinales, confiabilidad y comparabilidad de resultados 65
3.5.4. Triangulación entre hogar, escuela y observación independiente 67
CAPÍTULO IV 70
4.1. Qué dice la investigación acumulada 70
4.1.1. Asociaciones entre lectura, lenguaje y desarrollo 70
4.1.2. Evidencia específica sobre empatía y prosocialidad 71

4.1.3. Comprender tamaños de efecto y niveles de evidencia 72
4.2. Resultados favorables, nulos y heterogéneos 73
4.2.1. Por qué un programa puede funcionar en un entorno y no en otro 73
4.2.2. Moderadores y barreras de acceso 74
4.2.3. Riesgo de sesgo, heterogeneidad y generalización 75
4.3. Modelos explicativos de la mediación literaria 76
4.3.1. Trayectoria desde la historia hasta la interacción 76
4.3.2. La conversación como variable activa 77
4.3.3. Un modelo lógico que pueda ser puesto a prueba 78
4.4. La crisis sanitaria como contexto, no como explicación universal 79
4.4.1. Alteración de rutinas y relaciones 79
4.4.2. Docencia, hogares y brecha digital 80
4.4.3. Qué puede aprenderse de una emergencia sin naturalizarla 81
4.5. De la evidencia a un programa evaluable 82
4.5.1. Preguntas, resultados e indicadores coherentes 82
4.5.2. Diseño de investigación y explicaciones alternativas 83
4.5.3. Protocolo, preregistro y reproducibilidad editorial 84
4.5.4. Un diseño comparativo para examinar lectura y convivencia 85
CAPÍTULO V 88
5.1. Escenario histórico y propuesta educativa 88
5.1.1. Universidad, educación inicial y emergencia sanitaria 88
5.1.2. La biblioteca como objeto de intervención 89
5.1.3. Cronología de los materiales y trazabilidad de la intervención 90
5.2. Diseño declarado, participantes e instrumentos 91
5.2.1. Enfoque y tipo de estudio 91
5.2.2. Población y unidades de análisis 92
5.2.3. Escala de habilidades sociales y procedimiento 93
5.2.4. Los talleres como variable de intervención 93
5.3. Resultados documentados 95
5.3.1. Tablas descriptivas y distribución por edad 95
5.3.2. Puntajes, categorías y medias 95
5.3.3. Lectura cualitativa de los hallazgos 96
5.3.4. Descripción integrada de las distribuciones y categorías 97
5.4. Consistencia interna y límites inferenciales 98
5.4.1. Participantes, edades e instrumentos 98
5.4.2. Resultados descriptivos y evaluación de cambios 98
5.4.4. Lectura documental de figuras, anexos y representaciones 100

5.5. Materiales literarios y aprendizajes institucionales 102
5.5.1. Análisis de cuatro relatos del catálogo 102
5.5.2. Lecciones para bibliotecas pedagógicas futuras 103
5.5.3. Autoría estudiantil, adaptaciones y circulación responsable 104
CAPÍTULO VI 106
6.1. Principios para una intervención transferible 106
6.1.1. De la biblioteca de recursos a una experiencia de aprendizaje 106
6.1.2. Adaptación cultural, accesibilidad y participación familiar 107
6.1.3. Correspondencia con competencias curriculares de educación inicial 108
6.2. Ocho experiencias literarias de mediación 109
6.2.1. Encuentro 1. Reconocer emociones en una historia 109
6.2.2. Encuentro 2. Pedir, escuchar y responder 110
6.2.3. Encuentro 3. Compartir y respetar límites 111
6.2.4. Encuentro 4. Comprender la diferencia y prevenir exclusiones 111
6.2.5. Encuentro 5. Resolver una discusión mediante historias alternativas 112
6.2.6. Encuentro 6. Cooperar en una creación narrativa 113
6.2.7. Encuentro 7. Saludar, iniciar contacto y respetar distancias 113
6.2.8. Encuentro 8. Integrar lo aprendido y valorar la experiencia 114
6.2.9. Variaciones de implementación de los ocho encuentros 114
6.3. Sistema de acompañamiento y evaluación 116
6.3.1. Matriz de objetivos, procesos y medidas 116
6.3.2. Diseño de una evaluación de resultados más sólida 117
6.3.3. Control de calidad y resguardo ético 117
6.3.4. Rúbricas y acuerdos entre observadores 118
6.4. Implementación institucional y sostenibilidad 120
6.4.1. Responsabilidades en una biblioteca educativa 120
6.4.2. Indicadores de funcionamiento y decisiones de mejora 120
6.4.3. Recursos, costos y escalabilidad responsable 121
6.5. Agenda científica y preguntas abiertas 122
6.5.1. Líneas prioritarias de investigación 123
6.5.2. Hacia una cultura de evaluación transparente 123
6.5.3. Hoja de ruta plurianual para investigación aplicada 124
6.5.4. Plan operativo de doce meses y criterios de decisión 126
REFLEXIONES FINALES 129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 132

PRÓLOGO

Antes de aprender a descifrar letras, una niña comprende el tono con que alguien la llama, reconoce la cadencia de una voz familiar y descubre que una historia puede nombrar algo que todavía no sabe explicar. El encuentro con la literatura comienza, por ello, en una relación. Una persona ofrece palabras; otra las escucha, las interrumpe, las transforma y encuentra en ellas un modo de acercarse a su propia experiencia. Cuando el relato circula entre adultos y pequeños, la palabra literaria adquiere una condición adicional: no solo representa el mundo, sino que crea una ocasión para compartirlo.

La primera infancia reúne transformaciones intensas en el lenguaje, el juego, la conciencia de sí y la convivencia. Entre los tres y cinco años se afianzan recursos para entrar en una conversación, comprender reglas, expresar desacuerdo, esperar una respuesta o reparar una interacción difícil. Ninguna de esas adquisiciones se produce en el vacío. Dependen de las oportunidades de participación, de la sensibilidad de los adultos, de los contextos culturales y de la calidad de los intercambios cotidianos. Los libros y las narraciones pueden enriquecer esas oportunidades, aunque no actúan como soluciones automáticas ni reemplazan el juego con otras personas.

La experiencia de cierre de servicios educativos durante la pandemia permitió observar con particular nitidez lo que sucede cuando se alteran los escenarios habituales de socialización. Las familias asumieron tareas de acompañamiento para las que dispusieron de recursos desiguales; las docentes buscaron maneras de sostener el vínculo con sus estudiantes; los medios digitales se incorporaron, a veces improvisadamente, a la vida educativa. Un proyecto de biblioteca virtual impulsado desde Piura entre 2020 y 2021 ofrece una puerta de entrada para examinar ese momento histórico. Su interés no reside únicamente en la plataforma empleada, sino en la decisión pedagógica de utilizar cuentos, poemas, rimas y juegos verbales para mantener abiertas conversaciones que el aislamiento amenazaba con interrumpir.

La investigación original contiene una intuición fértil: una pieza literaria gana fuerza educativa cuando alguien la lee o la comparte con atención afectiva. Su transformación en libro demanda, sin embargo, un paso adicional. Las intuiciones deben dialogar con la evidencia; las observaciones necesitan distinguirse de las inferencias; las dificultades de medición merecen exponerse con la misma claridad que los resultados

favorables. La honestidad metodológica no disminuye el valor de una experiencia, sino que permite reconocer con mayor precisión qué aportó, qué quedó pendiente y qué debería examinarse mediante nuevas investigaciones.

En estas páginas conviven la dimensión estética de la literatura infantil, la psicología del desarrollo social, la lectura compartida, las posibilidades y límites de la mediación digital y el análisis crítico de una intervención educativa situada. La intención no es instrumentalizar cada cuento como una lección de comportamiento. Una historia conserva su derecho a sorprender, divertir o inquietar; justamente esa libertad imaginativa puede abrir preguntas morales sin imponer respuestas prefabricadas. Escuchar la voz de un personaje, justificar una decisión y considerar cómo se siente otra persona son actos literarios y sociales a la vez.

Lo que sigue invita a comprender la lectura como una práctica cultural de cuidado y de conversación, no como una receta uniforme. Ni todos los niños reaccionan del mismo modo ante una narración, ni todas las familias disponen de idénticas condiciones para sostenerla. El alcance de una propuesta pedagógica depende de su accesibilidad, su pertinencia cultural y su posibilidad de ser revisada a partir de resultados verificables. En esa convergencia entre arte, educación y rigor científico se sitúa la contribución de esta obra.

PRESENTACIÓN

Este libro procede del informe de investigación *Literatura infantil para el desarrollo de habilidades sociales en tiempo de crisis en los niños menores de 6 años*, presentado en Piura, Perú, en 2021 por Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres, Fernando Iván Eléspuru Landa y Socorro Granda Chunga, en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura. La fuente recibida se identifica en su portada como informe de investigación; no proporciona un enlace de repositorio institucional verificable ni declara que corresponda a una tesis para obtener un grado específico. Esos datos no se añaden por suposición. Para efectos de procedencia, la referencia se consigna como Talledo Torres, B. A. del S., Eléspuru Landa, F. I., y Granda Chunga, S. (2021). *Literatura infantil para el desarrollo de habilidades sociales en tiempo de crisis en los niños menores de 6 años* [Informe de investigación]. Universidad Nacional de Piura.

El trabajo se desarrolló durante la emergencia sanitaria originada por la COVID-19 y planteó la implementación de la biblioteca virtual «Peques Lectores» mediante Facebook, con participación de estudiantes de Educación Inicial y de familias que acompañaban a niños pequeños. La propuesta reunió cuentos, fábulas, poemas encadenados, canciones, adivinanzas y trabalenguas. La investigación describió un enfoque mixto y un diseño preexperimental; empleó instrumentos de habilidades sociales respondidos por padres o cuidadores y documentó la experiencia mediante tablas, producciones literarias y capturas de la biblioteca digital.

La edición que se presenta no reproduce la organización formal del informe ni se limita a sustituir palabras. Desarrolla un marco conceptual sobre experiencia estética, narración, desarrollo socioemocional, interacción verbal y mediación familiar; confronta la propuesta con investigaciones publicadas posteriormente, varias de ellas en 2025; analiza el caso piurano con una lectura metodológica explícita; y ofrece criterios de aplicación y evaluación para proyectos futuros. Los capítulos teóricos y la discusión ampliada constituyen desarrollo editorial nuevo y se diferencian de los datos aportados por la fuente primaria.

El informe de investigación presenta una experiencia de literatura infantil desarrollada en Piura durante la emergencia sanitaria. Para describir sus resultados se

consideran los participantes declarados, las características de los instrumentos y los registros disponibles, diferenciando la información general del proyecto de los datos incluidos en las tablas de resultados.

La interpretación de los resultados se centra en las características de la propuesta educativa, la participación familiar y las habilidades sociales descritas. Los datos presentados permiten una aproximación descriptiva al caso; la evaluación de cambios atribuibles a la intervención requiere mediciones temporales comparables.

Los destinatarios principales son investigadores de educación inicial, docentes, estudiantes universitarios, responsables de bibliotecas, especialistas en desarrollo infantil y familias interesadas en experiencias lectoras compartidas. También encontrarán elementos útiles quienes planifican intervenciones en contextos de emergencia, ruralidad, conectividad limitada o discontinuidad escolar. La propuesta práctica está concebida como una orientación adaptable y no como un programa clínico, una prueba diagnóstica o una intervención de eficacia ya demostrada.

La presente obra ha sido sometida a un proceso de evaluación académica mediante el sistema de revisión por pares ciegos, orientado a garantizar la calidad científica, la coherencia conceptual y la pertinencia de sus aportes al campo de la educación inicial. Este procedimiento contempla la valoración de la fundamentación teórica, la consistencia metodológica, el tratamiento de los resultados y la articulación de las conclusiones con los objetivos de la investigación.

El proceso de revisión académica constituye un componente esencial de los estándares de calidad editorial del Centro de Investigación y Producción Científica IDEOs. Su finalidad es fortalecer el rigor científico, la claridad expositiva y la contribución de la obra al conocimiento especializado, promoviendo una publicación sustentada en criterios de integridad académica, responsabilidad intelectual y buenas prácticas editoriales.

Los seis capítulos recorren el campo literario y su relación con la infancia, examinan las interacciones que acompañan la lectura, precisan las habilidades sociales en desarrollo, integran evidencia contemporánea, reconstruyen críticamente la experiencia de «Peques Lectores» y proponen criterios de proyección pedagógica y científica. Las reflexiones finales recuperan las consecuencias intelectuales de ese

recorrido sin repetir de manera mecánica los cierres de cada capítulo. La bibliografía reúne la fuente de procedencia y obras adicionales identificadas mediante fuentes académicas e institucionales.

INTRODUCCIÓN

La literatura infantil es un hecho estético antes de convertirse en material didáctico. Un relato organiza acontecimientos, abre posibilidades imaginativas y ofrece al lector o al oyente un mundo que puede explorar sin asumir que sus personajes deban comportarse como modelos perfectos. Esa dimensión simbólica adquiere especial intensidad durante los primeros años, cuando las fronteras entre juego, lenguaje y representación son permeables. Una niña puede interpretar la tristeza de un personaje y, al mismo tiempo, reírse de su voz; un niño puede discutir una decisión injusta mientras imagina otra salida para el conflicto. La riqueza pedagógica se encuentra en la elaboración que acompaña esas respuestas.

El desarrollo de las habilidades sociales constituye un proceso distinto, aunque relacionado. Involucra comportamientos observables —saludar, compartir, conversar o pedir ayuda— y capacidades menos visibles, como reconocer una intención, comprender una norma, tolerar una demora y regular la intensidad emocional. Estos recursos se ajustan a las situaciones y cambian con la edad. No existe una única lista universal que pueda aplicarse sin considerar el contexto cultural, las formas de crianza, el temperamento y las oportunidades de contacto con otros niños. Los instrumentos de evaluación deben responder a esa diversidad y hacer explícito qué dimensión miden.

Una pregunta atraviesa la relación entre ambos campos: ¿cómo puede una experiencia literaria contribuir a que el niño interprete mejor su vida en común? La respuesta exige separar varios mecanismos. La lectura compartida expone al oyente a vocabulario emocional; el relato crea situaciones hipotéticas que permiten discutir consecuencias; la conversación enseña a alternar turnos y justificar opiniones; el vínculo con el cuidador ofrece seguridad para preguntar; la dramatización brinda ocasiones de ensayo conductual. Son vías plausibles y diferenciables, pero ninguna autoriza por sí sola a afirmar que escuchar un cuento producirá cambios medibles en todas las habilidades sociales.

La investigación contemporánea muestra relaciones relevantes, junto con límites que deben respetarse. Una revisión con metaanálisis de Galea y colaboradores (2025) examinó 46 estudios sobre lectura compartida en el hogar y desarrollo infantil; reportó asociaciones positivas generales, con particular consistencia para resultados lingüísticos,

pero una asociación no equivale a una prueba de causalidad. Wieczorek y colaboradores (2025), con datos de 130 estudios, identificaron asociaciones de magnitud moderada entre lenguaje y competencia social. La revisión narrativa de Schapira y Grazzani (2025) examinó intervenciones lectoras orientadas a competencias socioemocionales en guarderías y centros preescolares, mostrando tanto posibilidades como diferencias entre programas y resultados.

También hay evidencia experimental relevante para el diseño de mediaciones. Lyu y Zhu (2025) compararon dos condiciones de lectura compartida en 60 niños de cuatro a cinco años y hallaron ventajas en empatía y conducta prosocial al utilizar libros de temática social. Sin embargo, otras evaluaciones de lectura dialógica no encontraron mejoras estadísticamente claras en todas las variables medidas. La lectura científica responsable debe atender al diseño, la población, la intervención concreta y la calidad de las medidas, evitando extrapolar resultados como si todos los formatos narrativos fueran equivalentes (Schapira y Grazzani, 2025; Riordan et al., 2022).

La pandemia introdujo un problema distinto: el acceso a los espacios de participación. Con escuelas cerradas y familias sometidas a incertidumbre económica, sanitaria y emocional, las prácticas de lectura dejaron de depender solo de la disponibilidad de un libro. Hacían falta tiempo, acompañamiento, conectividad, conocimientos pedagógicos y una comunicación viable con las instituciones educativas. El estudio peruano del Ministerio de Salud y UNICEF sobre salud mental en contexto de COVID-19 documentó riesgos asociados a las restricciones presenciales y la alteración de redes familiares, escolares y de pares (MINSA y UNICEF, 2021). La biblioteca digital de Piura se configuró como una respuesta local a esa situación.

La mediación mediante redes sociales merece una valoración diferenciada. Una plataforma puede hacer llegar textos a hogares dispersos y permitir que los adultos elijan el momento de lectura, pero el acceso digital no garantiza participación efectiva. Además, las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud para menores de cinco años advierten sobre el tiempo sedentario frente a pantallas y proponen favorecer las historias narradas por cuidadores durante momentos de inactividad (OMS, 2019). Por ello, una biblioteca alojada en internet puede funcionar mejor como repositorio para el adulto que como invitación a mantener al niño frente a una pantalla de manera prolongada.

El proyecto «Peques Lectores» reunió relatos creados o adaptados por estudiantes, ilustraciones, recursos de entonación y un entorno digital de difusión. Las escalas utilizadas describieron habilidades sociales en niños de tres, cuatro y cinco años. El análisis relaciona estos materiales con las posibilidades de mediación familiar y educativa.

La obra adopta una perspectiva integradora con tres compromisos. Primero, reconoce el valor artístico de los textos y rechaza reducirlos a vehículos de moralización. Segundo, concibe las habilidades sociales como aprendizajes situados que se construyen en relaciones, no como cualidades fijas del niño. Tercero, distingue sistemáticamente entre fuente original, evidencia externa e inferencia editorial. Esta separación permite formular recomendaciones prudentes y establecer preguntas que una investigación posterior pueda contestar mediante procedimientos más robustos.

La lectura infantil no sustituye la conversación, el juego compartido, el contacto con pares ni el acompañamiento emocional. Puede, en cambio, convertirse en un punto de encuentro entre esas experiencias: una ocasión para hablar de miedo sin avergonzarse, para explorar el significado de compartir sin imponerlo, para representar una disculpa y para descubrir que un conflicto admite distintas interpretaciones. Comprender las condiciones bajo las cuales ese potencial se traduce en prácticas educativas sostenibles es el objeto de los capítulos siguientes.

CAPÍTULO I

LA PALABRA LITERARIA EN LA PRIMERA INFANCIA

Este capítulo delimita el lugar de la literatura infantil como experiencia artística y cultural. A partir de sus géneros, formas de recepción y criterios de selección, examina las posibilidades de acercar relatos y juegos verbales a la vida cotidiana de los niños.

1.1. LITERATURA INFANTIL: CREACIÓN ESTÉTICA Y EXPERIENCIA DEL NIÑO

La noción de literatura infantil requiere diferenciar la creación estética de los materiales cuyo propósito es exclusivamente instructivo. Este apartado considera las formas de participación del niño en la construcción del sentido y sus vínculos con la imaginación y el lenguaje.

1.1.1. Una categoría que no se agota en los libros escolares

La literatura destinada o recibida por niños forma parte de la creación artística, aunque sus modos de circulación sean diferentes a los de la literatura para adultos. Juan Cervera (1989) propuso una comprensión amplia que incluye producciones sustentadas en la palabra con intención estética o creativa y destinadas a un receptor infantil. Tal amplitud permite incorporar cuentos escritos, poemas, rondas, retahílas, canciones, adivinanzas, teatro y algunas formas de oralidad tradicional. No implica, sin embargo, que todo mensaje dirigido a la infancia se convierta en literatura. Un manual de instrucciones puede resultar útil; una historia persigue además efectos de forma, ritmo, imaginación, conflicto y sorpresa. Esa diferencia resulta decisiva cuando se quiere estudiar lo que ocurre durante una lectura compartida.

La condición literaria depende de la construcción verbal y simbólica de la obra. La repetición puede crear expectación o musicalidad; la metáfora puede aproximar una emoción difícil; el silencio de un personaje puede suscitar interpretaciones contradictorias. En las primeras edades la recepción es multimodal: una palabra

pronunciada convive con un gesto, una ilustración, una pausa y un movimiento corporal. El niño no es un público pasivo al que se deposita un mensaje. Completa episodios, anticipa desenlaces, cambia nombres, imita voces y reconstruye una historia con materiales de su propia vida. Al reconocer su participación se modifica el papel educativo del adulto: deja de limitarse a explicar el supuesto significado correcto y aprende a escuchar las interpretaciones infantiles.

La escuela necesita preservar esa dimensión de disfrute. Si cada historia concluye obligatoriamente con una pregunta de examen o una moraleja cerrada, la lectura corre el riesgo de perder su ambigüedad productiva. Un personaje egoísta no debe desaparecer de la página para que la obra enseñe cooperación; su dificultad para compartir puede originar un diálogo mucho más rico que una instrucción directa. Tampoco conviene confundir la adecuación a la edad con la supresión de toda complejidad. Lo relevante es contar con apoyos para que el niño explore acontecimientos que todavía no domina, sin convertir el relato en una experiencia de miedo desproporcionado o de censura de sus emociones.

1.1.2. Lenguaje, imaginación y juego simbólico

Cuando una piedra imaginaria se transforma en tesoro o un pañuelo representa la capa de un personaje, el juego infantil crea una realidad temporal regida por acuerdos. La literatura opera de manera semejante: invita a aceptar una situación ficticia y a actuar mentalmente dentro de ella. Esta proximidad explica por qué la lectura en voz alta suele continuar mediante dramatizaciones, dibujos, juegos con títeres o conversaciones sobre lo que podría haber sucedido. La experiencia narrativa amplía el repertorio de mundos posibles sin exigir que el niño abandone su entorno concreto. Los objetos, personas y conflictos de la historia pueden entrar y salir de su juego de manera flexible.

No toda imaginación conduce automáticamente a mejor conducta social. La representación permite ensayar distintas perspectivas, pero necesita ocasiones de intercambio para volverse comunicable. Un niño puede identificar al personaje que se esconde cuando siente vergüenza; otro puede imaginar una respuesta agresiva o proponer que el personaje se retire. Esas divergencias ofrecen material para la mediación adulta: ¿qué quería cada uno?, ¿qué sabía?, ¿qué sintió?, ¿qué alternativa habría sido posible? La función de la pregunta no consiste en dictar una respuesta moral, sino en explicitar relaciones entre deseos, acciones y consecuencias. La

comprensión puede expresarse mediante palabras, dibujos o actuaciones, según las posibilidades del pequeño.

El desarrollo lingüístico constituye otro puente. Nombrar estados internos permite diferenciar «estar triste» de «sentirse solo», o «estar molesto» de «tener miedo». Esa precisión puede facilitar la negociación interpersonal, aunque la capacidad de hablar y la de actuar con competencia social no sean idénticas. Wieczorek y colaboradores (2025) encontraron asociaciones entre medidas de lenguaje y competencia social en un metaanálisis amplio; las correlaciones describen covariación y no prueban que una sola estrategia lectora produzca ambas mejoras. La pedagogía puede utilizar esa relación como fundamento plausible para ofrecer interacciones verbales de calidad, sin tratarla como garantía universal.

1.1.3. El lector infantil y la construcción de sentido

La recepción literaria durante la infancia no puede describirse mediante una división simple entre quien sabe leer y quien todavía no descifra letras. La escucha de un cuento implica seleccionar información, inferir relaciones, anticipar acontecimientos y atribuir intenciones. Un niño puede conocer la trayectoria de un personaje porque reconoce el ritmo de una narración escuchada muchas veces; otro puede identificar un cambio de situación a partir de una ilustración. Tales interpretaciones son formas de actividad lectora en un sentido amplio, aunque las habilidades de decodificación escrita se desarrollen en otras etapas y mediante aprendizajes adicionales. Esta perspectiva evita considerar la lectura en voz alta como mera preparación para una lectura «verdadera» que comenzaría después.

La agencia del lector aparece cuando puede hacer algo con lo escuchado. Puede interrumpir para preguntar por un personaje secundario, cuestionar el desenlace, cambiar una regla imaginaria o narrar una escena desde otra perspectiva. Esas iniciativas resultan especialmente valiosas en una propuesta orientada al desarrollo social porque expresan la posibilidad de participar y defender una interpretación propia. Un adulto que atiende una pregunta inesperada demuestra, en la práctica, cómo se sostiene una conversación respetuosa. No hace falta atribuir a ese momento una transformación psicológica profunda; basta reconocer que la interacción ofrece un modelo concreto de escucha y respuesta.

El vínculo entre texto y experiencia personal requiere tacto. Ante una historia de pérdida, un niño podría recordar la separación temporal de un cuidador, mientras otro se concentra únicamente en las imágenes. La mediación no debería exigir que todos hagan conexiones autobiográficas ni asumir que la respuesta silenciosa equivale a incomprensión. La libertad de permanecer en el mundo ficticio es parte de la protección de la experiencia literaria. Cuando se invita a recordar, conviene hacerlo de manera abierta: «¿conoces alguna historia parecida?» permite elegir el grado de intimidad de la respuesta, a diferencia de preguntas directas sobre sucesos familiares dolorosos.

La interpretación también tiene una dimensión colectiva. Dos niños pueden discrepar acerca de quién tuvo la culpa de una discusión entre personajes; cada uno puede mostrar pistas distintas del relato. Si el adulto pide evidencias y evita cerrar de inmediato el debate, la lectura se convierte en un ejercicio elemental de argumentación. El objetivo no es convertir a preescolares en analistas literarios formales, sino ofrecer un espacio donde la opinión pueda revisarse al escuchar a otra persona. La conversación sobre ficción constituye así una práctica cultural de convivencia: reconocer que existe una interpretación ajena, intentar comprenderla y responder sin anularla.

Conviene no idealizar la participación. Algunos grupos se entusiasman con cambios de voz; otros se distraen, necesitan moverse o prefieren cuentos conocidos. La respuesta a una historia depende de su dificultad, de la disponibilidad emocional del niño y del modo de encuentro. Una biblioteca útil ofrece variedad de tonos y géneros: relatos tranquilos, humor, adivinanzas, poesía sonora, libros ilustrados sin texto y narraciones con conflictos sociales. Esa diversidad no implica que cada obra deba cumplir todas las finalidades. El catálogo adquiere riqueza al permitir que distintos lectores encuentren maneras propias de entrar en la experiencia literaria.

1.2. GÉNEROS Y RECURSOS EXPRESIVOS

Los géneros literarios proponen maneras distintas de escuchar, jugar y construir significados. Se revisan el relato breve, la poesía y las narrativas ilustradas, atendiendo a sus recursos expresivos y a las posibilidades que ofrecen durante la mediación.

1.2.1. Cuento, fábula y narración breve

El cuento dispone acciones en una secuencia significativa. Personajes con intereses diferentes enfrentan obstáculos; los acontecimientos modifican la situación

inicial; el desenlace cierra algunos interrogantes y, a veces, abre otros. Su brevedad favorece la lectura sostenida con niños pequeños, pero la duración por sí sola no determina el valor de una obra. Importan la inteligibilidad del conflicto, la densidad de las imágenes, la calidad de las repeticiones y la posibilidad de que el oyente encuentre motivos para volver al texto. Una misma historia puede escucharse varias veces con propósitos distintos: disfrutar la sorpresa, reparar en un detalle o discutir una decisión.

Las fábulas introducen animales u otros personajes que actúan con rasgos humanos y suelen aproximarse a una lección explícita. Su uso exige un trabajo de interpretación más fino que la simple memorización de la moraleja. En «El cuervo y la rata Martha», incluido entre los materiales del informe de Piura, el halago y la pérdida del alimento permiten conversar sobre la intención de un interlocutor, la credulidad y la diferencia entre elogio sincero y manipulación. La lectura pedagógica puede explorar esas posibilidades sin atribuir al cuento una eficacia psicológica que no ha sido medida. Además, resulta necesario reconocer cuando una adaptación deriva de una trama tradicional y distinguir la autoría del texto concreto de la procedencia del motivo narrativo.

El conflicto narrativo plantea preguntas que una explicación abstracta difícilmente moviliza de igual manera. Antes de pedir que un niño «comparta», se puede presentar al personaje que desea conservar todos sus juguetes y, a la vez, busca amigos. La tensión entre posesión y pertenencia no se resuelve por decreto: el lector observa las razones de ambos lados. El cuento «Compartir no cuesta nada», registrado en el informe, dispone precisamente un episodio de exclusión, soledad, disculpa y juego común. Examinar las decisiones de los personajes permite diferenciar compartir por presión, compartir voluntariamente y pedir permiso para usar un objeto; ninguna de esas conductas debe confundirse con renunciar de manera obligatoria a los límites personales.

1.2.2. Poesía, canciones y juegos con la lengua

La poesía infantil se beneficia de elementos que se experimentan corporalmente. Las rimas sugieren ritmos; la aliteración llama la atención sobre sonidos; las pausas convocan la expectativa; un estribillo invita a intervenir incluso a quien todavía no puede narrar una secuencia extensa. Las retahílas y los poemas encadenados, frecuentes en la tradición oral, ofrecen estructuras en las que una palabra conduce a otra. En una

sesión compartida pueden promover turnos de participación, escucha y memoria verbal, pero también disfrute estético sin ningún objetivo medible inmediato. No es necesario convertir toda repetición poética en entrenamiento de vocabulario.

Las adivinanzas crean una forma particular de interacción: alguien posee una pista, otra persona explora hipótesis y ambas negocian el momento de la respuesta. El error forma parte del juego y puede tratarse sin ridiculización. Si la persona adulta demora la solución y permite ensayar alternativas, se entrena indirectamente una disposición a escuchar explicaciones distintas. El trabalenguas, por su parte, transforma la dificultad fonética en humor. Pronunciarlo juntos enseña que equivocarse puede ser una experiencia compartida, no una falta que deba castigarse. Ese aprendizaje depende más de la atmósfera de la actividad que de la forma verbal aislada.

La canción suma melodía y movimiento. En un contexto de crisis, una pieza familiar puede ofrecer continuidad y anticipación, en especial cuando los horarios o las rutinas del hogar se alteraron. El acompañamiento no requiere dispositivos sofisticados: basta la voz del cuidador, un gesto y una disposición a repetir sin impaciencia. Conviene atender a los derechos de autor cuando se difunden grabaciones o letras protegidas y a la diversidad cultural de los repertorios. Un proyecto situado en Piura puede incluir producciones regionales y familiares con la misma legitimidad educativa que los relatos internacionalmente conocidos, siempre que se identifiquen sus procedencias y usos autorizados.

1.2.3. Álbumes, ilustraciones y narrativas multimodales

Las imágenes no son simples adornos que repiten lo escrito. En el álbum ilustrado pueden presentar información omitida por el narrador, mostrar simultáneamente acciones y abrir contradicciones deliberadas entre palabras y dibujos. Para los niños pequeños, esas relaciones constituyen una vía de comprensión y discusión. Un personaje dice que no tiene miedo, pero se aferra a una puerta; otro anuncia que está solo mientras en la imagen aparece alguien que intenta acercarse. La lectura del conflicto exige combinar pistas, no recordar únicamente el texto oral. El mediador puede señalar detalles sin imponer su interpretación, preguntando qué ven y cómo cambió su idea al avanzar la historia.

La secuencia visual permite trabajar temporalidad. Una serie de imágenes muestra preparación, acontecimiento y consecuencia; el niño puede ordenarlas y explicar qué cambió. Si una ilustración oculta deliberadamente la causa de un suceso, resulta posible formular hipótesis y revisarlas después. El uso de estas actividades debe mantenerse al servicio de la narración, evitando que un libro placentero se transforme en un conjunto interminable de ejercicios. Una pregunta decisiva puede resultar más fértil que una hoja de trabajo extensa. La calidad de la interacción vale más que la cantidad de respuestas registradas.

Los formatos multimodales incorporan música, voces grabadas, subtítulos y pequeñas animaciones. Cada recurso modifica el reparto de información. Una voz dramatizada destaca emociones; un sonido ambiental contribuye al clima; una animación puede revelar una acción antes de que el niño la imagine. Ningún recurso es automáticamente superior. Los elementos demasiado numerosos pueden competir por la atención y reducir el espacio de interpretación. El criterio editorial debería preguntar si el efecto multimedia sirve a la comprensión, a la accesibilidad o al disfrute, o si funciona como una distracción sin relación con el relato.

En «Peques Lectores» aparecen capturas de producciones estudiantiles que combinan texto, ilustración y entonación. La presencia de esos materiales es verificable, pero el informe no ofrece evaluaciones independientes de legibilidad, accesibilidad ni participación relativa entre medios. Una reedición institucional podría aplicar criterios sencillos: tamaño suficiente de letra, contraste adecuado, imágenes sin información superflua, audio con volumen estable, pausas narrativas y archivos disponibles para descarga. Los cuidadores deben poder detener un contenido y conversar sin perder su lugar en la historia.

La composición visual exige asimismo atención cultural. Los personajes representados deben permitir a niños diversos reconocerse sin reducir la diversidad a una muestra decorativa. Los espacios, objetos y modos de vestir pueden reflejar realidades locales, urbanas y rurales, evitando describir un único estilo de familia como el normal. Los libros sin texto constituyen una oportunidad inclusiva porque admiten narraciones en distintas lenguas y formas de expresión; su uso no representa una experiencia «inferior» frente a la lectura de palabras impresas. La mediación puede permitir que el niño organice la secuencia a su manera, con apoyo cuando sea necesario.

1.3. TRADICIÓN ORAL, CULTURA Y PERTENENCIA

Las historias circulan entre generaciones y comunidades mediante lenguas, soportes y prácticas diversas. El apartado considera la memoria familiar, la función comunitaria de la lectura y la necesidad de reconocer la procedencia de los repertorios regionales.

1.3.1. Memoria familiar y diversidad lingüística

Una historia relatada por una abuela no circula de la misma forma que un video visto sin compañía. En el primer caso suelen aparecer recuerdos, cambios de versión, preguntas sobre la comunidad y referencias a personajes conocidos; en el segundo, la narración puede llegar con menor interacción, aunque ello depende de cómo se comparta. Las prácticas lectoras tienen una historia social y una distribución desigual. Algunas familias conservan cuentos orales, otras leen libros impresos y otras utilizan mensajes de audio. El valor educativo no debe medirse exclusivamente por la cantidad de volúmenes disponibles en un hogar, porque ello podría transformar una desigualdad material en un juicio sobre las capacidades de cuidado.

La diversidad lingüística merece un lugar central. Las palabras de la lengua familiar organizan experiencias afectivas y contienen formas particulares de humor, parentesco y memoria. Pedir siempre que la lectura se realice en una única variedad considerada prestigiosa puede reducir la espontaneidad de la conversación. Una biblioteca inclusiva podría ofrecer versiones narradas por adultos de distintas comunidades, materiales visuales claros y posibilidades de respuesta no escrita. Cuando se traduzca o adapte un relato, conviene conservar información sobre la versión, los cambios de sentido y las personas que participaron en su creación. La accesibilidad cultural no es solo un asunto de vocabulario sencillo, sino de reconocimiento.

Los relatos también permiten examinar los estereotipos que una tradición transmite. La presencia de un personaje femenino dedicado únicamente al cuidado, o de un niño definido por su apariencia física, no vuelve automáticamente inadmisible un texto; exige determinar si se reproducen prejuicios sin distancia crítica. El cuento «El monito de la cola blanca», contenido en los materiales de la investigación piurana, ofrece una oportunidad para hablar de rechazo de las diferencias y reconocimiento social. Una mediación cuidadosa evita presentar la aceptación como premio condicionado a que el personaje demuestre habilidades extraordinarias. El respeto no

debería depender de ganar una competencia. Así, el análisis literario puede ampliar el debate ético sin desfigurar la trama original.

1.3.2. La lectura como práctica comunitaria

Las bibliotecas de primera infancia pueden concebirse como redes de mediación antes que como depósitos de libros. Su tarea incluye seleccionar textos, formar lectores adultos, prestar recursos, organizar encuentros y registrar necesidades de quienes participan. Un sistema digital amplía algunas funciones, pero no sustituye otras: conversar después de una historia, escuchar a una familia que no logra conectarse, adaptar actividades a una discapacidad o promover espacios seguros de encuentro requiere organización humana. La experiencia de «Peques Lectores» resulta útil porque reconoce la participación de estudiantes universitarias y cuidadores en esa cadena de mediación.

El sentido de comunidad se construye mediante recurrencia y reciprocidad. Una familia que solo recibe enlaces puede mantenerse como audiencia; cuando comparte una pregunta o cuenta cómo respondió su hijo, empieza a formar parte de una práctica interpretativa. Esa participación debe ser voluntaria y respetar la privacidad infantil. No hace falta publicar fotografías, nombres completos ni registros íntimos para documentar que una sesión tuvo lugar. Formularios anónimos, bitácoras agregadas o conversaciones privadas con docentes pueden generar retroalimentación suficiente sin convertir la infancia en material de exposición pública.

En proyectos de emergencia las redes informales suelen sostener el acceso. Una docente envía un audio a un cuidador que no dispone de datos móviles permanentes; otra acuerda entregar un cuadernillo impreso; una biblioteca presta historias adaptadas para lectura en voz alta. Esta variedad de canales puede ser pedagógicamente más sólida que exigir una única plataforma. El criterio orientador es que el niño encuentre oportunidades de contacto humano y literario, con independencia del soporte. La tecnología merece evaluarse por las interacciones que hace posibles, no por su novedad.

1.3.3. Repertorios regionales y circulación de relatos

Los relatos que llegan a las aulas no pertenecen a una tradición homogénea. Pueden provenir de ediciones comerciales, narraciones familiares, repertorios escolares, poesía oral, mitos regionales o producciones universitarias. Cada origen introduce

preguntas distintas. Una pieza anónima transmitida durante generaciones puede tener múltiples versiones; un cuento escrito por una estudiante posee autoría identificable; una adaptación contemporánea puede transformar un motivo clásico para adecuarlo a otro contexto. La biblioteca responsable conserva esa información y distingue creación, recopilación, traducción y adaptación. La atribución no solo protege derechos: permite entender por qué una historia tiene determinadas palabras y valores.

La región de Piura ofrece un marco fértil para explorar paisajes, oficios, fiestas, alimentos y formas de relación que los niños pueden reconocer. Incorporar esos referentes no significa convertir cada cuento en una clase de geografía o folclore. Una narración situada en un barrio, un mercado o una comunidad rural puede contar un conflicto universal sin perder detalles locales. La familiaridad con algunos elementos favorece la entrada al mundo ficticio, mientras que la aparición de otros escenarios amplía horizontes. La selección más rica combina reconocimiento y descubrimiento. Reducir el catálogo a cuentos locales sería tan limitado como excluirlos en favor de materiales importados.

La transmisión oral plantea un reto de registro. Una narración varía según quien la cuenta, el público y el momento; fijarla por escrito puede preservar una versión y, al mismo tiempo, perder gestos, pausas y respuestas colectivas. Los repositorios digitales pueden conservar grabaciones autorizadas y fichas descriptivas que reconozcan esa condición dinámica. Es especialmente importante consultar a comunidades y portadores de tradición cuando se trata de materiales cuya circulación tiene significados específicos o restricciones culturales. El acceso abierto no implica apropiación irrestricta de conocimientos o expresiones colectivas.

La discusión sobre diversidad puede participar de la educación social cuando se desarrolla sin exotismo. Escuchar una expresión lingüística desconocida, comparar saludos o descubrir que una misma situación tiene varias formas narrativas ayuda a comprender la pluralidad de la experiencia humana. La mediación debe impedir que un acento o una costumbre se transforme en objeto de burla y evitar presentar diferencias como curiosidades de museo. La convivencia se aprende cuando los repertorios culturales circulan con dignidad y los participantes pueden explicar cómo los conocen.

La creación de las estudiantes del VII ciclo, documentada en el informe, ofrece una posibilidad adicional: construir un laboratorio de adaptación en el que cada texto lleve una ficha de autoría, procedencia, revisión lingüística, permiso y finalidad expresiva. No se trata de estandarizar la imaginación, sino de reconocer responsabilidades vinculadas con publicar para públicos infantiles. Una biblioteca regional bien documentada podría convertirse en archivo de prácticas culturales y en material de investigación, siempre que sus usos respeten las decisiones de autoras y comunidades.

1.4. SELECCIÓN DE OBRAS Y CRITERIOS DE CALIDAD

La conformación de una colección infantil implica decisiones literarias, pedagógicas y éticas. Se presentan criterios de calidad, formas de atender contenidos sensibles y procedimientos de revisión que permitan documentar las elecciones sin empobrecer la diversidad de obras.

1.4.1. Adecuación evolutiva sin empobrecer el lenguaje

Escoger textos para menores de seis años no equivale a buscar historias sin incertidumbre o vocabulario nuevo. Una obra accesible combina elementos reconocibles con algún desafío que el adulto pueda acompañar. En edades tempranas favorecen la participación las secuencias claras, imágenes pertinentes, cambios de voz y repeticiones significativas. Para oyentes con mayor experiencia pueden incorporarse narradores poco confiables, conflictos de intereses o finales abiertos. Estas pautas describen posibilidades de mediación, no etapas rígidas que todos los niños deban alcanzar a la misma edad.

El vocabulario emocional necesita contexto. Presentar la palabra «frustración» sin una escena comprensible puede resultar menos útil que mostrar al personaje intentando construir algo que se cae y conversar sobre su reacción. La comprensión se consolida cuando la expresión verbal se conecta con experiencias, gestos y opciones de acción. Una sesión breve y dialogada puede ser más provechosa que una lectura extensa interrumpida por exigencias continuas de atención. La respuesta del niño —sus preguntas, silencio, movimiento o cansancio— debe orientar el ritmo.

La calidad formal tampoco se reduce a valores prosociales explícitos. Un poema absurdo puede ayudar a disfrutar la sorpresa y a jugar con normas lingüísticas, mientras

que un relato moralizante mal construido puede agotar la curiosidad. El equipo seleccionador debería describir por separado la calidad narrativa, la pertinencia temática, la accesibilidad, la representación cultural y las posibilidades de conversación. Este análisis multidimensional evita que la literatura sea evaluada exclusivamente como un vehículo para corregir conductas.

1.4.2. Emociones difíciles, conflictos y cuidado

Los textos infantiles contienen a menudo miedo, abandono, celos, rabia o vergüenza. El criterio ético no debe ser eliminar cualquier emoción incómoda; es ofrecer condiciones para que su representación resulte comprensible y manejable. El adulto puede preguntar si el niño desea continuar, permitir una pausa y reconocer que cada oyente siente algo diferente. Cuando una historia evoca experiencias dolorosas recientes, como pérdidas familiares durante una crisis sanitaria, la actividad debe priorizar la seguridad emocional y evitar interrogatorios que obliguen al pequeño a revelar hechos personales.

La resolución de conflictos admite una mirada plural. Pedir disculpas no siempre basta para reparar un daño; perdonar puede requerir tiempo; compartir no debe imponer contacto físico o cesión de pertenencias; ser asertivo incluye la posibilidad de decir «no». Los personajes literarios permiten ensayar estas distinciones en un espacio imaginario. Preguntar por las necesidades de cada personaje favorece un razonamiento más rico que exigir la elección entre «bueno» y «malo». Si un niño propone una solución inesperada, la persona mediadora puede explorar su plausibilidad sin desacreditarlo.

En una biblioteca que difunde contenidos creados por estudiantes resulta importante revisar la correspondencia entre objetivos y relatos. Las autoras y adaptadoras requieren reconocimiento; las fuentes preexistentes, atribución; y las ilustraciones o grabaciones, permisos pertinentes. La selección de obras debería documentarse en fichas breves con procedencia, edad orientativa, tema narrativo, posibles sensibilidades, formato, sugerencias de acompañamiento y condiciones de uso. Esa documentación fortalece tanto la calidad editorial como la replicabilidad de futuras iniciativas.

1.4.3. Bibliodiversidad y evaluación editorial de colecciones

Una colección equilibrada no debería organizarse exclusivamente alrededor de conductas a corregir. Si la biblioteca reúne solo relatos de obediencia, disculpa y cooperación, su catálogo puede transmitir la idea de que leer es una obligación moral. La bibliodiversidad incorpora humor, contemplación, aventura, absurdo, poesía lírica, misterio moderado, relatos cotidianos y juegos de lenguaje. Algunas obras permitirán conversar acerca de conflictos; otras ofrecerán placer estético, descanso o curiosidad científica. Esa distribución protege el derecho del niño a leer sin que cada actividad funcione como examen de comportamiento.

El proceso de selección puede comenzar con una ficha de lectura crítica elaborada por docentes y estudiantes. En lugar de asignar una puntuación global de «bueno» o «malo», conviene examinar dimensiones separadas: calidad verbal, legibilidad, coherencia de la secuencia narrativa, potencial de diálogo, representación cultural, pertinencia para la edad, accesibilidad del formato, derechos de uso y posibles sensibilidades. Un mismo texto puede obtener una valoración alta en calidad artística y requerir acompañamiento más cercano por contener un conflicto intenso. La ficha permite explicar decisiones y revisar el catálogo sin recurrir a preferencias personales presentadas como criterios científicos.

Tabla 1
Criterios de selección editorial de obras infantiles

Criterio editorial	Pregunta operativa	Evidencia documental
Calidad narrativa	¿La historia construye personajes y un conflicto comprensibles?	Lectura crítica del texto
Valor poético	¿El ritmo, las imágenes o el lenguaje sostienen interés?	Comentario literario
Pertinencia etaria	¿Puede acompañarse con apoyos adecuados?	Piloto de mediación
Diversidad	¿Evita reducir un grupo a estereotipos?	Revisión intercultural
Accesibilidad	¿Existe una modalidad compatible con necesidades diversas?	Prueba de formatos
Procedencia	¿Se identifican autoría y licencias?	Ficha de derechos
Potencial de interacción	¿Ofrece ocasiones naturales de respuesta?	Guía de preguntas abiertas

La matriz anterior es un instrumento de selección editorial propuesto para esta obra y no una escala validada. Su utilidad reside en exigir justificaciones específicas. El equipo puede registrar observaciones en lugar de transformar toda decisión en una media numérica. Si se emplean puntuaciones internas para ordenar prioridades, deberán

definirse antes los criterios y evitarse la falsa precisión de decimales que no representan mediciones reales.

La revisión de calidad debe continuar después de la publicación. Los cuidadores pueden advertir vocabulario confuso, archivos difíciles de abrir o imágenes que distraen; los niños pueden pedir una narración más lenta o mostrar interés inesperado por un personaje secundario. Esa información ofrece motivos para adaptar la mediación, pero los cambios deben quedar registrados. En investigación, trabajar con versiones sucesivas sin identificarlas impide saber qué material recibió cada grupo.

La construcción de una biblioteca también implica el retiro responsable de contenidos. Un relato cuya atribución resulta incorrecta, una grabación con permiso insuficiente o una pieza que reproduce una representación dañina necesita revisión. La decisión no siempre requiere borrar una obra: puede corregirse la ficha, contextualizarse el material o sustituirse una imagen. Lo decisivo es mantener un procedimiento transparente que preserve respeto por la creación y por el público infantil.

1.4.4. Un laboratorio editorial para revisar y pilotear relatos

La transformación de un repertorio de textos en biblioteca educativa exige un procedimiento que permita revisar obras sin homogeneizar sus voces. Una primera fase puede reunir autoras, docentes y mediadores para conversar sobre el sentido literario del relato: qué tensión organiza la trama, qué papel cumplen las imágenes, cómo se distribuye la información y qué posibilidades de interpretación deja abiertas. No se debe iniciar la edición preguntando únicamente qué valor moral enseña. Ese enfoque podría conducir a eliminar ambigüedades narrativas que precisamente hacen posible la conversación.

La revisión lingüística examina concordancia, puntuación, claridad y consistencia de nombres, pero también ritmo y sonoridad. Una oración compleja puede resultar comprensible si se narra con pausas adecuadas; una frase aparentemente sencilla puede confundir por referencias ambiguas. El equipo debería leer los textos en voz alta y observar dónde la sintaxis dificulta la interpretación. En poesía, la corrección formal necesita respetar el ritmo y el juego verbal, sin sustituir automáticamente expresiones regionales por equivalentes estandarizados. Los cambios deben acordarse con quien posee autoría y conservarse en un historial editorial.

El pilotaje consiste en presentar un material a un grupo pequeño mediante consentimiento y observar su funcionamiento sin convertir la actividad en examen. Se puede registrar si las ilustraciones son legibles, si el audio resulta claro, qué episodios suscitan preguntas y dónde aparecen dificultades de seguimiento. El mediador necesita distinguir reacciones individuales de patrones persistentes. Que un niño no disfrute una historia no obliga a descartarla; que varios participantes no comprendan una transición narrativa puede motivar una revisión. En ambos casos se documenta qué se observó y qué decisión se adoptó.

Una ficha de pilotaje debe ser suficientemente breve para utilizarse en formación universitaria. Puede incluir identificación del relato, versión, edad orientativa, soporte, duración real de lectura, dificultades técnicas, episodios de iniciativa infantil, dudas del mediador y recomendaciones de revisión. Los datos personales de los niños no forman parte del catálogo. Si una grabación de demostración se utiliza para formación, requiere autorizaciones y protección específicas; a menudo bastan simulaciones con adultos o anotaciones descriptivas anonimizadas.

Tabla 2
Etapas de revisión y pilotaje editorial

Momento	Pregunta de control	Responsable sugerido	Resultado documental
Recepción	¿Se conoce la autoría y procedencia?	Coordinación editorial	Ficha de obra
Lectura crítica	¿La trama y el lenguaje sostienen valor literario?	Comité de lectura	Comentarios fundamentados
Revisión pedagógica	¿Permite mediación apropiada sin moralización?	Docente de inicial	Sugerencias de uso
Accesibilidad	¿Se puede comprender y utilizar en varios formatos?	Equipo técnico	Prueba de acceso
Pilotaje	¿Qué ocurrió en una lectura observada?	Mediador capacitado	Bitácora anónima
Publicación	¿Están autorizadas las versiones y sus recursos?	Responsable de derechos	Registro de permisos

La atribución de responsabilidades no supone que una biblioteca pequeña necesite contratar seis equipos. Una misma persona puede cumplir funciones distintas, siempre que exista revisión independiente en decisiones que afecten derechos o datos de menores. Lo importante es documentar qué se verificó y conservar originales. El resultado de esta cadena es un material cuyo uso educativo puede describirse con mayor

precisión y cuyo valor artístico no depende de demostrar una mejora psicológica inmediata.

Un programa que publicará decenas de historias puede implementar una revisión periódica por muestreo y prestar mayor atención a materiales de circulación intensa o temas sensibles. Los relatos con conflictos de exclusión, pérdida o violencia simbólica pueden requerir pautas adicionales para cuidadores. Estas pautas deberían ofrecer alternativas y no interpretaciones obligatorias. La ficha podría señalar que una escena permite conversar sobre diferentes decisiones, incluyendo la posibilidad de retirarse de una interacción insegura. La lectura responsable reconoce que la convivencia no equivale a aceptar cualquier conducta de los demás.

La publicación final necesita conservar la versión del texto, la del audio y la de las imágenes como componentes relacionados pero diferenciables. Si se corrige una palabra, el audio anterior podría dejar de corresponder con el texto; si se reemplaza una ilustración, una pregunta de mediación basada en un detalle visual podría perder sentido. El control de versiones evita esas contradicciones. También permite que investigadores posteriores identifiquen qué material recibió cada familia y por qué un resultado observado podría diferir entre cohortes.

1.5. LA LITERATURA FRENTE A LA INTERRUPCIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

Las interrupciones de la vida cotidiana alteran el acceso a relatos y a encuentros compartidos. Esta sección examina cómo sostener experiencias literarias en situaciones de crisis y cómo distinguir la disponibilidad de materiales de la participación efectiva.

1.5.1. Continuidad simbólica durante la crisis

Una emergencia modifica las coordenadas del tiempo infantil. Las rutinas de traslado, recreo y encuentro con amigos pueden suspenderse sin que los niños comprendan todas las razones. Las historias conocidas ofrecen una forma de continuidad: ciertos personajes regresan, determinadas frases se repiten y el desenlace puede anticiparse. Esta estabilidad simbólica no equivale a un tratamiento de ansiedad; puede funcionar como recurso cotidiano para organizar momentos de cercanía. Su efecto dependerá de circunstancias familiares, contenido, modo de lectura y necesidades individuales.

El cierre de aulas en 2020 trasladó numerosas actividades educativas a hogares atravesados por desigualdades de tiempo y conectividad. En el Perú, el estudio difundido por el Ministerio de Salud y UNICEF (2021) señaló la alteración de redes de relación y las dificultades que enfrentaron niños y cuidadores durante las restricciones sanitarias. La lectura compartida apareció entonces como una alternativa de bajo requerimiento material cuando se disponía de un texto o de una narración accesible. Su importancia práctica no debe exagerarse: no reemplazaba los apoyos económicos, sanitarios ni educativos necesarios para enfrentar la crisis.

El carácter histórico de esa experiencia conserva pertinencia. Las interrupciones escolares pueden originarse por desastres naturales, desplazamientos, enfermedades o conflictos sociales. Diseñar una estrategia lectora adaptable significa prever recursos fuera de línea, mediación por teléfono, préstamos de materiales y acompañamiento a docentes. Las preguntas sobre equidad y participación que aparecieron durante la pandemia permanecen abiertas para cualquier proyecto que dependa de la colaboración entre escuela, familia y comunidad.

1.5.2. Del acceso al relato a la participación significativa

Recibir un archivo no equivale a escucharlo; escuchar una grabación no garantiza comprenderla; comprender una historia tampoco demuestra, por sí solo, una transformación duradera en las relaciones sociales. Estas distinciones son fundamentales al evaluar bibliotecas virtuales. Un sistema de seguimiento puede registrar difusión, apertura y descarga, pero debe reservar la expresión «participación» para actividades efectivamente realizadas. La calidad del intercambio exige evidencias diferentes: descripciones de turnos conversacionales, preguntas formuladas, comentarios de los cuidadores o producciones del propio niño.

También importa la elección del soporte. Liang, Zhang y Sun (2025), en un metaanálisis de estudios sobre lectura digital e impresa, encontraron diferencias promedio para comprensión y vocabulario, con variación según condiciones de acompañamiento y características sociales. Esos resultados no autorizan a considerar superior cualquier pantalla frente al papel. El diseño de la aplicación, la presencia de publicidad, la facilidad para detenerse a conversar y la autonomía del adulto modifican la experiencia. Una biblioteca en redes sociales presenta ventajas de distribución y riesgos de distracción que deben analizarse conjuntamente.

La obra literaria alcanza su dimensión educativa más interesante cuando se convierte en ocasión de relación. La pregunta que orienta el resto del libro no es cuántas historias pueden colocarse en una plataforma, sino cuáles experiencias de conversación, comprensión y convivencia pueden sostenerse con ellas. Desde esa perspectiva, la primera infancia requiere mediadores atentos tanto a la calidad de los textos como a la calidad de las interacciones que los rodean.

1.5.3. Diseñar continuidad educativa ante nuevas interrupciones

Una crisis educativa puede comenzar sin aviso y afectar de forma desigual a niños y familias. Las medidas de continuidad necesitan prever escenarios con o sin aula, conexión, espacios comunitarios y acompañamiento estable. La literatura ofrece una herramienta flexible porque puede circular como voz, papel, audio o archivo digital, pero esa flexibilidad solo se convierte en ventaja cuando las instituciones preparan recursos con anterioridad. Un listado de enlaces dependiente de una única red no es una estrategia completa. Los planes de contingencia deben prever alternativas concretas y personas responsables de activarlas.

La selección de materiales debería considerar diferentes niveles de autonomía del cuidador. Algunas familias podrán leer textos extensos y proponer actividades; otras dispondrán de pocos minutos entre tareas laborales o de cuidado. Los recursos breves con instrucciones comprensibles, la posibilidad de compartir un audio sin conexión y el préstamo de libros ayudan a reducir barreras. La calidad no depende de la complejidad técnica: una ronda conocida puede sostener contacto afectivo en condiciones de interrupción prolongada. Una institución que considera valiosas estas formas de participación evita excluir a quienes no pueden cumplir un modelo escolar digital rígido.

Las oportunidades de encuentro entre pares también requieren planificación. Durante una suspensión de clases presenciales, la lectura familiar puede mantener conversación, pero no sustituye íntegramente los juegos y desacuerdos con otros niños. Cuando las condiciones sanitarias y de seguridad lo permitan, pueden organizarse encuentros comunitarios pequeños, lectura en bibliotecas de barrio o actividades en espacios abiertos. Si tales opciones no son viables, resulta útil planificar llamadas acompañadas por cuidadores o intercambio de dibujos sin exponer datos personales. No

se debe prometer que estos recursos producirán socialización equivalente a la cotidiana; funcionan como alternativas parciales.

Un sistema de continuidad educativa necesita criterios de seguimiento que no castiguen las desigualdades. Si una familia no respondió a mensajes, primero hay que determinar si el canal funcionó. Si un niño participó una sola vez, conviene conocer las razones antes de inferir falta de motivación. La evaluación durante crisis debería priorizar barreras, seguridad, acceso y calidad de relación. Las pruebas estandarizadas pueden cumplir una función posterior, pero aplicarlas sin considerar el contexto puede convertir una interrupción de oportunidades en una etiqueta de déficit individual.

El caso de Piura deja una pregunta institucional de largo plazo: ¿cómo convertir una solución creada en emergencia en un patrimonio educativo sostenible? La respuesta requiere resguardar obras originales, conservar permisos, revisar el catálogo, asegurar alternativas de acceso y formar nuevos mediadores. El valor histórico de «Peques Lectores» puede proyectarse hacia una biblioteca híbrida que sirva tanto en condiciones ordinarias como extraordinarias. Tal transformación necesita financiamiento, responsables definidos y evaluación transparente, no solo buena voluntad de estudiantes y docentes.

CAPÍTULO II

LEER CON OTROS: MEDIACIÓN, LENGUAJE Y VÍNCULO

El encuentro con una historia adquiere sentidos distintos según quién la comparte y cómo se desarrolla la conversación. Este capítulo examina las decisiones de mediación, la participación familiar y las condiciones de acceso que intervienen en la lectura con otros.

2.1. LA LECTURA COMPARTIDA COMO INTERACCIÓN

Leer en compañía supone intercambios que no pueden reducirse a la transmisión de un texto. Se examinan la iniciativa infantil, el acompañamiento dialogado y las pequeñas decisiones que modifican la calidad de la interacción durante una sesión.

2.1.1. Entre la voz adulta y la iniciativa infantil

La lectura compartida puede adoptar formas muy diferentes. Un adulto recita un poema mientras el niño escucha; ambos miran una imagen y comentan lo que ven; una cuidadora detiene el cuento porque su hija quiere explicar una experiencia; un grupo dramatiza con movimientos una escena conocida. La característica común no es la existencia de un libro físico ni la obligación de seguir un guion, sino la construcción conjunta de significado. Este rasgo justifica diferenciar lectura en voz alta, lectura dialogada, narración oral y consumo individual de contenidos audiovisuales.

En un intercambio de calidad, la persona adulta ajusta su participación a las señales del niño. Si percibe desconcierto, ofrece una pista; si encuentra entusiasmo, abre espacio para una explicación; si aparece cansancio, modifica la duración. La intervención puede consistir en una pregunta, una repetición, un gesto o un comentario que vincule la historia con algo cotidiano. Los turnos conversacionales no necesitan ser simétricos ni extensos: un sonido, una mirada dirigida o la elección de una ilustración también expresan participación. Importa que esas respuestas reciban reconocimiento y no se consideren interrupciones molestas.

La lectura se vuelve restrictiva cuando el adulto utiliza cada página para comprobar obediencia. Preguntas sucesivas cuya respuesta ya conoce, correcciones constantes y exigencias de permanecer inmóvil pueden transformar una experiencia de descubrimiento en un examen. La alternativa no implica renunciar a enseñar, sino aprovechar oportunidades espontáneas para ampliar el lenguaje y el razonamiento. En un relato sobre amistad, una pregunta abierta acerca de la tristeza de un personaje puede revelar más comprensión que pedir que se repita la última frase escuchada. La mediación se observa en la calidad del diálogo, no en el número bruto de intervenciones.

2.1.2. Conversación, andamiaje y lectura dialógica

La lectura dialógica utiliza preguntas, expansiones de respuestas y conexiones con la experiencia para dar al niño un papel activo. El adulto no se limita a emitir información: escucha la versión infantil y ofrece apoyos graduados. Si el niño dice «está triste», puede responder «parece triste porque nadie quiso jugar; ¿qué podría ayudarlo?». Esa ampliación conserva la idea inicial y añade una relación causal que invita a continuar. El objetivo no es que cada comentario termine en una inferencia compleja, sino adaptar el intercambio a la comprensión disponible.

Los programas investigados difieren en intensidad, entrenamiento y población. Riordan y colaboradores (2022) compararon enfoques de lectura y conversación en 69 familias con preescolares y mostraron que las prácticas orientadas al significado y las centradas en sonidos modificaban aspectos distintos del diálogo y de la alfabetización emergente. La evidencia respalda la necesidad de definir qué se pretende mejorar, en lugar de tratar «leer juntos» como una técnica única. Para promover lenguaje narrativo conviene trabajar explicaciones, secuencias y motivos; para aproximarse a la conciencia fonológica se utilizan otros procedimientos; para explorar empatía cobran interés las perspectivas de los personajes y las respuestas emocionales.

Un guion orientativo puede organizar una sesión, siempre que admita variaciones. Antes de leer, el adulto explora la portada y escucha anticipaciones; durante la historia observa preguntas o gestos; después permite recordar una decisión, expresar una preferencia o jugar a cambiar el desenlace. El orden puede alterarse sin comprometer la experiencia. Si el niño desea volver a una página, esa decisión puede ser más significativa que finalizar el texto de acuerdo con un cronograma. La formación

de mediadores debería incluir prácticas de escucha, no solamente técnicas para formular preguntas.

2.1.3. Microdecisiones durante un encuentro lector

El desarrollo de una sesión puede cambiar por decisiones que duran apenas segundos. Un niño señala una ilustración; la persona adulta puede ignorarlo para continuar el texto, responder con una explicación extensa o detenerse y preguntarle qué observó. Cada opción modifica la distribución de la palabra. La mediación requiere reconocer que el ritmo planeado es una referencia y que la respuesta infantil puede orientar nuevas exploraciones. Una interacción respetuosa ofrece oportunidades de iniciativa sin exigir participación constante. La calidad no se reduce al número de preguntas pronunciadas por la docente.

Una secuencia conversacional puede describirse sin introducir un guion rígido. Primero aparece una iniciativa —pregunta, gesto, mirada o comentario—; luego una respuesta adulta reconoce su contenido; finalmente surge la posibilidad de ampliación. Por ejemplo, ante un dibujo de un personaje que sostiene un paraguas, el niño dice «se va». El cuidador responde «crees que se va de casa» y pregunta qué pista encontró. Si el niño señala una maleta, la inferencia se hace visible. Si no responde, el adulto puede seguir leyendo. El valor del ejemplo reside en el ajuste a las señales, no en la búsqueda obligatoria de tres turnos.

Los comentarios expansivos cumplen una función diferente de las correcciones. Si un niño llama «enojado» a un personaje que podría estar asustado, la persona adulta puede explorar ambas opciones: «quizá está enojado; sus manos tiemblan, ¿qué otra cosa podría sentir?». En lugar de imponer una etiqueta, invita a comparar evidencias. Ese procedimiento también enseña que las opiniones se apoyan en razones y que otras personas pueden observar detalles diferentes. La habilidad social no se encuentra en la palabra «miedo» por sí sola, sino en el proceso de escucha y revisión compartida.

La regulación del silencio merece atención. Algunos mediadores sienten la necesidad de llenar cada pausa con explicaciones y reducen el tiempo disponible para que el niño organice una respuesta. Otros insisten tanto en obtenerla que la pausa se vuelve una prueba de desempeño. Se necesita una espera flexible, acompañada de señales de que la participación es bienvenida pero no obligatoria. El adulto puede

ofrecer dos opciones, mostrar la imagen de nuevo o aceptar un gesto. Esta práctica resulta especialmente importante en grupos con diferencias lingüísticas y ritmos de procesamiento diversos.

Una observación de formación docente puede utilizar una tabla de episodios en lugar de una calificación global. Para cada episodio se anota la iniciativa infantil, la respuesta adulta y la oportunidad de continuación. El análisis permite preguntar si el mediador escuchó realmente, si ofreció un apoyo pertinente y si mantuvo el interés por la historia. No se trata de registrar todas las palabras del hogar de una familia ni de transformar la lectura en vigilancia, sino de disponer de ejemplos voluntarios y anonimizados para mejorar la práctica profesional.

2.2. LENGUAJE EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN SOCIAL

El vocabulario emocional y la interpretación de intenciones se desarrollan en conversaciones situadas. Este apartado observa cómo los personajes literarios permiten discutir sentimientos, perspectivas y desacuerdos sin imponer respuestas únicas ni exigir revelaciones personales.

2.2.1. Hablar de sentimientos sin imponerlos

Las historias ofrecen vocabulario para experiencias que los niños aún distinguen con dificultad. En una escena de separación pueden aparecer tristeza, temor, nostalgia o enfado; cada palabra apunta a matices distintos. El adulto puede introducir términos precisos y relacionarlos con hechos narrados, pero conviene evitar afirmaciones tajantes sobre lo que «debe sentir» cualquier persona. Dos niños pueden interpretar de manera diferente una expresión facial o una decisión ambigua. Escuchar esas interpretaciones ayuda a construir conciencia de que los estados internos no siempre se ven ni se explican desde afuera.

La alfabetización emocional tiene una dimensión comunicativa. Poder decir «no quiero» o «necesito ayuda» puede disminuir ciertos malentendidos, pero la expresión verbal no basta para resolver todos los conflictos. Los adultos proporcionan modelos cuando reconocen una emoción sin aceptar cualquier comportamiento derivado de ella: «Está enfadado; no está bien golpear; puede pedir espacio». Esta distinción entre experiencia interna y acción constituye un recurso importante para la convivencia. La

literatura permite ensayarla sin exponer a un niño concreto como ejemplo negativo delante de sus compañeros.

Las preguntas sobre personajes favorecen la distancia reflexiva. Resulta menos amenazante preguntar qué podría hacer un zorro asustado que interrogar directamente a un niño sobre un acontecimiento familiar doloroso. Sin embargo, la mediación literaria no debe convertirse en terapia encubierta. Cuando surgen señales persistentes de malestar, el adulto necesita conocer los mecanismos de protección y derivación pertinentes; un cuento no reemplaza la atención especializada. La lectura puede ofrecer un entorno de expresión, pero sus límites deben formar parte de la formación docente.

2.2.2. Perspectiva, intención y comprensión del otro

Entender una interacción social requiere reconstruir información que no siempre está explícita. Un personaje toma un objeto porque cree que nadie lo necesita; otro interpreta el gesto como una agresión; un tercero intenta intervenir sin conocer los antecedentes. La historia permite explorar esa diferencia entre hechos, creencias e intenciones. El adulto puede preguntar quién sabe qué, por qué dos personajes reaccionan de manera distinta o qué información necesitarían para resolver una discusión. Son ejercicios de razonamiento narrativo que pueden apoyar la reflexión sobre perspectivas ajenas.

La evidencia actual sugiere que algunos programas de lectura centrados en emociones y conductas prosociales generan mejoras específicas. Schapira y Grazzani (2025) reunieron intervenciones en contextos preescolares y señalaron diferencias asociadas al tipo de conversación y al contenido de los libros. Lyu y Zhu (2025) observaron mejores resultados en empatía y conducta prosocial en una condición de lectura de álbumes con temas sociales que en otra condición de lectura. Estas investigaciones sostienen una hipótesis pedagógica razonable: el contenido narrativo y el diálogo pueden ser variables relevantes. No demuestran que cualquier cuento, narrado de cualquier forma, produzca idéntico cambio.

La posibilidad de disentir también es una forma de aprendizaje social. Ante un personaje que se niega a participar, el niño puede argumentar que necesita descansar; otra compañera puede interpretar que teme equivocarse. El mediador reconoce ambas lecturas y pide pistas narrativas. Esta práctica enseña que comprender a alguien implica

considerar evidencias, no adivinar pensamientos ni renunciar a la propia opinión. En la conversación sobre ficción se ensayan acuerdos, aclaraciones y desacuerdos respetuosos que más tarde pueden trasladarse a otras actividades, aunque su transferencia deba comprobarse y no presumirse.

2.2.3. Conversaciones sobre creencias y emociones contradictorias

Los personajes literarios pueden experimentar sentimientos aparentemente incompatibles. Una niña puede alegrarse de recibir un regalo y sentirse culpable porque su hermano no recibió otro; un personaje puede querer jugar con alguien y temer que lo rechace. La representación de esa ambivalencia ayuda a superar explicaciones demasiado simples de la conducta humana. La mediación puede mostrar que no siempre existe una única emoción «correcta» y que un cambio de opinión no significa que la respuesta inicial haya sido falsa. La complejidad requiere presentarse de manera adecuada a las posibilidades del oyente.

Una historia puede incluir información que solo uno de sus personajes conoce. Un niño que escucha el relato sabe que un juguete fue escondido como sorpresa; el protagonista puede pensar que se ha perdido. Preguntar qué cree cada uno permite distinguir la propia información de la información ajena. Esta forma de razonamiento aparece en estudios sobre teoría de la mente, aunque su desarrollo no debe inferirse a partir de una sola respuesta a un cuento. Algunas formulaciones exigen recursos lingüísticos que pueden confundir falta de vocabulario con falta de comprensión social. Por ello, dibujos, representaciones y explicaciones alternativas pueden ofrecer información complementaria.

Las preguntas pueden organizarse alrededor de tres planos distintos. El plano descriptivo examina hechos narrados: «¿qué hizo?». El interpretativo considera estados internos: «¿qué deseaba o creía?». El deliberativo explora opciones: «¿qué podría hacer ahora?». Alternar esos planos evita que el adulto pida soluciones morales antes de confirmar que se comprendió la escena. También permite detectar respuestas que provienen de conocimientos anteriores, no necesariamente de la historia. Un niño puede proponer una solución generosa porque conoce esa expectativa escolar, aunque no haya interpretado el motivo del personaje.

La diferencia entre reconocer una emoción y responder a ella necesita actividades separadas. Identificar que otro está triste no significa que siempre deba abrazarlo; podría preguntar si desea compañía, ofrecer ayuda o avisar a un cuidador. Las propuestas de lectura deberían permitir explorar opciones y respetar límites. Esta distinción protege al niño de aprender que ser empático implica responsabilizarse de reparar todos los sentimientos ajenos. La respuesta apropiada depende de la relación, el contexto y la seguridad.

La literatura puede representar emociones difíciles sin funcionar como interrogatorio personal. Cuando una familia ha vivido enfermedad o pérdida, ciertas historias pueden abrir recuerdos inesperados. El mediador necesita prever alternativas y evitar preguntas destinadas a obtener revelaciones que excedan el objetivo educativo. Puede reconocer la emoción expresada, ofrecer una pausa y orientar al cuidador hacia apoyos especializados si se identifican preocupaciones persistentes. La ética de la mediación consiste en disponer de relatos para pensar, no en forzar interpretaciones clínicas.

2.3. EL CUIDADOR COMO AGENTE EDUCATIVO

La participación de cuidadores varía según los recursos, los horarios y las experiencias de cada hogar. Se analizan las condiciones que facilitan una lectura afectivamente segura, el respeto por la autonomía infantil y las dificultades que atraviesan las familias.

2.3.1. Participación familiar y condiciones reales

La familia es un entorno central de socialización, pero su composición y recursos son diversos. Una lectura puede estar acompañada por una madre, un padre, abuelos, hermanos mayores u otras personas que cumplen tareas de cuidado. Su participación dependerá de jornadas laborales, alfabetización, idioma, tiempo disponible, acceso a materiales y experiencias previas con los libros. Un diseño inclusivo evita suponer que todos los hogares pueden organizar sesiones largas o conectarse en horarios fijos. Puede ofrecer textos breves, audios descargables y pautas que no requieran conocimientos pedagógicos especializados.

Nan y Tian (2025), en una metasíntesis de estudios cualitativos sobre lectura compartida, identificaron facilitadores y obstáculos vinculados al acceso a libros, apoyo

a los padres, disfrute, características socioculturales y uso de materiales digitales. La conclusión práctica es que motivar no basta. Un proyecto puede aumentar sus posibilidades de participación si disminuye costos de acceso, explica la finalidad de las actividades, reconoce formas locales de narrar y facilita que el cuidador tome decisiones. La orientación debe evitar transmitir culpa a quienes leen con menor frecuencia debido a condiciones que no controlan.

El adulto también necesita permiso para aprender. No todas las personas se sienten cómodas improvisando voces o haciendo preguntas abiertas; algunas temen leer «mal» o no conocer la respuesta correcta. Una demostración breve puede mostrar que no hace falta interpretar teatralmente cada personaje. Escuchar, esperar, señalar una ilustración y comentar con afecto son acciones suficientes para comenzar. El acompañamiento docente puede centrarse en ejemplos observables y retroalimentación respetuosa, con metas realistas para cada hogar.

2.3.2. Seguridad afectiva y autonomía

Una lectura compartida tiene efectos relacionales que no se agotan en el contenido del texto. Cuando una persona reserva atención para un niño y responde a sus iniciativas, expresa disponibilidad. Esa experiencia puede favorecer la confianza para preguntar, corregir una interpretación o reconocer un miedo. Sin embargo, el vínculo afectivo depende de un conjunto amplio de relaciones y prácticas de cuidado. No es científicamente correcto adjudicar su calidad a la cantidad semanal de cuentos leídos ni utilizar una sesión puntual como medida de apego.

El acompañamiento debe equilibrar proximidad y autonomía. Un niño puede elegir un libro, decidir que prefiere una canción o pedir que la historia termine. Respetar esas elecciones no significa eliminar toda orientación adulta; implica construir acuerdos apropiados para su edad. Un sistema que permite escoger entre dos textos, invitar a un hermano o escuchar primero un audio ofrece ocasiones de agencia. La capacidad de decidir se vuelve especialmente importante cuando una emergencia ha reducido otras oportunidades de control sobre la vida cotidiana.

El cuidado culturalmente pertinente pregunta cómo se leen las historias en cada entorno. Algunas familias prefieren narrar a partir de imágenes; otras cantan, emplean lengua originaria o cuentan historias recordadas sin soporte escrito. Todas estas

prácticas pueden ser valiosas si respetan la dignidad y seguridad infantil. La evaluación de un programa no debería confundir ausencia de un ritual escolar de lectura con ausencia de interacción literaria. Reconocer esta pluralidad permite a los docentes trabajar con recursos existentes y no únicamente con carencias diagnosticadas desde fuera.

2.3.3. Estrés familiar y disponibilidad para la lectura

Las prácticas de cuidado ocurren dentro de condiciones materiales y emocionales. Durante una emergencia, una familia puede alternar trabajo, atención de otros miembros, preocupación económica y tareas escolares. La lectura compartida puede ofrecer momentos agradables, pero también convertirse en otra obligación si se prescribe con horarios rígidos y exigencias excesivas. Los programas necesitan considerar que la disponibilidad del adulto varía de un día a otro. Una sesión breve y elegida voluntariamente puede sostener un vínculo mejor que una tarea extensa cumplida bajo presión.

No todas las barreras se resuelven mediante motivación. Nan y Tian (2025) identificaron dificultades de recursos, formación parental, tiempo y condiciones psicosociales en una revisión de experiencias de lectura compartida. Esas observaciones sugieren una respuesta institucional múltiple: préstamo o entrega de materiales, orientaciones claras, flexibilidad temporal y apoyo a cuidadores que solicitan ayuda. Una intervención basada exclusivamente en recordatorios diarios puede aumentar desigualdades de participación, porque las familias con más restricciones recibirán más mensajes sin disponer de mejores condiciones para responder.

La comunicación con cuidadores debe evitar un lenguaje deficitario. En vez de informar que «no han cumplido con leer», una docente puede preguntar si el archivo fue accesible y ofrecer alternativas. El interés del programa es mantener oportunidades reales de encuentro, no asignar una calificación moral a las rutinas domésticas. Conviene comunicar que las narraciones orales, canciones y conversaciones a partir de imágenes también cuentan como prácticas literarias valiosas. Esta apertura amplía la participación en hogares donde la lectura impresa no forma parte de la experiencia cotidiana.

La capacitación de familias puede organizarse mediante demostraciones cortas. Una docente lee dos páginas, muestra cómo detenerse ante una pregunta y permite observar una respuesta espontánea. El mensaje central es que el adulto no necesita conocer técnicas complejas ni pronunciar cada palabra perfectamente. Puede cambiar de voz, pero no está obligado a hacerlo; puede elegir un cuento conocido y repetirlo; puede hablar en su lengua familiar. La autoconfianza del mediador aumenta cuando las expectativas son comprensibles y alcanzables.

El bienestar del cuidador también merece atención, sin convertir la biblioteca en servicio clínico. Si aparecen dificultades importantes, la institución puede ofrecer información sobre redes de apoyo y reconocer que una familia quizá deba priorizar necesidades urgentes. La literatura no constituye remedio suficiente para estrés intenso, violencia o inseguridad alimentaria. Una iniciativa responsable entiende que sus resultados dependen parcialmente de otras condiciones de vida y evita atribuir al comportamiento familiar el fracaso de un programa diseñado sin atender esas realidades.

2.4. MEDIACIÓN DIGITAL Y ALFABETIZACIÓN EMERGENTE

El soporte digital modifica la distribución y el acceso a las historias, pero no determina por sí solo su aprovechamiento. Se revisan las posibilidades de una biblioteca híbrida y las responsabilidades asociadas a la accesibilidad, la privacidad y la gestión de materiales.

2.4.1. Del repositorio virtual a la lectura presencial

Una biblioteca virtual puede almacenar materiales de manera eficiente, pero su modalidad de acceso condiciona la experiencia. Una plataforma social permite compartir enlaces, audios e ilustraciones; a la vez introduce notificaciones, publicidad, contenidos ajenos al proyecto y reglas de privacidad que cambian con el tiempo. La finalidad educativa exige diseñar rutas sencillas para localizar historias y minimizar distracciones. Una publicación debería incluir título, edad orientativa, duración, procedencia, formato accesible y una sugerencia breve de mediación. La carga excesiva de instrucciones suele competir con el objetivo principal de invitar a leer.

Conviene distinguir el tiempo de uso del dispositivo por el adulto del tiempo de pantalla del niño. El cuidador puede descargar o imprimir un cuento, preparar una narración y apagar el teléfono antes de compartirlo. También puede utilizar un audio corto mientras el pequeño juega o dibuja, siempre atento a la respuesta infantil. Las recomendaciones de la OMS (2019) para menores de cinco años favorecen actividades de lectura o narración acompañadas durante periodos sedentarios y establecen límites orientativos para la exposición a pantallas según edad. La tecnología debe servir a la interacción, no desplazar sueño, movimiento y juego social.

Los formatos digitales ofrecen funciones que el papel no reproduce exactamente: ampliación de imágenes, audio, subtítulos, acceso remoto y almacenamiento de colecciones. Su incorporación debe considerar conectividad, calidad de la interfaz y barreras de accesibilidad. Liang y colaboradores (2025) encontraron en su metaanálisis efectos promedio favorables para ciertos resultados lingüísticos de lectura digital, junto con moderaciones importantes. La interpretación pedagógica exige examinar el diseño específico, no convertir la oposición digital/impreso en un juicio general. Para algunas familias, el audio será la vía más inclusiva; para otras, lo será el libro prestado por una escuela.

2.4.2. Privacidad infantil y responsabilidades de publicación

Publicar contenido relacionado con niños demanda cautelas superiores a las de una campaña informativa ordinaria. Las fotografías identificables, las voces, los nombres completos, la ubicación y las respuestas sobre conductas personales pueden formar perfiles difíciles de controlar cuando circulan en redes públicas. El consentimiento de una persona adulta no elimina la obligación de minimizar datos y proteger intereses del menor. Un diseño responsable prefiere obras y recursos pedagógicos sin identificación de participantes y utiliza canales restringidos para cualquier evaluación individual.

Los materiales educativos también requieren una política clara de propiedad intelectual. Compartir un cuento creado por una estudiante no implica automáticamente que la institución sea titular de sus derechos. Lo mismo ocurre con ilustraciones extraídas de internet, música de fondo y adaptaciones de fábulas. Un catálogo editorial debe registrar autorías, licencia, permisos y condiciones de reutilización. Este

procedimiento no es un trámite ornamental: facilita corregir contenidos, evitar atribuciones incorrectas y conservar un archivo institucional confiable.

La calidad de la mediación puede documentarse mediante datos mínimos. En lugar de recopilar videos de niños realizando tareas, pueden registrarse número de sesiones, tipo de texto, disponibilidad de materiales, valoración del cuidador y observaciones narrativas no identificables. Si se pretende estudiar resultados socioemocionales, hacen falta protocolos éticos, consentimiento informado, instrumentos apropiados y resguardo de bases de datos. La facilidad técnica de recopilar información no constituye justificación suficiente para hacerlo.

2.4.3. Arquitectura funcional de una biblioteca híbrida

Una biblioteca digital para primera infancia necesita una organización orientada principalmente a quienes median. Los adultos deberían localizar una historia por género, duración, edad orientativa, tema y formato sin recorrer una secuencia interminable de publicaciones. Un catálogo ligero puede mostrar título, ficha de autoría, imagen representativa, archivo accesible y una propuesta breve de conversación. Si existe audio, conviene permitir su descarga o reproducción sin interrupciones publicitarias dentro del contenido. El almacenamiento debe conservar versiones y fechas de actualización para que los materiales puedan citarse y auditarse.

El acceso desde teléfono móvil suele ser relevante en proyectos familiares, pero no debe suponerse que todos disponen de un dispositivo personal. Un diseño funcional ofrece materiales de bajo peso, versiones impresas y formatos reutilizables. Cuando se dispone de conexión temporal, el adulto puede descargar una selección y utilizarla posteriormente sin internet. Esta arquitectura convierte la tecnología en medio de distribución, no en requisito continuo durante la actividad. El proyecto puede ofrecer instrucciones para escuchar una grabación y luego apartar el teléfono para conversar o representar el relato.

Una experiencia digital debe contemplar accesibilidad visual, auditiva, motora y cognitiva. Imágenes con suficiente contraste, tipografías legibles, transcripciones de audios y controles sencillos benefician a públicos variados. Los materiales también pueden ofrecer versiones con vocabulario de apoyo, sin asumir que una adaptación resulta adecuada para todas las personas con una misma condición. La prueba con

usuarios reales permite detectar barreras que no aparecen en una revisión hecha solo desde la computadora del editor. Las observaciones deben recogerse de manera respetuosa y sin publicar datos sensibles de niños.

El flujo editorial se organiza en etapas verificables: recepción del texto, revisión literaria, revisión pedagógica, verificación de atribución y permisos, edición del archivo, prueba técnica y publicación. Después se realiza mantenimiento. Separar esas etapas ayuda a evitar errores como atribuciones incompletas, audios defectuosos o ilustraciones con licencias incompatibles. En programas universitarios, las estudiantes pueden participar en cada fase con supervisión de docentes especializados. La información acumulada se convierte en una fuente de aprendizaje profesional sobre producción cultural responsable.

Los datos de uso necesitan interpretarse con cuidado. Una reproducción puede corresponder al cuidador preparando la sesión, a una visualización accidental o a un niño escuchando con compañía; el sistema no puede distinguir automáticamente esos casos. Los registros deben separar indicadores técnicos de participación pedagógica. También conviene reducir la cantidad de información recogida y evitar identificadores permanentes cuando la finalidad puede cumplirse con cifras agregadas. El seguimiento de habilidades sociales requiere un protocolo independiente, consentimiento y medidas apropiadas; no se deduce de las métricas de una red social.

2.5. FORMACIÓN DE MEDIADORES Y OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA

La formación de mediadores requiere observar prácticas concretas y ofrecer retroalimentación útil. El apartado aborda competencias profesionales, indicadores de interacción y criterios para distinguir los componentes esenciales de una actividad de sus adaptaciones posibles.

2.5.1. Competencias profesionales de acompañamiento lector

Las docentes en formación pueden desempeñar un papel estratégico cuando diseñan, adaptan y narran textos para hogares. Esa tarea combina decisiones literarias, pedagógicas y comunicativas. Seleccionar una historia exige anticipar su pertinencia cultural; grabarla implica cuidar dicción, volumen y pausas; compartirla requiere facilitar el acceso; acompañar la respuesta de las familias supone escuchar sin calificar

sus prácticas. El informe de Piura muestra una experiencia en la que estudiantes de Educación Inicial produjeron piezas verbales y participaron en la difusión de la biblioteca. El análisis de ese trabajo permite imaginar una formación universitaria que vincule creación literaria con investigación aplicada.

La mejora profesional se beneficia de observaciones descriptivas. En lugar de registrar que una sesión fue «excelente», una bitácora puede señalar: «la cuidadora esperó una respuesta después de preguntar por el personaje» o «el niño volvió a señalar una imagen y propuso otro final». Tales registros permiten discutir acciones concretas sin convertir la evaluación en un juicio sobre la personalidad del participante. Los docentes formadores podrían utilizar grabaciones de demostración protagonizadas por adultos o ejemplos simulados para entrenar preguntas abiertas, manejo del silencio y respuesta a desacuerdos.

La evaluación formativa también requiere reconocer cuándo conviene no intervenir. Un pequeño puede permanecer atento mientras manipula un objeto; otro necesita moverse para continuar escuchando; una niña puede responder con un dibujo. La obsesión por corregir postura o exigir contacto visual directo puede excluir modos válidos de participación. Los mediadores deben saber identificar señales de interés y sobrecarga, y adaptar sus propuestas a necesidades diversas sin pretender realizar diagnósticos a partir de una sesión literaria.

2.5.2. Indicadores de calidad de la interacción

La frecuencia de lectura es un indicador útil de oportunidad, no de calidad suficiente. Dos sesiones de igual duración pueden diferir ampliamente en participación infantil, calidez, precisión lingüística o apertura al diálogo. Un registro observacional sencillo puede distinguir: acceso al material, iniciativa del niño, preguntas abiertas, respuestas expansivas, referencia a emociones, respeto de turnos y cierre satisfactorio. Estos indicadores necesitan definiciones comprensibles y pruebas de consistencia entre observadores antes de utilizarse como escala de investigación.

La observación no debe tratar como déficit cualquier ausencia de verbalización. Algunos niños procesan el relato en silencio y participan luego mediante juego; otros hablan mucho sin atender a perspectivas ajenas. La interpretación requiere considerar edad, lengua familiar, familiaridad con el mediador y características del contexto. Si la

evaluación tiene consecuencias institucionales, conviene triangular registros de cuidadores, docentes y, cuando sea apropiado, observación directa. La precisión evita que un instrumento simplifique indebidamente la diversidad de expresiones sociales.

Con estas condiciones, la lectura compartida se entiende como una práctica de mediación: una combinación de texto, voz, participación y contexto. El siguiente problema es describir con claridad qué capacidades sociales se quieren acompañar y cómo se diferencian entre sí. La respuesta reclama una mirada evolutiva y metodológica, desarrollada en el capítulo siguiente.

2.5.3. Fidelidad, adaptación y mejora continua

La fidelidad de implementación describe hasta qué punto una experiencia efectivamente realizada conserva los componentes definidos en un programa. No equivale a exigir que todos los docentes pronuncien exactamente las mismas frases. En lectura compartida puede resultar esencial que existan oportunidades de participación infantil y respuestas sensibles, mientras que la elección de una voz dramática o de un gesto particular sea adaptable. Un manual debería distinguir componentes nucleares de características flexibles. Esa diferencia permite comparar intervenciones sin eliminar la creatividad y diversidad de los mediadores.

Una ficha de sesión puede registrar relato utilizado, duración aproximada, número de participantes, modalidad de lectura, oportunidades de conversación y adaptaciones. Para investigación, las definiciones necesitan ser suficientemente precisas: «se realizaron preguntas» dice poco; «hubo al menos una pregunta abierta relacionada con la perspectiva de un personaje y se permitió respuesta infantil» ofrece un criterio observable. Sin embargo, las decisiones de puntuación deben evaluarse antes de usarse para conclusiones estadísticas. El registro también puede incorporar notas cualitativas sobre episodios inesperados que expliquen por qué una sesión cambió de rumbo.

Tabla 3

Componentes de la lectura compartida y ajustes

Componente	Núcleo que conviene preservar	Adaptación posible
Encuentro literario	Acceso a una historia o juego verbal completo	Libro, audio, relato oral
Participación infantil	Posibilidad real de iniciativa y respuesta	Palabras, gestos, dibujos
Mediación	Respuesta adulta respetuosa y pertinente	Tipos de preguntas, ritmo
Seguridad	Ausencia de exposición o presión indebida	Pausas, cambio de texto
Seguimiento	Registro mínimo y verificable de actividad	Ficha impresa o digital

La adaptación debería explicarse antes de evaluar resultados. Si un docente añade un juego cooperativo después de cada historia y otro no lo hace, las intervenciones ya no son idénticas. La diferencia puede ser pedagógicamente legítima, pero necesita documentarse si se compara su impacto. Asimismo, la asistencia parcial modifica la exposición de los niños. Una investigación debe evitar interpretar como fracaso del contenido lo que podría estar relacionado con dificultades de acceso o con una implementación insuficiente.

La retroalimentación puede funcionar como circuito corto de mejora. Tras una sesión, el mediador registra un episodio que funcionó, una barrera y una decisión para la próxima actividad. La supervisión revisa periódicamente esos registros y ofrece ejemplos concretos. Las observaciones no deberían convertirse en vigilancia sancionadora ni en una clasificación de familias. Un sistema formativo que promueve aprendizaje profesional reduce la resistencia a comunicar problemas y genera información más útil sobre la viabilidad del programa.

La evaluación de la mediación tiene límites de interpretación. La presencia de preguntas abiertas no demuestra por sí sola mejores habilidades sociales; una conversación cálida no prueba una mejora psicométrica; una actividad ejecutada de acuerdo con el plan puede no producir el resultado esperado. La fidelidad es una condición del análisis de intervención, no un sustituto del análisis de resultados. Integrar ambas dimensiones constituye una de las mejoras científicas más importantes que puede extraerse de la experiencia original.

2.5.4. Formación práctica mediante episodios contrastados

Una capacitación eficaz para mediadores no se limita a presentar recomendaciones abstractas. Puede comparar dos maneras de acompañar la misma escena y examinar cómo cambia la participación. En una primera versión, la persona

adulta pregunta quién es el personaje, corrige inmediatamente una respuesta y continúa el cuento. En una segunda, escucha la interpretación, pregunta por una pista y ofrece tiempo para que el niño la señale. Ambas versiones contienen preguntas, pero distribuyen de forma distinta la iniciativa. El análisis ayuda a comprender que la cantidad de intervenciones no representa por sí sola calidad conversacional.

Un ejercicio de formación consiste en identificar oportunidades de ampliación. El facilitador presenta una respuesta infantil breve, como «se fue porque estaba triste», y solicita a las docentes proponer continuaciones. Algunas pueden preguntar por los hechos que provocaron tristeza; otras pueden pedir un desenlace alternativo; otras pueden reconocer la respuesta y continuar leyendo. El grupo discute cuándo cada opción resulta apropiada, atendiendo a edad, interés y carga emocional. No se establece una frase universal que deba repetirse en todas las sesiones.

Otro ejercicio compara una moraleja impuesta con una interpretación dialogada. En un cuento de cooperación, el adulto puede afirmar que «todos deben compartir siempre». Una alternativa pregunta por qué un personaje quiere conservar su objeto, qué sienten los demás y qué acuerdos serían posibles. La segunda formulación reconoce límites personales y evita que la presión social aparezca como valor. Este tipo de contraste resulta particularmente útil para trabajar relatos que representan exclusión y disculpa, porque los finales felices no siempre resuelven todas las cuestiones éticas de la trama.

La capacitación debe contemplar momentos en que el niño no responde. La persona mediadora puede ofrecer una pista visual, permitir una respuesta gestual o continuar sin insistencia. También necesita reconocer señales de agotamiento, incomodidad o sobreestimulación. Terminar una lectura antes de lo previsto no representa necesariamente una falla. Si el niño pide repetir una escena, es posible que ese regreso tenga mayor valor para su comprensión que completar un cronograma. El registro puede describir estas decisiones sin calificarlas como incumplimiento.

Tabla 4

Respuestas pedagógicas durante sesiones de mediación

Situación observada	Respuesta que limita la conversación	Alternativa pedagógica
Niño propone un final inesperado	«Eso está mal»	«¿Qué podría pasar después?»
Dos interpretaciones discrepan	Elegir de inmediato una	Pedir pistas de la historia
No hay respuesta verbal	Repetir la pregunta con presión	Ofrecer gesto, imagen o pausa
Aparece una emoción difícil	Exigir contar una experiencia personal	Reconocer el personaje y permitir elección
La lectura se prolonga	Obligar a terminar	Ajustar ritmo o volver otro día
Se produce un conflicto real	Pedir disculpa automática	Escuchar versiones y reparar con apoyo

La tabla funciona como material de discusión, no como receta. Las alternativas deben adaptarse a situación, edad y seguridad. Un mediador puede necesitar intervenir de inmediato cuando existe riesgo físico; otras veces conviene permitir que los niños elaboren acuerdos. El criterio profesional consiste en distinguir cuándo una respuesta adulta protege, cuándo enseña y cuándo interrumpe innecesariamente la iniciativa del pequeño. La supervisión puede discutir casos simulados sin exponer incidentes íntimos de estudiantes identificables.

El programa de formación puede incluir observación de sesiones demostrativas, práctica breve y retroalimentación. En una primera ronda se identifica un aspecto logrado; después se selecciona una mejora concreta para la siguiente actividad. Pedir diez cambios simultáneos suele ser menos útil que trabajar de forma focalizada. La formación también debe abordar autoría, privacidad y confidencialidad, especialmente cuando las sesiones utilizan redes sociales para compartir materiales. Los estudiantes universitarios necesitan comprender que un video de un niño no es un recurso disponible para difusión por el solo hecho de haber sido grabado durante una actividad educativa.

La evaluación de formación puede comparar prácticas de mediación antes y después del curso mediante tareas simuladas y rúbricas explícitas. Ese resultado pertenece a los adultos capacitados y no debe presentarse como mejora directa de los niños. Posteriormente podrá examinarse si mayor calidad de mediación se relaciona con resultados infantiles; la relación deberá comprobarse con datos y diseños adecuados. Esta secuencia permite producir conocimiento por etapas, sin exigir que una sola experiencia responda todas las preguntas.

CAPÍTULO III

APRENDER A CONVIVIR: DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

La convivencia infantil reúne habilidades que se manifiestan de maneras diferentes según la edad y el contexto. En este capítulo se precisan sus dimensiones y los criterios necesarios para observarlas sin reducir la diversidad del desarrollo a una única puntuación.

3.1. NATURALEZA DE LA COMPETENCIA SOCIAL INFANTIL

Antes de medir una habilidad social es preciso definir qué conducta o proceso representa. Aquí se distinguen comportamientos observables, cambios evolutivos y perfiles individuales, teniendo en cuenta que una misma acción puede adquirir sentidos distintos según el contexto.

3.1.1. Conductas observables y procesos internos

La habilidad social no es una característica única que un niño «tiene» o «no tiene». Reúne repertorios de respuesta que cobran sentido en situaciones interpersonales concretas. Saludar a una persona conocida, entrar en un juego, esperar un turno, pedir ayuda, expresar una preferencia o reconocer una incomodidad ajena implican acciones distintas. Algunas se manifiestan en la conducta verbal y no verbal; otras requieren interpretar señales, recordar acuerdos o regular emociones. La investigación piurana tomó como referencia clasificaciones que incluyen apego, empatía, asertividad, cooperación, comunicación, autocontrol, comprensión de situaciones y resolución de conflictos. Tal inventario ofrece una guía temática, aunque las dimensiones no son intercambiables ni necesariamente pertenecen a una escala única.

La competencia social supone adecuación contextual, no obediencia indiscriminada. Un niño puede proteger su espacio al no prestar un objeto frágil y, al mismo tiempo, mostrar disposición a colaborar en otra actividad. Una niña puede preferir observar un juego antes de integrarse sin que ello signifique falta de sociabilidad. El análisis educativo debe atender a la finalidad, el momento y la relación

entre participantes. Evaluar únicamente la frecuencia de conductas consideradas «positivas» puede omitir situaciones en las que una respuesta aparentemente dócil oculta temor o presión. La asertividad requiere reconocer la legitimidad de necesidades propias y ajenas.

También es importante distinguir capacidades disponibles de oportunidades para mostrarlas. Durante el confinamiento, algunos comportamientos típicos de interacción entre pares fueron difíciles de observar por la ausencia de contacto cotidiano. Una escala respondida por cuidadores pudo reflejar escenas domésticas más que la totalidad de la vida social del niño. Interpretar un resultado exige saber qué conductas podían manifestarse realmente en el periodo de evaluación. Sin ese dato, una puntuación aislada corre el riesgo de ser confundida con una descripción global y estable de la persona.

3.1.2. Desarrollo entre los tres y cinco años

Las edades preescolares se caracterizan por progresos variables en el uso del lenguaje, las reglas compartidas y la posibilidad de anticipar efectos de una acción. A los tres años suelen observarse iniciativas de contacto, expresión de necesidades e incorporación gradual a juegos con otros; hacia los cuatro y cinco años pueden ampliarse la negociación, la cooperación y la explicación de motivos. Tales tendencias no constituyen fronteras diagnósticas. El desarrollo es heterogéneo y depende de experiencias familiares, entornos educativos, oportunidades de juego, lenguaje y características individuales.

La participación en juegos simbólicos y colectivos plantea desafíos que una actividad individual no reproduce: decidir roles, aceptar modificaciones de reglas, reaccionar ante la frustración y reparar desacuerdos. La literatura puede aportar personajes y situaciones para esos juegos, pero la competencia social se ejercita en el encuentro concreto. Una propuesta que combine lectura con dramatización y juego cooperativo podría ofrecer experiencias más variadas que otra limitada a escuchar grabaciones. Esta posibilidad es razonable como diseño pedagógico; su ventaja empírica debe evaluarse con grupos y mediciones adecuados.

Las escalas evolutivas deben reconocer que una misma conducta cambia de significado con la edad. Iniciar una conversación extensa exige recursos distintos de

responder un saludo, y las oportunidades de interacción también se transforman. La escala de Lacunza, Castro Solano y Contini (2009) se construyó con protocolos diferenciados para niños de tres, cuatro y cinco años, considerando características propias de cada grupo. Esa estructura recuerda que comparar puntajes brutos de formularios con distinta cantidad de ítems puede producir conclusiones engañosas. Los resultados requieren puntuaciones, criterios de corte y análisis compatibles con cada versión.

3.1.3. Perfiles diversos y límites de la clasificación

Las habilidades sociales se distribuyen de manera desigual incluso dentro de una misma persona. Un niño puede conversar con facilidad en casa y mantenerse callado en un aula nueva; otra niña puede cooperar en tareas prácticas, pero tener dificultades para expresar desacuerdo con palabras. Convertir ese repertorio en un nivel global de «alto» o «bajo» puede ser útil para ciertos análisis estadísticos, pero pierde información relevante para la acción pedagógica. Una descripción multidimensional permite identificar fortalezas, necesidades de apoyo y variaciones contextuales sin convertir un resultado puntual en identidad permanente.

Las conductas socialmente valoradas también dependen de expectativas culturales. El contacto visual prolongado, la iniciativa para hablar con adultos o el uso de determinadas fórmulas de cortesía no tienen idéntico significado en todas las comunidades. Los instrumentos deben fundamentar por qué cada indicador representa la competencia que pretende evaluar y considerar si existen alternativas equivalentes de participación. La evaluación no debería interpretar automáticamente la reserva, el silencio o la preferencia por juegos individuales como problemas que requieren corrección. Es necesario distinguir dificultad, elección, oportunidad y contexto.

La comparación entre niños de diferentes edades requiere una perspectiva evolutiva. Pedir a un niño de tres años que negocie una regla compleja puede exceder lo que suele esperarse de su experiencia; exigir a uno de cinco que se limite a responder saludos simples podría no explorar capacidades más avanzadas. Las escalas diferenciadas por edad intentan resolver parte de esta dificultad. Sin embargo, sumar resultados de formularios distintos sin estandarización puede producir una aparente media del grupo que en realidad mezcla unidades diferentes. La interpretación de los puntajes necesita conocer qué ítems se aplicaron y cómo fueron construidos los rangos.

La clasificación «alto» tampoco implica ausencia de necesidades educativas. Un niño puede obtener una puntuación elevada en cortesía y cooperación y necesitar ayuda cuando una actividad provoca frustración intensa. Una escala recoge una muestra de conductas, no la totalidad de la vida interpersonal. Asimismo, un puntaje bajo puede señalar oportunidades limitadas de observación o diferencias entre lo que ocurre en el hogar y en la escuela. La respuesta pedagógica prudente consiste en ampliar información antes de tomar decisiones individualizadas de importancia.

Las evaluaciones de programas deben evitar comparar directamente a los niños como si fueran competidores. El seguimiento puede centrarse en cambios respecto de las oportunidades y necesidades iniciales de cada participante, sin perder la posibilidad de estudiar patrones grupales mediante métodos adecuados. Esa orientación promueve convivencia y reconoce la heterogeneidad del desarrollo. La literatura puede ofrecer materiales diversos para acompañar esos perfiles, pero no sustituye la valoración profesional cuando aparecen dificultades persistentes.

3.2. VÍNCULOS, EMPATÍA Y RECONOCIMIENTO EMOCIONAL

La participación social se relaciona con experiencias de seguridad, comprensión emocional y reconocimiento de otras perspectivas. Este apartado diferencia dichos procesos y examina cómo las narraciones pueden abrir oportunidades de reflexión sin sustituir experiencias relacionales directas.

3.2.1. Seguridad relacional y participación

La capacidad de acercarse a otros suele apoyarse en experiencias de cuidado suficientemente previsibles. El niño que puede buscar ayuda y obtener respuesta dispone de una base para explorar; no obstante, la relación entre cuidado y competencia social es compleja y no puede reducirse a una puntuación de apego obtenida en una lista general. El término «apego» pertenece a un campo teórico y de evaluación específico, con instrumentos y criterios distintos de los empleados para observar cortesía o cooperación. Utilizarlo como sinónimo de afecto familiar empobrece su precisión conceptual.

Las narraciones ofrecen representaciones de separación, reencuentro, confianza y traición. Un cuento en que un personaje pierde a su acompañante permite preguntar

qué señales de apoyo encuentra y cómo busca protección. La utilidad de esa conversación depende de la sensibilidad del mediador: un niño que ha vivido una pérdida reciente puede necesitar una adaptación o preferir no continuar. La literatura no debe forzar una confesión autobiográfica. Su aportación puede consistir en ofrecer palabras y una distancia imaginaria para pensar experiencias relacionales.

La protección del vínculo no excluye los límites. Una cuidadora puede escuchar el enfado de un niño y sostener que no está permitido lastimar; puede validar el deseo de conservar un juguete y ayudar a proponer otra forma de juego. Las interacciones cotidianas modelan esa articulación entre reconocimiento y norma. Un programa lector que pregunte por conflictos pero reproduzca respuestas adultas humillantes sería incoherente con sus fines socioemocionales. Por ello, las habilidades del mediador constituyen parte de la intervención y merecen seguimiento.

3.2.2. Empatía cognitiva y afectiva

La empatía suele incluir componentes relacionados con reconocer estados de otros, considerar su perspectiva y responder emocionalmente. Tales aspectos no evolucionan de manera uniforme. Un niño puede identificar correctamente que un personaje está triste sin ofrecer ayuda; otro puede compartir espontáneamente un objeto sin verbalizar la causa de su acción. Tampoco la simpatía y la conducta prosocial son sinónimos exactos. Los instrumentos de investigación deben aclarar si examinan comprensión emocional, preocupación por otro, acciones de ayuda o una combinación de estas dimensiones.

La narración ofrece una ventaja metodológica para explorar empatía: presenta información gradual y permite observar cómo cambia la interpretación del lector. Si un personaje oculta un regalo, el niño puede creer inicialmente que actúa con egoísmo y revisar su juicio cuando descubre su intención. Ese cambio de perspectiva no garantiza una respuesta similar en el patio escolar, pero permite practicar argumentación y atención a información nueva. Ciesielska, Kucirkova y Thomson (2025) revisaron mediante metaanálisis asociaciones y resultados de lectura de historias vinculados con habilidades de empatía, tomando en cuenta contenido, formato y mediación. La heterogeneidad de estas condiciones obliga a evitar generalizaciones simples.

La empatía también plantea límites éticos. No siempre es adecuado pedir a un niño que se responsabilice de las emociones de otros, sobre todo cuando existe presión o maltrato. Comprender que alguien está enojado no significa ceder ante una amenaza. Los cuentos pueden ayudar a distinguir acompañar, consolar, solicitar ayuda adulta y poner distancia. Un diseño de actividades debe incluir esa pluralidad de respuestas y no premiar únicamente la complacencia.

3.2.3. Comprensión de estados mentales y perspectiva narrativa

Interpretar los estados mentales ajenos implica reconocer que las personas pueden tener deseos, recuerdos, creencias e información diferentes. Las historias permiten presentar esas diferencias de manera gradual. El lector conoce que un personaje guardó una carta, pero otro la busca en el lugar equivocado; una niña del relato cree que sus amigos la han olvidado cuando en realidad preparan una sorpresa. Preguntar qué sabe cada personaje ayuda a distinguir la perspectiva del narrador y la de los protagonistas. No es necesario utilizar terminología psicológica sofisticada con los pequeños para explorar estas relaciones.

La posibilidad de cambiar de perspectiva constituye un recurso social importante. Si un personaje toma una decisión que parece injusta, el relato puede revelar después un motivo inesperado. El niño aprende que una interpretación inicial puede requerir revisión. Sin embargo, no toda conducta debe justificarse al conocer una intención. Una persona puede causar daño sin querer, y el reconocimiento de su motivo no elimina la necesidad de reparación. La conversación literaria debe integrar ambas dimensiones: comprender por qué alguien actuó y evaluar las consecuencias de la acción.

La investigación debe diferenciar tareas de comprensión narrativa y pruebas de teoría de la mente. Responder correctamente una pregunta sobre un cuento depende de atención, memoria, lenguaje y conocimiento de las convenciones del relato, además de la capacidad de considerar creencias ajenas. Una evaluación que no controle esas demandas podría atribuir errores lingüísticos a una limitación social. Para estudiar mecanismos se necesitan tareas complementarias y una interpretación que no confunda el dominio de vocabulario con comprensión psicológica global.

Los cuentos presentan además perspectivas narrativas poco habituales. Una historia contada por un animal, un objeto o un personaje secundario obliga a reconstruir el mundo desde otro punto de vista. Un cambio de narrador puede revelar que dos protagonistas describen el mismo episodio de manera incompatible. Estas estructuras ofrecen oportunidades para discutir evidencia e intenciones, aunque no sea necesario convertirlas en ejercicios formales. La mediación puede preguntar quién está contando y qué información falta sin exigir un análisis extenso.

La relevancia social aparece cuando se respetan las interpretaciones de los niños. Si uno considera que el personaje está celoso y otro cree que tiene miedo, el adulto puede solicitar detalles de la narración y permitir que ambos reconsideren sus argumentos. El desacuerdo se vuelve una práctica de escucha. La lectura no impone una conclusión universal, pero enseña que las palabras de otros pueden modificar lo que creemos saber. Esa experiencia es valiosa aun cuando no se traduzca inmediatamente en un aumento de puntuación de empatía.

3.3. COMUNICACIÓN, ASERTIVIDAD Y AUTOCONTROL

Comunicar necesidades y regular respuestas exige recursos que se desarrollan de manera progresiva. Se abordan la expresión asertiva, la autorregulación y el uso contextual del lenguaje, incluidas modalidades de participación no exclusivamente verbales.

3.3.1. Expresar necesidades y negociar significados

La comunicación social incluye escuchar, iniciar una interacción, mantener un tema, formular preguntas, interpretar gestos y responder a señales. Su eficacia depende tanto de comprender como de hacerse comprender. Durante la primera infancia se amplían las posibilidades para explicar deseos y justificar desacuerdos, aunque numerosos intercambios siguen recurriendo a movimientos y expresiones faciales. Los proyectos educativos deben reconocer estas modalidades en niños con distinta competencia lingüística, incluso cuando utilizan apoyos de comunicación alternativos.

La asertividad incorpora la expresión respetuosa de límites y opiniones. Un personaje que no desea prestar un objeto puede decirlo con claridad; su interlocutor puede manifestar decepción sin que ninguno deba ser considerado agresor. La lectura dialogada permite ensayar frases alternativas: «ahora lo estoy usando», «podemos

turnarnos después» o «prefiero otro juego». La decisión final depende de la escena. Enseñar una única respuesta correcta limitaría la función reflexiva del relato y podría invisibilizar las necesidades legítimas de cada parte.

La conexión entre lenguaje y competencia social tiene respaldo correlacional. Wieczorek y colaboradores (2025) sintetizaron 130 estudios con 62 120 niños y encontraron relaciones positivas entre competencia social y lenguaje global, receptivo y expresivo, con coeficientes aproximados de 0,27, 0,23 y 0,20, respectivamente. Tales valores indican asociaciones de magnitud intermedia y heterogeneidad entre estudios; no equivalen a una proporción de mejora ni permiten concluir que aumentar vocabulario mediante cuentos resolverá problemas sociales complejos. La relevancia pedagógica está en ofrecer oportunidades de comunicación, con evaluación de los resultados específicos que se esperan.

3.3.2. Autorregulación emocional y conductual

La autorregulación supone ajustar respuestas a metas, reglas y características del entorno. Incluye inhibir ciertos impulsos, sostener la atención cuando interesa, recuperar la calma y solicitar apoyo cuando se necesita. En preescolares estas capacidades se encuentran en desarrollo y requieren mediación adulta. Pedir que un niño «se controle» sin ayudarlo a identificar lo que ocurre y sin ofrecer una estrategia concreta suele tener escaso valor formativo. En contraste, representar una situación de espera mediante un cuento y después practicar turnos en un juego crea una continuidad entre imaginación y acción.

Las historias proporcionan secuencias de causa y consecuencia que pueden revisarse sin exponer a los participantes. Un personaje interrumpe a otro, recibe una respuesta y debe decidir cómo continuar; el mediador puede preguntar qué alternativas estaban disponibles. Algunas actividades complementarias —respiración pausada, cambio de tarea, solicitud de ayuda— pueden incluirse si se adaptan a la edad y se presentan como opciones. No deben confundirse con tratamiento psicológico ni garantizar resultados medibles por el simple hecho de aparecer después de una lectura.

Una observación rigurosa requiere definir situaciones de medida. «Muestra autocontrol» es demasiado amplio; «espera su turno durante un juego acordado sin empujar a otros, con ayuda del adulto cuando la necesita» es más específico. Los

registros deberían distinguir conducta autónoma, conducta con apoyo y ausencia de oportunidad. Esta precisión permite comparar progresos en el tiempo y evita penalizar a quien no tuvo ocasión de exhibir determinada habilidad.

3.3.3. Pragmática del lenguaje y comunicación accesible

La pragmática examina cómo se utiliza el lenguaje en contextos de interacción. No basta conocer palabras: es necesario reconocer cuándo intervenir, cómo iniciar un tema, qué información comparte el interlocutor y cuándo aclarar un malentendido. En la infancia estas capacidades se desarrollan mediante experiencias repetidas de conversación. La lectura compartida puede ofrecer un entorno con turnos, referencias comunes y oportunidades de reparación cuando una expresión no se comprende. La historia funciona como objeto compartido al que ambos pueden volver para mostrar una pista o corregir una interpretación.

Una niña que pregunta por un personaje necesita una respuesta ajustada al conocimiento que ya tiene. Si el adulto introduce demasiados datos, la interacción puede perder continuidad; si responde con monosílabos, desaprovecha una iniciativa. Las ampliaciones oportunas se sitúan entre ambos extremos. El mediador puede añadir una relación causal, nombrar una emoción o pedir que el niño precise una referencia. Estas acciones ofrecen modelos de conversación que pueden transferirse a otros contextos, aunque la investigación deberá demostrar ese traslado mediante observaciones apropiadas.

La comunicación no verbal aporta información complementaria. Gestos, postura, distancia física, dirección de atención y expresiones faciales ayudan a organizar turnos y mostrar interés, pero su interpretación varía entre personas. Exigir contacto visual constante como requisito de escucha puede resultar inapropiado para ciertos niños o contextos. La evaluación debe permitir formas de participación alternativas, incluidas señas, apoyos visuales, comunicación aumentativa y respuestas mediante selección de imágenes. La finalidad social es lograr una interacción comprensible y respetuosa, no uniformar la apariencia externa de todos los participantes.

La diversidad lingüística modifica los criterios de observación. Un niño que utiliza una lengua familiar y aprende castellano en la escuela puede expresar capacidades complejas en un idioma que el evaluador no domina. Clasificarlo por su

desempeño en una sola lengua puede subestimar sus recursos de comunicación. Una biblioteca que ofrece narraciones bilingües o permite a los cuidadores contar en su lengua habitual amplía oportunidades de participación. Las adaptaciones no deben improvisarse a costa de errores culturales; conviene trabajar con hablantes competentes y revisar la adecuación de cada versión.

La mediación también necesita reconocer la comunicación como derecho a negarse. Un niño puede comprender perfectamente una pregunta y no querer responder en ese momento. La posibilidad de decir «no», solicitar una pausa o elegir otra modalidad forma parte de la asertividad. Las sesiones literarias ofrecen una situación apropiada para practicar esas decisiones con seguridad. Un programa que exige respuestas inmediatas y penaliza el silencio enseñaría un modelo contradictorio con sus propios objetivos de respeto interpersonal.

3.4. COOPERACIÓN, NORMAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La cooperación implica actuar con otros, negociar reglas y afrontar desacuerdos en situaciones concretas. Se revisan oportunidades de aprendizaje en el juego, los límites de las moralejas y la importancia de observar interacciones reales y condiciones de inclusión.

3.4.1. Aprender a actuar con otros

Cooperar no significa actuar simultáneamente bajo una orden adulta. Requiere reconocer una tarea compartida, distribuir acciones, negociar obstáculos y ajustar el comportamiento a los aportes de otros. Un relato puede presentar una misión colectiva, pero su traducción a experiencias sociales se fortalece cuando después se construye algo en grupo, se organiza un juego o se resuelve un desafío real. El mediador puede observar si los participantes se escuchan, intercambian materiales y reconocen los aportes ajenos. No debería convertir toda actividad en competencia por obtener premios.

Las normas de convivencia se comprenden progresivamente cuando se vinculan con necesidades concretas. Esperar un turno puede permitir que todos participen; recoger materiales protege objetos que otras personas utilizarán; pedir permiso evita invadir un espacio. La historia ayuda a discutir el sentido de esos acuerdos, especialmente cuando dos personajes tienen intereses diferentes. Una norma presentada

únicamente como mandato puede cumplirse por temor sin llegar a ser comprendida. La discusión literaria ofrece la oportunidad de examinar razones y consecuencias.

El informe piurano incluye historias sobre compartir, discriminación y amistad que permiten trabajar esas relaciones. Su contenido puede analizarse desde objetivos distintos: cortesía, pertenencia, reparación, reconocimiento de diferencias o límites personales. La mera presencia de esos temas no demuestra la adquisición de habilidades; el desempeño debe observarse en situaciones pertinentes. Esta distinción es central al diseñar una intervención a partir de un catálogo de cuentos.

3.4.2. Del desacuerdo a la reparación

Los conflictos entre niños no constituyen necesariamente fracasos de la educación socioemocional. Pueden ser ocasiones de aprendizaje si se acompaña su resolución sin violencia ni humillación. Un desacuerdo por un objeto, por el turno de juego o por la interpretación de una regla requiere reconocer hechos, escuchar versiones y explorar alternativas. Las historias pueden representar esos pasos con personajes ficticios. La educación debe evitar tanto la imposición automática de una disculpa como la expectativa de que los pequeños solucionen solos cualquier situación.

Resolver un conflicto supone distinguir intención, impacto y reparación. Alguien puede dañar sin querer; quien recibe el daño puede sentirse molesto aun si no hubo intención; la reparación puede implicar reconocer lo sucedido, devolver un objeto o cambiar una práctica. Una lectura sobre amistad permite hacer visibles esas diferencias. Pedir al niño que invente otra conclusión para el cuento constituye un ejercicio narrativo, no una medición suficiente de competencia interpersonal.

Para investigar cambios en resolución de conflictos es necesario observar más de una situación y más de un momento. Un cuidador podría percibir un progreso porque ahora escucha al niño verbalizar un desacuerdo; una docente podría registrar mayor participación en el aula. Ambas observaciones aportan información, pero deben analizarse atendiendo a quién informa, en qué contexto y bajo qué criterios. La triangulación puede disminuir sesgos de respuesta y mejorar la interpretación.

3.4.3. Juego con pares, reglas negociadas e inclusión

El juego compartido convierte las capacidades sociales en acciones que tienen consecuencias inmediatas. Al construir una torre juntos, los niños necesitan distribuir

materiales; al representar una historia, acuerdan personajes; al participar en una ronda, ajustan movimientos al ritmo del grupo. Estas situaciones permiten observar conductas de cooperación con mayor proximidad al contexto natural que una pregunta sobre qué haría un personaje imaginario. La literatura puede originar el tema del juego, pero el aprendizaje social depende de las oportunidades reales de interacción que siguen a la narración.

Las reglas negociadas cumplen una función educativa específica. Una norma impuesta por el adulto puede mantener el orden, pero no siempre permite comprender cómo se llega a un acuerdo. Cuando el grupo decide turnos o distribuye roles, debe considerar necesidades de varios participantes. El mediador interviene si aparece exclusión, daño o una desigualdad que los niños no pueden manejar, pero puede dejar espacio para propuestas propias cuando la situación es segura. Aprender a convivir no consiste únicamente en cumplir normas, sino en reconocer razones para construirlas y modificarlas.

Los relatos de conflicto sirven como material de simulación. Puede escogerse una escena en la que un personaje interrumpe un juego y pedir al grupo que represente alternativas. Una opción puede ser preguntar si necesita ayuda; otra, explicar cómo integrarse; otra, respetar que prefiera observar. Después de la dramatización, se conversa sobre lo que ocurrió en el juego real y sobre qué decisiones resultaron viables. Es importante no asignar a niños específicos los papeles de «agresor» o «excluido» tomando como referencia su conducta habitual, porque ello puede reforzar etiquetas.

La inclusión demanda observar quiénes no participan y por qué. Un niño puede quedar al margen por barreras lingüísticas, por dificultades de acceso a materiales, por reglas demasiado complejas o por relaciones previas entre compañeros. La intervención debe actuar sobre el entorno, no solo pedir al individuo que se adapte. Se pueden ofrecer roles alternativos, apoyos de comprensión y actividades cooperativas en grupos pequeños. Los indicadores de participación deberían registrar oportunidades ofrecidas y apoyos disponibles, además de las acciones individuales.

La evaluación longitudinal puede observar si aparecen cambios en la variedad de interacciones, pero necesita definir unidad de análisis y condiciones comparables. No basta registrar que «hubo cooperación» durante una sesión con reglas fuertemente

dirigidas. Conviene especificar si fue una iniciativa espontánea, una respuesta a petición o una acción realizada con ayuda. Esa diferenciación permite comprender el desarrollo y evita premiar únicamente a quienes reciben más orientación adulta.

3.5. MEDICIÓN DE HABILIDADES SOCIALES EN EDAD PREESCOLAR

La interpretación de escalas infantiles depende de su validez, de quién observa y de las oportunidades de manifestar cada conducta. Este apartado examina la comparabilidad de medidas, los cuidados éticos y el valor de combinar información de distintos contextos.

3.5.1. Instrumentos, observadores y validez

Un instrumento de evaluación traduce un constructo complejo en indicadores observables. Ese proceso exige teoría, análisis de ítems y comprobaciones empíricas. Lacunza, Castro Solano y Contini (2009) desarrollaron una escala para niños preescolares en contextos de pobreza y estudiaron propiedades psicométricas utilizando información proporcionada por padres. La investigación piurana incorporó protocolos por edades y reportó coeficientes de consistencia interna. Para interpretar correctamente esas cifras debe distinguirse entre valores tomados de la literatura de validación y valores calculados sobre la muestra del estudio local. El documento disponible no aporta suficientes elementos para atribuir con seguridad todas las cifras de confiabilidad a una nueva estimación independiente.

La validez no pertenece a una prueba como cualidad inmutable. La interpretación debe sostenerse para la población, propósito y condiciones específicas. Aplicar un formulario desarrollado en otro contexto cultural puede requerir adaptar expresiones y volver a examinar su funcionamiento. Durante una emergencia sanitaria, la observación retrospectiva de conductas habituales por padres puede alterarse por la falta de interacción con pares. La formación de los observadores, la claridad de las instrucciones y las condiciones de respuesta resultan tan importantes como la suma de puntuaciones.

La elección de puntos de corte merece cautela. Si el instrumento establece intervalos para niveles «bajo», «medio» y «alto», la correspondencia entre puntuaciones y categorías debe ser uniforme y auditable. Una puntuación clasificada de manera

distinta en dos registros requiere explicación, no reinterpretación silenciosa. También debe comprobarse que escalas con 12 y 16 ítems usen criterios comparables antes de calcular medias conjuntas. La calidad de los datos no se recupera únicamente mediante una descripción optimista de resultados.

3.5.2. Evaluación formativa, investigación y ética

En la práctica docente conviene distinguir seguimiento formativo de investigación inferencial. La evaluación formativa pregunta qué apoyo requiere un niño y qué actividades facilitan su participación; puede utilizar registros narrativos y observación repetida. La investigación intenta responder preguntas que necesitan diseños más exigentes, controles apropiados y análisis acordes con la naturaleza de los datos. Una tabla de puntuaciones en un momento determinado puede describir un grupo, pero no permite estimar por sí sola una diferencia atribuible a una intervención.

La participación de menores exige consentimiento de cuidadores, respeto de la voluntad infantil en actividades observables y mecanismos de confidencialidad. La difusión en redes sociales del material literario debe mantenerse separada de la publicación de datos personales o resultados individuales. Si se solicita evidencia de participación a las familias, pueden emplearse códigos y reportes agregados. Los profesionales responsables necesitan comunicar con claridad el uso previsto de la información y las personas que podrán consultarla.

Un sistema científicamente sostenible combina definición conceptual, observación contextualizada, control de calidad de datos y prudencia interpretativa. En lugar de buscar solamente puntuaciones altas, interesa identificar condiciones bajo las cuales el niño puede actuar con autonomía, pedir apoyo y participar sin ser excluido. Esa perspectiva prepara la integración entre evidencia literaria y socioemocional que se desarrolla a continuación.

3.5.3. Escalas ordinales, confiabilidad y comparabilidad de resultados

Los formularios de frecuencia con opciones «Nunca», «Algunas veces» y «Frecuentemente» producen respuestas ordinales. Asignar uno, dos y tres puntos permite construir un indicador resumido bajo ciertas condiciones, pero supone decisiones sobre la distancia entre categorías que deben justificarse. El salto entre «Nunca» y «Algunas veces» no necesariamente representa la misma diferencia

conductual que el salto entre «Algunas veces» y «Frecuentemente». En investigación es posible utilizar métodos para puntuaciones sumadas cuando el instrumento está validado, aunque deben respetarse sus características y analizarse su adecuación al objetivo.

La consistencia interna, frecuentemente resumida mediante alfa de Cronbach, describe en determinadas condiciones el grado de relación entre respuestas a los ítems. No prueba que la escala mida exactamente el constructo esperado, que sea unidimensional ni que resulte válida para cualquier población. Una cifra elevada puede coexistir con preguntas redundantes; una escala de varias dimensiones puede requerir análisis separados. Al utilizar un instrumento adaptado es necesario explicar si se mantienen ítems, instrucciones y opciones originales. La referencia de Lacunza, Castro Solano y Contini (2009) ofrece un punto de partida, pero una aplicación local debe documentar qué propiedades se consideran transferibles y cuáles se volvieron a estudiar.

La comparación entre versiones por edad presenta un problema adicional. Si una prueba tiene 12 ítems con máximo de 36 puntos y otra incluye 16 con máximo de 48, una diferencia de puntuación bruta puede reflejar longitud del instrumento. Un porcentaje del máximo tampoco resuelve automáticamente la equivalencia del contenido. La interpretación debería utilizar normas o procedimientos de comparación respaldados por la validación, o mantener análisis por edad sin afirmar que las escalas representan una métrica común. En el informe piurano esta cuestión requiere atención especial por la presencia de edades y versiones distintas.

Tabla 5

Precauciones al comparar escalas de habilidades sociales

Aspecto	Riesgo de interpretación	Salvaguarda recomendada
Respuesta ordinal	Tratar diferencias de categorías como intervalos idénticos	Justificar la puntuación y el análisis
Distinto número de ítems	Comparar puntajes brutos incompatibles	Analizar versiones y reglas por edad
Punto de corte	Etiquetas discordantes con resultados	Validar rangos automáticamente
Fiabilidad reportada	Atribuir coeficiente externo a la muestra local	Identificar fuente y procedimiento
Datos faltantes	Presentar los casos disponibles como muestra completa	Informar denominadores por análisis
Informante único	Confundir percepción familiar con conducta en todos los contextos	Complementar con observación pertinente

La calidad de los resultados requiere consistencia entre base y tablas. Un procedimiento reproducible calcula frecuencias a partir de registros individuales, comprueba que sumen el total y verifica que cada categoría coincida con su puntuación. Los valores faltantes deben recibir códigos distinguibles de puntuaciones válidas. Si un dato presenta una anomalía, debe rastrearse hasta el instrumento primario y dejar constancia del cambio. Modificar cifras para que coincidan con una conclusión anticipada compromete la integridad del estudio.

Una revisión de resultados puede incluir análisis de sensibilidad. Por ejemplo, si existen casos con clasificación dudosa, se informa cuántos son y se explora si la interpretación cambia al aplicar reglas alternativas justificadas. Esto no significa escoger la versión que produce mayor efecto. Implica mostrar al lector la dependencia de las conclusiones respecto de decisiones analíticas. En estudios pequeños, una o dos filas pueden alterar proporciones de manera apreciable; reconocerlo permite comunicar resultados con prudencia y sin exageración.

3.5.4. Triangulación entre hogar, escuela y observación independiente

La conducta social cambia con el entorno. El hogar ofrece relaciones familiares conocidas, la escuela introduce un grupo de pares y normas institucionales, mientras una sesión de lectura estructurada crea una situación artificialmente favorable para algunas respuestas. Cada contexto puede revelar capacidades diferentes. Una evaluación que utilice únicamente un cuestionario familiar no debería generalizar automáticamente a todos los escenarios. La triangulación busca comparar información obtenida mediante fuentes distintas y comprender coincidencias o divergencias, no reunir varias mediciones para producir una única cifra sin justificación.

El primer paso consiste en elegir comportamientos que puedan observarse con significado semejante en los distintos contextos. Solicitar ayuda, expresar desacuerdo o esperar un turno pueden aparecer tanto en familia como en aula, aunque con condiciones diferentes. Otros indicadores, como iniciar un juego con pares, dependen de oportunidades escolares o comunitarias. Es necesario registrar si cada situación ocurrió. La ausencia de oportunidad no equivale a ausencia de habilidad; esa distinción evita penalizar a niños cuyos contactos estuvieron restringidos por el confinamiento.

Los cuidadores pueden aportar información longitudinal sobre rutinas que un observador externo desconoce. Las docentes observan interacciones con varios niños, pero quizá no presencien comportamientos familiares. Una observación independiente puede reducir ciertos sesgos de expectativas cuando se aplica un protocolo claro. Ninguna fuente es perfecta, y sus diferencias no deberían resolverse automáticamente dando prioridad a la voz considerada más experta. Un desacuerdo puede indicar variación real entre contextos, no necesariamente error de alguien.

Tabla 6

Triangulación de fuentes de observación infantil

Fuente	Fortaleza principal	Limitación típica	Uso prudente
Cuidador	Conoce conductas cotidianas y antecedentes	Puede responder según expectativas o recuerdos	Contexto doméstico y seguimiento
Docente	Observa relaciones entre pares	Ve situaciones escolares específicas	Participación colectiva y normas
Observador independiente	Aplica criterios previamente definidos	Presencia breve y posible reactividad	Episodios comparables de conducta
Producción infantil	Muestra interpretación simbólica	No equivale a conducta cotidiana	Comprensión narrativa y expresión

La triangulación requiere una estrategia de análisis. Se puede describir por separado cada fuente y examinar patrones de coincidencia, evitando sumas arbitrarias de instrumentos con métricas diferentes. Si se diseñan índices compuestos, deben justificarse sus pesos y propiedades. En estudios pequeños conviene privilegiar descripciones transparentes y limitar inferencias demasiado detalladas. Un resultado cuantitativo aparentemente preciso puede ocultar incertidumbre significativa cuando proviene de pocos niños o de observaciones escasas.

La protección de datos es especialmente importante porque la combinación de registros de familia, escuela y observador aumenta posibilidades de identificación. Los códigos deben sustituir nombres en las bases de análisis y los archivos de vinculación conservarse bajo acceso restringido. Las publicaciones pueden ofrecer ejemplos anonimizados sin detalles innecesarios de instituciones, domicilios o circunstancias familiares. La investigación educativa debe obtener solo información indispensable para las preguntas formuladas, no construir perfiles permanentes de menores.

La discrepancia entre informantes puede convertirse en resultado interesante. Si un niño muestra iniciativa en casa y reserva en aula, el equipo puede examinar

familiaridad con interlocutores, tamaño de grupo o oportunidades de participación. Si ocurre lo contrario, podrían influir rutinas de juego colectivo que no existen en el hogar. Estas explicaciones son hipótesis que requieren comprobación; la función de la triangulación es abrir preguntas informadas y orientar apoyos, no elaborar diagnósticos apresurados.

CAPÍTULO IV

NARRACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL: EVIDENCIA E INTEGRACIÓN

Para valorar el aporte de la narración al desarrollo social es necesario distinguir asociaciones, efectos de intervención e hipótesis explicativas. El capítulo integra los hallazgos disponibles y examina las condiciones que permiten diseñar programas cuya evaluación sea verificable.

4.1. QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN ACUMULADA

Los estudios sobre lectura compartida ofrecen distintos tipos de evidencia y resultados. Esta sección reúne hallazgos relativos al lenguaje, la empatía y la prosocialidad, y explica por qué los indicadores estadísticos deben interpretarse según el diseño que los produjo.

4.1.1. Asociaciones entre lectura, lenguaje y desarrollo

Las revisiones de literatura permiten observar regularidades que un estudio aislado no muestra, pero su interpretación depende de los diseños incluidos. Galea y colaboradores (2025) analizaron 46 investigaciones sobre lectura compartida en el hogar con niños pequeños, abarcando 56 576 participantes en el conjunto de estudios. En los trabajos que aportaron coeficientes comparables, la relación promedio entre lectura compartida y resultados generales del desarrollo fue positiva, alrededor de r = 0,303; para lenguaje general alcanzó aproximadamente r = 0,381 y para vocabulario r = 0,314. Los autores también examinaron frecuencia de lectura, con asociaciones que variaban según el indicador. Estas cifras resumen relaciones entre características de los hogares y resultados infantiles, no efectos experimentales de una biblioteca virtual específica.

Los resultados son pertinentes para formular hipótesis sobre mediación familiar. Los hogares que leen más pueden disponer simultáneamente de recursos, hábitos de conversación, tiempo y oportunidades de estimulación distintos. Aunque los análisis estadísticos intenten controlar algunos factores, no todos los confundidores quedan eliminados. La correlación observada podría reflejar tanto contribuciones de la lectura

como condiciones previas que favorecen leer. Esa advertencia no invalida su utilidad: delimita la pregunta a la que responde. Para estimar causalidad se necesitan intervenciones comparables, grupos de control y mediciones anteriores y posteriores, entre otras salvaguardas.

La revisión de Wieczorek, DeGroot, Ganshorn y Graham (2025) aportó otra pieza: el lenguaje y la competencia social se relacionan de manera consistente en una base amplia de estudios. Las asociaciones fueron de magnitud moderada, con diferencias según el tipo de competencia social y el diseño. La integración de ambas revisiones sugiere una cadena conceptual plausible: los contextos de lectura pueden proporcionar interacciones lingüísticas; el lenguaje participa en la comunicación interpersonal; la comunicación es una dimensión de la vida social. Sin embargo, multiplicar correlaciones no produce una prueba de mediación causal. El modelo necesita contrastarse mediante datos que midan las variables en secuencia temporal.

4.1.2. Evidencia específica sobre empatía y prosocialidad

La literatura científica ha empezado a separar con mayor cuidado los objetivos socioemocionales de los lingüísticos. Schapira y Grazzani (2025) revisaron 15 estudios de lectura compartida en ámbitos de guardería y preescolar, de los cuales cinco correspondían al primer entorno y diez al segundo. Las intervenciones variaban en materiales, duración, personas mediadoras y capacidades examinadas. Sus hallazgos apuntaron a posibilidades de mejora en determinados contextos, al mismo tiempo que subrayaron la heterogeneidad y la necesidad de diseños más rigurosos. El valor de la revisión radica en mostrar que la expresión «competencia socioemocional» agrupa resultados diferentes y que no basta reportar una mejoría genérica.

Un ensayo de Lyu y Zhu (2025) asignó de manera aleatoria a 60 niños de cuatro a cinco años y a sus padres a dos condiciones: lectura compartida de libros ilustrados con temática social y lectura de libros de otros contenidos. Las actividades se desarrollaron dos veces por semana durante ocho semanas. El grupo con historias de temática social obtuvo puntuaciones superiores de empatía y conducta prosocial; el análisis de mediación del estudio atribuyó un papel relevante a la empatía. Este hallazgo ofrece una comparación útil porque el contraste no fue leer frente a no leer, sino utilizar contenidos diferentes. No obstante, su tamaño de muestra y su entorno específico limitan la generalización automática a otros países, edades y plataformas.

El metaanálisis de Ciesielska, Kucirkova y Thomson (2025) examinó resultados vinculados con teoría de la mente, toma de perspectiva, comprensión emocional y conducta prosocial en relación con características de los libros y de la lectura. Su enfoque pone de relieve que los efectos potenciales dependen de varias condiciones: historia, formato, presencia adulta, tipo de participación y contexto. En lugar de buscar un género universalmente eficaz, la investigación puede determinar qué componentes favorecen una capacidad concreta. La educación inicial gana precisión cuando formula objetivos verificables y elige actividades congruentes con ellos.

4.1.3. Comprender tamaños de efecto y niveles de evidencia

La evidencia científica se comunica mediante indicadores que responden a preguntas diferentes. Una correlación describe cómo varían conjuntamente dos variables; un tamaño de efecto estandarizado compara resultados entre condiciones; una diferencia de medias expresa unidades de una medida; un intervalo de confianza muestra la incertidumbre estadística asociada a una estimación. Tratar todos estos números como «porcentaje de mejora» distorsiona su significado. Para interpretar una revisión es necesario identificar qué se midió, a qué población se refiere y qué procedimiento produjo el resultado.

El coeficiente r reportado por Galea y colaboradores (2025) sintetiza asociaciones entre prácticas de lectura compartida y determinados resultados del desarrollo. No significa que un porcentaje equivalente de niños haya mejorado por leer. Tampoco permite predecir el cambio individual. En un estudio experimental, una diferencia entre grupos puede expresarse mediante g de Hedges u otra medida; su valor no es directamente comparable con r sin transformaciones y supuestos adicionales. La lectura editorial debe conservar la unidad del dato y explicar sus límites en lenguaje comprensible para docentes y familias.

Las revisiones tampoco forman un bloque homogéneo de autoridad. Una revisión narrativa puede integrar teorías y describir tendencias, mientras que un metaanálisis combina estimaciones cuantitativas de estudios seleccionados. La calidad depende de la búsqueda, criterios de inclusión, riesgo de sesgo y heterogeneidad, no solo de su etiqueta. Los estudios incluidos pueden concentrarse en determinados países, idiomas o grupos sociales; las conclusiones necesitan reflejar esa distribución. La

transferencia a Piura exige examinar si edades, condiciones de lectura y resultados son suficientemente semejantes.

Las intervenciones pueden mostrar efectos de magnitud distinta en lenguaje, empatía y conducta prosocial. Una ventaja estadística en vocabulario no constituye evidencia directa de mejora en resolución de conflictos. La formulación de objetivos debe preservar esa frontera: si la biblioteca busca desarrollar conversación sobre emociones, no puede usar exclusivamente una prueba de reconocimiento de letras para declarar cumplido su propósito. La validez de la conclusión comienza por la correspondencia entre pregunta, medida y análisis.

La comunicación responsable de hallazgos incluye resultados nulos y estimaciones imprecisas. Una diferencia que no alcanza significación estadística puede deberse a efecto pequeño, muestra insuficiente o ausencia real de mejora; un resultado significativo no garantiza importancia educativa. Presentar intervalos, tamaños muestrales y limitaciones ayuda a distinguir esos escenarios. Esta cultura de interpretación protege a la educación de adoptar programas únicamente por afirmaciones publicitarias o por la acumulación de citas de estudios que investigaron objetivos diferentes.

4.2. RESULTADOS FAVORABLES, NULOS Y HETEROGÉNEOS

Las intervenciones no presentan resultados idénticos en todos los entornos ni para todas las capacidades. El apartado revisa diferencias entre estudios, obstáculos de implementación y fuentes de sesgo que condicionan la generalización de sus conclusiones.

4.2.1. Por qué un programa puede funcionar en un entorno y no en otro

Un proyecto lector puede aumentar la conversación sobre emociones sin modificar inmediatamente una escala general de habilidades sociales. También puede mejorar vocabulario, pero no conducta prosocial observable; o incrementar interés por los cuentos sin producir diferencias medibles en otras dimensiones. Estos escenarios no son equivalentes a un fracaso global. La interpretación debe comparar los objetivos explícitos con las variables realmente medidas y con la intensidad de la intervención. Una actividad de pocos encuentros puede ser insuficiente para habilidades que requieren práctica sostenida entre pares.

Investigaciones experimentales muestran esa variabilidad. Un ensayo de lectura dialógica con cuidadores y niños de alrededor de tres años y medio en Sudáfrica, publicado por Koopowitz y colaboradores (2024), no encontró diferencias entre intervención y control a los cuatro meses en varias medidas de lenguaje, cognición y resultados socioemocionales. La ausencia de diferencias en ese contexto no descarta beneficios de otras modalidades, pero impide describir la lectura compartida como intervención infalible. El mismo principio se aplica a los hallazgos positivos: deben leerse junto con tamaños de efecto, instrumentos, duración y posibles sesgos.

La aceptación del programa es una dimensión separada de su efectividad. Que las familias descarguen materiales, que los niños disfruten las narraciones o que las estudiantes valoren la experiencia constituye información educativa relevante. Sin embargo, una alta satisfacción no demuestra cambios en empatía, resolución de conflictos o autocontrol. Una evaluación completa puede combinar indicadores de alcance, implementación, aceptabilidad y resultados, asignando métodos distintos a cada pregunta. Esta separación mejora la calidad de las conclusiones y ayuda a formular decisiones realistas sobre continuidad o expansión.

4.2.2. Moderadores y barreras de acceso

La disponibilidad de libros y la competencia para acompañar su lectura se distribuyen de modo desigual. Nan y Tian (2025) identificaron barreras vinculadas con recursos, tiempo, estrés de cuidadores, conocimientos, características socioculturales y uso de formatos digitales. Un programa puede mostrar mejores resultados entre familias que disponen de conectividad estable, pero esa diferencia quizá refleje ventajas previas. Si se omiten estas condiciones, una evaluación atribuye al programa lo que corresponde parcialmente al contexto de acceso.

El formato digital introduce variaciones adicionales. Liang y colaboradores (2025) integraron 29 estudios sobre libros digitales e impresos y reportaron ventajas promedio de ciertas experiencias digitales en comprensión y vocabulario, con diferencias asociadas a factores sociales y de mediación. Sus resultados pertenecen a objetivos lingüísticos y no deben transferirse directamente a empatía o conducta prosocial. Una biblioteca en Facebook, con piezas audiovisuales producidas por estudiantes, constituye una intervención distinta de una aplicación interactiva diseñada y

controlada para investigación. Agruparlas como «uso de tecnología» reduce la precisión de la comparación.

La edad, el desarrollo lingüístico, la lengua familiar y las experiencias emocionales previas son posibles moderadores que merecen observarse sin convertir a los niños en categorías rígidas. La misma historia puede provocar participación verbal en un grupo y una respuesta corporal en otro. La adaptación no exige reemplazar toda la obra, sino variar tiempos, apoyos visuales, ejemplos y preguntas. Para evaluar equidad es necesario documentar quiénes no pudieron acceder, quiénes interrumpieron su participación y por qué, evitando interpretar el silencio como desinterés.

4.2.3. Riesgo de sesgo, heterogeneidad y generalización

Los estudios de intervención pueden ofrecer resultados optimistas por razones ajenas al programa. Si quienes aplican la actividad también evalúan a los participantes, sus expectativas pueden influir en la observación. Si las familias conocen el objetivo de demostrar mejora, podrían responder de manera favorable al cuestionario. Si solo se analizan los participantes que completaron todas las sesiones, el resultado puede reflejar un grupo más motivado o con mejores recursos. Estas circunstancias no invalidan automáticamente una investigación, pero deben documentarse y considerarse al interpretar su evidencia.

La heterogeneidad entre estudios tiene varias fuentes. Los participantes difieren en edad y experiencia; los relatos cambian en contenido y dificultad; las sesiones varían en duración; los mediadores reciben formación desigual; las escalas no necesariamente miden el mismo constructo. Un promedio metaanalítico puede resultar útil, pero ocultar diferencias relevantes de implementación. Por esa razón conviene revisar análisis de subgrupos y moderadores cuando han sido planificados y cuentan con información suficiente. No todos los hallazgos exploratorios constituyen pruebas definitivas de que un componente es superior.

La comparación entre culturas merece especial cuidado. Muchas investigaciones se realizan en entornos urbanos con acceso estable a materiales y educación preescolar institucionalizada. Su aplicación en hogares de Piura durante 2020 y 2021 podría enfrentar condiciones diferentes. Una familia que comparte un teléfono con varias personas, una escuela con conectividad limitada o un cuidador que utiliza otra lengua

alteran la experiencia. La adaptación cultural no debe entenderse como defecto del programa, sino como una condición a registrar y analizar.

La evaluación de calidad necesita distinguir adherencia y resultados. Si una intervención se planificó con ocho sesiones y una parte de las familias participó en dos, el análisis debe indicar la exposición efectiva sin excluir automáticamente a quienes no pudieron continuar. Los efectos pueden depender de la participación, pero calcularlos únicamente entre usuarios intensivos introduce riesgos de selección. Los equipos de investigación deberían definir con anticipación sus poblaciones de análisis y reportar pérdidas y motivos conocidos.

La publicación selectiva constituye otra preocupación. Los programas que parecen producir mejoras pueden difundirse con mayor facilidad que aquellos con resultados modestos o nulos. El registro previo de hipótesis y resultados primarios, la comunicación de todos los análisis acordados y el acceso a descripciones metodológicas completas ayudan a disminuir esa distorsión. Una biblioteca científica debería aprender tanto de actividades eficaces como de intervenciones que requieren modificación. La transparencia es una fuente de progreso, no un obstáculo para la innovación pedagógica.

4.3. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA MEDIACIÓN LITERARIA

Vincular una historia con la convivencia requiere explicar los procesos intermedios y las condiciones que los hacen posibles. Se desarrolla un modelo de mediación y una teoría de cambio que permiten convertir suposiciones pedagógicas en preguntas observables.

4.3.1. Trayectoria desde la historia hasta la interacción

Un modelo integrador puede organizarse en cuatro momentos. Primero, el niño entra en contacto con una representación narrativa que contiene personajes, emociones y conflictos. Segundo, la mediación adulta favorece atención, comprensión y conversación. Tercero, el niño construye interpretaciones y ensaya respuestas simbólicas mediante preguntas, juego o dramatización. Cuarto, algunas de esas respuestas podrían manifestarse en interacciones reales si existen oportunidades suficientes de práctica. Cada transición plantea una pregunta empírica y requiere indicadores apropiados.

En el primer momento importa el contenido y la forma del texto. No es lo mismo escuchar una fábula de engaño que una rima sin personajes, aunque ambas puedan ofrecer experiencias valiosas. En el segundo, la calidad del intercambio determina si la historia se convierte en objeto de conversación o permanece como material de consumo individual. En el tercero, la actividad necesita permitir elaboración genuina; repetir una moraleja no constituye necesariamente comprender motivos o perspectivas. El cuarto momento es el más difícil de demostrar, porque implica transferencia a contextos que no son la propia lectura.

La cadena no debe representarse como mecanismo único. Puede haber rutas directas hacia el disfrute literario, hacia la ampliación del vocabulario o hacia la seguridad del vínculo sin que aparezca una mejora observable en cooperación. Asimismo, experiencias de juego, relaciones familiares y condiciones escolares interactúan con la intervención. Un modelo realista reconoce caminos paralelos y factores externos. Su utilidad consiste en orientar la recolección de datos, no en ofrecer una explicación total de la conducta infantil.

4.3.2. La conversación como variable activa

Las conversaciones que surgen durante la lectura pueden tener mayor relevancia que la exposición aislada a historias, pero esa hipótesis necesita definiciones operativas. Una conversación puede caracterizarse por frecuencia de preguntas abiertas, respuestas que amplían ideas, menciones de estados mentales, turnos espontáneos o inferencias sobre motivos. Estas dimensiones pueden observarse y compararse sin sacrificar la naturalidad de la actividad. Los estudios incluidos en la revisión de Schapira y Grazzani (2025) dan razones para analizar el discurso emocional como componente de intervención.

La preparación del mediador constituye un factor modificable. Aprender a esperar respuestas, devolver preguntas y evitar moralizaciones rápidas puede transformar la manera en que una historia circula entre adultos y niños. Un curso universitario podría documentar progresos en la práctica del mediador mediante rúbricas observacionales. Sería incorrecto, en cambio, atribuir toda mejora a una capacitación sin grupo de comparación o sin evaluar simultáneamente la evolución espontánea de los participantes.

La interacción narrativa no tiene por qué depender de dispositivos electrónicos. El adulto puede leer desde una hoja, contar una historia aprendida o utilizar un audio como apoyo para recordar la secuencia. En investigación conviene describir por separado el texto, el soporte, la actividad adulta y la respuesta infantil. Esa desagregación permite descubrir qué elementos son imprescindibles y cuáles pueden adaptarse a contextos con menor conectividad.

4.3.3. Un modelo lógico que pueda ser puesto a prueba

La cadena que conecta literatura, mediación y habilidades sociales puede expresarse como una teoría de cambio. En sus entradas se ubican libros o relatos adecuados, cuidadores disponibles, tiempo de encuentro y medios de acceso. Las actividades son lectura, diálogo, dramatización y juego. Los productos inmediatos incluyen sesiones realizadas, respuestas infantiles y materiales compartidos. Los resultados próximos podrían ser mayor vocabulario emocional o más oportunidades de toma de perspectiva; los resultados más distantes corresponderían a cambios observables en convivencia. Separar estos niveles evita atribuir al programa consecuencias que no se han medido.

Tabla 7

Niveles de la teoría del cambio de la lectura compartida

Nivel de la teoría de cambio	Contenido	Posible registro
Recursos	Obras, formatos, mediadores, tiempo	Inventario y capacitación
Actividades	Lectura, conversación, juego	Bitácora por encuentro
Productos	Sesiones y respuestas realizadas	Conteos y notas descriptivas
Resultados próximos	Comprensión narrativa y emocional	Tareas pertinentes por edad
Resultados distantes	Comportamientos sociales fuera de la lectura	Observación repetida y comparación
Condiciones externas	Acceso, experiencias previas, relaciones familiares	Información contextual consentida

La teoría de cambio exige explicitar supuestos. Uno es que las familias recibirán efectivamente el material; otro, que contarán con un momento para compartirlo; un tercero, que los niños podrán participar según sus capacidades; un cuarto, que habrá oportunidades posteriores de interacción social donde practicar nuevas respuestas. Si alguno falla, la cadena puede interrumpirse aun cuando el cuento sea adecuado. Esta lógica ayuda a decidir si conviene corregir acceso, formación, selección de textos o intensidad de la intervención.

Los mecanismos también pueden interactuar. La calidad de conversación podría ser simultáneamente parte de la actividad y un resultado de formación de cuidadores. El disfrute narrativo puede influir en la continuidad de participación. Una mejora lingüística puede facilitar nuevas conversaciones que proporcionen oportunidades sociales adicionales. Tales relaciones deben describirse como hipótesis hasta disponer de datos temporales que permitan contrastarlas. La sofisticación del modelo no sustituye la observación.

Un diagrama de programa puede resultar útil para explicar el diseño a docentes sin reducirlo a una promesa. La flecha entre dos etapas representa una relación postulada, no una prueba de causalidad. Para investigar el mecanismo sería necesario medir cada etapa y comprobar su secuencia. Por ejemplo, registrar la participación en conversaciones emocionales antes de evaluar cambios posteriores en una tarea independiente de comprensión emocional. Si solo se mide la satisfacción con la biblioteca, la explicación propuesta sigue siendo plausible pero no comprobada.

La teoría de cambio también facilita reconocer resultados no previstos. Una biblioteca puede fortalecer la formación de estudiantes universitarios, ampliar la participación de familiares o rescatar repertorios literarios regionales. Estos logros requieren indicadores propios y no deben presentarse como sustitutos de un resultado primario infantil ausente. La claridad entre fines permite que una experiencia contribuya a varias áreas sin perder rigor en ninguna.

4.4. LA CRISIS SANITARIA COMO CONTEXTO, NO COMO EXPLICACIÓN UNIVERSAL

La emergencia sanitaria modificó las rutinas escolares y familiares, aunque sus consecuencias no fueron uniformes. Esta sección considera el cierre de espacios de encuentro, la brecha digital y los cuidados necesarios al interpretar experiencias educativas surgidas durante una crisis.

4.4.1. Alteración de rutinas y relaciones

La pandemia de COVID-19 produjo un cambio histórico excepcional en las oportunidades de socialización de millones de niños. En Perú, el estudio de MINSA y UNICEF (2021) describió dificultades asociadas a las restricciones de movilidad, cierre de servicios y afectación de redes familiares y educativas. El informe de la Universidad

Nacional de Piura respondió a ese escenario con un recurso virtual destinado a familias de la región. Vincular ambas fuentes permite contextualizar la intervención, sin afirmar que el estudio local haya medido directamente todos los efectos psicológicos descritos en informes nacionales.

La expresión «tiempo de crisis» necesita precisión. Durante 2020 y 2021 remitía principalmente a la emergencia sanitaria y educativa; en otras situaciones podría aludir a inundaciones, desplazamientos, emergencias familiares o interrupciones institucionales. Cada crisis modifica de manera distinta los recursos y riesgos. Una biblioteca digital puede ser apropiada si existe conexión y disponibilidad adulta, pero menos viable cuando se interrumpe el suministro eléctrico o las familias deben trasladarse. La pertinencia de una estrategia debe estudiarse a partir de necesidades concretas.

La reconstrucción de oportunidades de convivencia requiere acciones complementarias. El relato ayuda a nombrar experiencias, pero los niños también necesitan juego, movimiento, presencia de cuidadores y encuentros seguros con pares. Las directrices de la OMS (2019) destacan la importancia de actividad física y limitación del tiempo sedentario frente a pantallas. El diseño pedagógico puede integrar historias con juego corporal y conversación fuera de línea, evitando que la solución a una interrupción social termine por aumentar el aislamiento dentro de dispositivos individuales.

4.4.2. Docencia, hogares y brecha digital

Las docentes del nivel inicial enfrentaron durante la emergencia una transformación abrupta de sus medios de trabajo. En algunos contextos, los recursos digitalizados permitieron mantener contacto frecuente; en otros, la interacción se sostuvo mediante llamadas y materiales impresos. La evaluación de una iniciativa debe registrar esas condiciones de implementación, pues una misma propuesta produce experiencias distintas cuando depende de un teléfono compartido, un plan de datos intermitente o un adulto que dispone de tiempo limitado al final de su jornada.

La brecha digital no se reduce a poseer un equipo. Incluye velocidad y costo de conectividad, habilidades para localizar archivos, comprensión de indicaciones, accesibilidad para personas con discapacidad y capacidad para proteger información personal. La participación de estudiantes de Educación Inicial en «Peques Lectores»

pudo facilitar la producción de materiales, pero el documento original no aporta registros suficientes para determinar el alcance efectivo entre todas las familias convocadas. En consecuencia, el número de relatos publicados no puede asumirse como equivalente al número de niños participantes.

Los sistemas de emergencia deberían prever alternativas redundantes: fichas imprimibles, narraciones sin conexión, canales de consulta, versiones de poco peso y mecanismos de préstamo. Esa redundancia no constituye una duplicación inútil; protege la continuidad educativa cuando falla un canal. Para decidir su costo y alcance, es preferible evaluar el uso real de cada modalidad y escuchar a las familias con menor acceso, que con frecuencia quedan invisibles en las estadísticas de una plataforma.

4.4.3. Qué puede aprenderse de una emergencia sin naturalizarla

La pandemia configuró condiciones extraordinarias que influyeron en los objetivos y procedimientos de muchas investigaciones educativas. Estudiar ese periodo requiere evitar dos extremos: asumir que todo comportamiento infantil se explica por el confinamiento o ignorar que la restricción de encuentros modificó las oportunidades de observación. El informe piurano se inscribe en una situación de cierre de servicios y comunicación remota con hogares. Esa circunstancia justifica examinar medios de continuidad, pero no permite atribuir cada puntuación de habilidad social a un efecto de la crisis.

Las descripciones del contexto deben diferenciar niveles de evidencia. Un informe nacional puede documentar alteraciones en salud mental, acceso educativo o redes de apoyo; un estudio local puede mostrar cómo respondió una institución; una escala individual recoge comportamientos observados por un cuidador. Combinar esas fuentes en una narración histórica es legítimo si se mantiene clara su procedencia. No es correcto presentar un problema descrito a nivel nacional como si hubiera sido medido entre todos los participantes de una escuela particular.

Las dificultades vividas por familias durante una crisis pueden producir efectos contrarios en distintas dimensiones. El aumento de tiempo compartido en algunos hogares pudo favorecer ciertas oportunidades de conversación, mientras la falta de pares redujo experiencias de juego colectivo. Otras familias enfrentaron limitaciones laborales, enfermedad o estrés. Un análisis que atribuya beneficios o perjuicios

idénticos a todos los niños ignoraría esa diversidad. El estudio de programas de lectura debería registrar, con consentimiento y proporcionalidad, condiciones contextuales que puedan modificar participación y resultados.

La dimensión ética cambia cuando la intervención ocurre en emergencia. Los equipos necesitan evaluar si solicitar cuestionarios extensos o evidencias fotográficas añade cargas innecesarias a hogares vulnerables. Los datos pueden recolectarse mediante instrumentos breves y canales seguros, priorizando la continuidad educativa antes que la obtención de cifras. Ninguna investigación justifica presionar a familias a revelar detalles de salud o conflictos domésticos para demostrar que un programa funciona. La participación voluntaria debe conservarse también cuando la escuela depende de apoyos familiares.

Las conclusiones más transferibles de una experiencia de crisis suelen referirse a capacidad de adaptación: disponer de versiones fuera de línea, movilizar redes docentes, producir materiales accesibles y sostener comunicación respetuosa. Su validación en situaciones futuras exigirá nuevas observaciones porque los riesgos y recursos cambian. Una inundación que impide desplazamientos no reproduce exactamente la experiencia de una pandemia; una suspensión breve no tiene las mismas consecuencias que un aislamiento prolongado. La literatura ofrece una práctica flexible, pero no transforma todas las emergencias en un mismo problema.

4.5. DE LA EVIDENCIA A UN PROGRAMA EVALUABLE

Traducir evidencia en una intervención exige coherencia entre objetivos, actividades y mediciones. El apartado presenta decisiones metodológicas y procedimientos de documentación para facilitar evaluaciones transparentes y evitar atribuciones causales no justificadas.

4.5.1. Preguntas, resultados e indicadores coherentes

La construcción de un programa comienza con una pregunta limitada. Si se busca mejorar el diálogo sobre emociones, deben observarse intercambios sobre emociones; si se pretende favorecer cooperación entre pares, se requieren oportunidades de juego compartido y medidas de cooperación. Un objetivo demasiado amplio, como «desarrollar habilidades sociales», puede dispersar esfuerzos y dificultar la evaluación.

La literatura aporta opciones temáticas diversas, pero el proyecto necesita elegir capacidades prioritarias y justificar su relación con las actividades.

Una matriz de intervención puede conectar objetivo, material, mediación e indicador. Para comprensión emocional: cuento con estados afectivos ambiguos, preguntas sobre motivos e identificación de pistas narrativas; para asertividad: historia con desacuerdo, representación de alternativas verbales y observación de una petición respetuosa; para cooperación: narración de una tarea colectiva, juego grupal posterior y registro de decisiones compartidas. Estas relaciones son propuestas de diseño, no resultados empíricos ya validados. Deben pilotearse y ajustarse según características de los participantes.

El monitoreo puede separar cuatro planos: cobertura —cuántas familias reciben materiales—; implementación —qué actividades se realizan—; proceso —cómo interactúan adultos y niños—; resultado —qué cambia en una capacidad definida—. La separación disminuye el riesgo de confundir difusión exitosa con mejora social. La triangulación de escalas, observaciones y reportes cualitativos permite comprender posibles diferencias entre casa, escuela y actividades de lectura.

4.5.2. Diseño de investigación y explicaciones alternativas

Una evaluación preexperimental sin grupo de comparación puede describir cambios antes y después, pero no descartar que se deban a maduración, variaciones familiares o acontecimientos simultáneos. Un diseño con comparación apropiada mejora la inferencia causal; la asignación aleatoria, cuando es ética y viable, fortalece la validez interna. Si no puede utilizarse, es posible aplicar mediciones repetidas, grupos equivalentes, análisis de tendencias y procedimientos transparentes para reconocer sesgos. La elección depende de recursos y preguntas, no del deseo de obtener un resultado significativo.

En todas las modalidades conviene registrar pérdidas de seguimiento, intensidad de participación, diferencias de acceso y posibles cambios de instrumentos. El investigador debe explicar si un resultado procede de autoinforme, de una escala contestada por cuidadores o de observación independiente. Cuando los niños tienen edades distintas, las versiones y los puntos de corte del instrumento necesitan

tratamiento explícito. Un informe publicable presenta datos suficientes para reproducir tablas, revisar porcentajes y comprender por qué se eligió un análisis estadístico.

La experiencia de Piura ofrece un ejemplo de aplicación de estos criterios a una biblioteca virtual de literatura infantil. El capítulo siguiente presenta el contexto, el diseño y los resultados registrados, y los vincula con las posibilidades educativas de la lectura compartida.

4.5.3. Protocolo, preregistro y reproducibilidad editorial

Una propuesta de evaluación debería comenzar con un protocolo escrito antes de iniciar la intervención. Debe definir la población prevista, condiciones de inclusión, procedimiento de reclutamiento, componentes del programa, resultado primario, instrumentos, momentos de medición y estrategia de análisis. Este documento no garantiza por sí solo calidad, pero evita que decisiones fundamentales se modifiquen después de conocer resultados sin informarlo. Las modificaciones pueden ser necesarias por razones éticas o prácticas y deben registrarse con sus fechas y motivos.

El preregistro constituye una herramienta para distinguir análisis planificados de exploraciones posteriores. Un investigador puede descubrir patrones inesperados y estudiarlos, siempre que indique su carácter exploratorio. Para programas pequeños no hace falta imponer procedimientos desproporcionados, pero sí conservar una versión fechada de las preguntas y decisiones. Esa práctica ayuda a prevenir el hábito de ensayar múltiples comparaciones y presentar únicamente las que muestran diferencias favorables. La honestidad analítica resulta especialmente importante cuando el programa ha sido diseñado por el mismo equipo que lo evalúa.

La reproducibilidad comienza en la codificación de los datos. Cada participante debe recibir un identificador consistente, separado de su nombre; las variables necesitan etiquetas y rangos; las puntuaciones deben calcularse mediante reglas definidas. Los datos faltantes se registran como tales y no se convierten en ceros. Las tablas finales se generan desde una base consolidada, acompañadas por un registro de verificaciones de edad, sexo, ítems y clasificación. Si se modifican los archivos, se conservan versiones con fecha. Estos pasos hubieran facilitado interpretar las diferencias de denominadores observadas en el informe de origen.

La transparencia también exige describir la intervención de forma suficiente para que otro equipo entienda qué se hizo. «Se utilizaron cuentos» no informa duración, contenido, preguntas, entrenamiento ni actividades posteriores. Una ficha por sesión puede consignar el texto, su versión, mediador, modalidad, recursos y objetivos. La descripción debe permitir reproducir los elementos principales sin imponer uniformidad mecánica. En materiales digitales conviene conservar archivos fuente y metadatos, porque un enlace público puede desaparecer o modificarse.

La publicación de resultados requiere separar claramente datos primarios, cálculos derivados e interpretaciones. En esta obra, por ejemplo, las frecuencias de edades proceden de la tabla 10; los porcentajes revisados se calculan sobre 29 registros y se etiquetan como cálculo descriptivo; los argumentos sobre mecanismos de lectura derivan de literatura adicional. Mantener esta separación facilita a un lector experto evaluar la evidencia y a una institución decidir qué investigación debería realizar después. La calidad científica no consiste en eliminar incertidumbres de la narración, sino en hacerlas inteligibles.

4.5.4. Un diseño comparativo para examinar lectura y convivencia

Una evaluación futura puede formular una comparación que aísle de manera razonable el componente de interés. Si se quiere investigar la contribución de la conversación emocional, resulta útil mantener historias y duración semejantes entre grupos, variando principalmente el tipo de mediación. Un grupo podría realizar lectura dialogada con preguntas sobre emociones y perspectivas; otro recibiría lectura compartida sin ese énfasis, conservando atención y tiempo educativo. El contraste evita que los resultados dependan exclusivamente de recibir más contacto adulto. Las condiciones de comparación deben ser ética y pedagógicamente aceptables.

La asignación por aula o institución puede reducir la circulación de instrucciones entre participantes, pero introduce agrupamiento. Los niños del mismo salón comparten docente, organización y oportunidades; sus resultados no son observaciones completamente independientes. La planificación estadística necesita considerar esta estructura, tanto en el tamaño muestral como en el análisis. Si la asignación ocurre por niño dentro de una misma aula, el equipo debe explicar cómo evitar contaminación entre modalidades. Ninguna opción es universalmente mejor; la decisión depende de la pregunta y de la factibilidad institucional.

El protocolo debería definir un resultado primario antes de comenzar. Podría elegirse una tarea o escala validada de comprensión emocional, con versiones apropiadas a la edad. Los resultados secundarios podrían incluir calidad de conversación y observación de cooperación en juego libre. La multiplicidad de medidas ofrece una visión rica, pero aumenta el riesgo de destacar solo las comparaciones favorables. Conviene priorizar las variables relevantes y especificar procedimientos para interpretar análisis secundarios y exploratorios. La planificación no debe utilizarse para impedir descubrimientos inesperados, sino para distinguirlos de las hipótesis originales.

Las mediciones temporales requieren compatibilidad. Un pretest realizado por cuidadores y un postest aplicado por docentes podrían producir diferencias asociadas al informante. Un instrumento de doce ítems al inicio y otro de dieciséis al final no permite comparar sumas brutas sin una metodología de equiparación validada. Los cuestionarios deben administrarse con instrucciones coherentes y registrar cambios de edad o contexto que modifiquen su interpretación. Cuando se requiere seguimiento prolongado, conviene definir desde el protocolo cómo se abordarán transiciones entre versiones.

Tabla 8

Decisiones metodológicas para una evaluación rigurosa

Decisión de diseño	Opción de mayor precisión	Razón metodológica
Pregunta	Un resultado socioemocional primario definido	Evita conclusiones difusas
Comparador	Actividad educativa de tiempo semejante	Disminuye diferencias por atención adulta
Asignación	Aleatoria si es viable y ética	Reduce confundidores iniciales
Medición	Instrumento adecuado por edad y contexto	Mejora interpretabilidad
Evaluación	Observadores con criterios definidos	Limita variación subjetiva
Implementación	Registro de exposición y adaptaciones	Distingue programa de participación
Análisis	Plan previo y datos auditables	Evita selección posterior de resultados
Comunicación	Efectos, incertidumbre y hallazgos nulos	Previene exageraciones

El análisis estadístico puede incorporar diferencias iniciales y estructura de grupos, pero los métodos deben elegirse a partir del diseño real y la distribución de los datos. No corresponde prometer una prueba específica sin conocer la unidad de asignación y la escala. Una comparación de medias puede ser adecuada en ciertas condiciones, mientras que modelos para datos ordinales o agrupados podrían resultar

más pertinentes en otras. La elección debe justificarse y acompañarse por intervalos de confianza y estimaciones de relevancia educativa.

Los datos faltantes requieren atención previa. Si algunas familias no completan el seguimiento por dificultades de conectividad, eliminarlas sin análisis puede sesgar la evaluación hacia hogares con más recursos. El protocolo debe registrar motivos conocidos de pérdida, comparar características iniciales cuando sea éticamente posible y aplicar métodos apropiados a los supuestos de ausencia. No debe completarse una respuesta inexistente con el valor promedio ni etiquetar automáticamente a quien no respondió como niño con dificultad social. La transparencia sobre pérdidas es parte del resultado.

El seguimiento después de varias semanas o meses podría examinar si la actividad se relaciona con comportamientos fuera de la sesión. Este componente es importante porque los cambios inmediatos de conversación no necesariamente se mantienen. Las condiciones familiares y escolares durante el intervalo deben describirse, sin pretender controlar todos los acontecimientos. La generalización a otras regiones requiere replicación y adaptación cultural. Un ensayo favorable en una institución no basta para afirmar que un programa será igualmente efectivo en todo el país.

El valor de una evaluación comparativa también aparece cuando el resultado es nulo. Puede revelar que las sesiones fueron demasiado breves, que el instrumento no captó la habilidad objetivo o que la lectura no añadió una ventaja respecto de una actividad alternativa. El análisis de proceso ayuda a distinguir esas explicaciones, pero no permite seleccionar retrospectivamente una conclusión favorable sin pruebas. Publicar resultados completos contribuye a decidir dónde invertir recursos y cómo conservar el valor cultural de la lectura sin atribuirle efectos aún no demostrados.

CAPÍTULO V

«PEQUES LECTORES»: RECONSTRUCCIÓN Y LECTURA CRÍTICA DEL CASO DE PIURA

El proyecto «Peques Lectores» permite estudiar una respuesta educativa situada en el periodo de emergencia sanitaria. Este capítulo reconstruye su desarrollo documental, presenta los resultados disponibles y diferencia los datos originales de las comprobaciones y límites de interpretación.

5.1. ESCENARIO HISTÓRICO Y PROPUESTA EDUCATIVA

El contexto histórico permite comprender por qué se creó una biblioteca virtual y qué necesidades educativas buscó atender. Se describen los actores, materiales y etapas del proyecto, distinguiendo su propuesta de la información disponible sobre la ejecución.

5.1.1. Universidad, educación inicial y emergencia sanitaria

El informe que sirve de base a este capítulo fue elaborado en la Universidad Nacional de Piura y fechado en 2021. Sus autores —Bertha Araminta del Socorro Talledo Torres, Fernando Iván Eléspuru Landa y Socorro Granda Chunga— situaron la propuesta en la interrupción de la educación presencial originada por la pandemia de COVID-19. El periodo de ejecución indicado en el documento abarca de noviembre de 2020 a mayo de 2021. Las medidas de aislamiento modificaron las posibilidades de contacto habitual de niños pequeños con docentes y compañeros; en ese marco se buscó ofrecer recursos de literatura infantil que las familias pudieran compartir desde sus hogares.

La investigación se vinculó con estudiantes de Educación Inicial de la promoción 2017 y con actividades universitarias relacionadas con literatura infantil, iniciación a la lectoescritura y psicología educativa. El proyecto empleó una biblioteca virtual difundida mediante Facebook. La denominación consignada en el anexo de la propuesta fue «Peques Lectores». La plataforma aparecía como repositorio para cuentos, poemas, rimas, fábulas, adivinanzas y otros textos, algunos elaborados o

adaptados por estudiantes. La finalidad pedagógica declarada fue favorecer habilidades sociales básicas y ofrecer momentos de lectura afectiva en familias sometidas a condiciones de confinamiento.

La localización del proyecto importa. Piura reúne contextos urbanos y rurales, diversas formas de relación familiar y condiciones desiguales de conectividad. El informe menciona instituciones de Educación Inicial de práctica preprofesional y un Programa de Modelo de Servicio Educativo Flexible. No describe con suficiente detalle el perfil socioeconómico de cada familia, la disponibilidad de equipos, la duración efectiva de las sesiones o las tasas de participación por institución. Por esa razón, las condiciones contextuales pueden analizarse como factores relevantes, pero no atribuirse con precisión numérica a los 29 registros visibles o a los 60 participantes declarados.

5.1.2. La biblioteca como objeto de intervención

La propuesta describía un circuito de producción y difusión: estudiantes preparaban o recreaban textos; docentes los revisaban; los materiales se incorporaban a un espacio de Facebook; las familias recibían un enlace y podían leer o hacer escuchar los contenidos a los niños. El anexo señala la incorporación frecuente de nuevas piezas y presenta recursos de diversa naturaleza. Esta estrategia permitió combinar creación universitaria, mediación familiar y circulación digital. La existencia del repositorio se documenta mediante imágenes de la página «Peques Lectores» y de algunas publicaciones.

La palabra «biblioteca» debe interpretarse según el recurso efectivamente disponible. No se describen funciones de préstamo, búsqueda bibliográfica normalizada, catálogo interoperable o preservación digital propias de un sistema bibliotecario integral. En el caso se trató principalmente de una colección en línea para compartir narraciones y materiales asociados. Reconocer esa escala no resta valor a la iniciativa; ayuda a diseñar futuras versiones con mejor trazabilidad de obras, autorías, formatos, licencias, duración de acceso y mecanismos de evaluación.

Los materiales procedían de formas literarias distintas. El catálogo registrado contiene, por ejemplo, «Compartir no cuesta nada», «El cuervo y la rata Martha», «Chabelita la norteña», «La ardillita y el zorro» y juegos verbales vinculados con palabras familiares. El anexo literario muestra poemas encadenados, narraciones y

recursos gráficos producidos por estudiantes. Estas piezas permiten analizar objetivos comunicativos, estéticos y sociales, aunque el documento no asigna cada relato a un grupo específico de participantes ni informa exposición real por niño. Esa falta de trazabilidad impide estimar una «dosis» de lectura comparable entre casos.

5.1.3. Cronología de los materiales y trazabilidad de la intervención

La reconstrucción histórica necesita distinguir momentos del proyecto. El documento original indica un periodo de ejecución que comenzó en noviembre de 2020 y terminó en mayo de 2021. Los anexos describen preparación de recursos, intervención de estudiantes universitarias, revisión docente, publicación en Facebook y participación familiar. Sin embargo, no ofrece una bitácora consolidada que permita asociar cada fecha con un texto determinado, una sesión específica y un grupo de niños. Por ello, puede describirse la secuencia general de producción y difusión, pero no reconstruir un calendario individual de exposición a partir del archivo disponible.

La diferencia entre planificación y ejecución se hace visible en los tiempos verbales del informe. Algunas secciones describen acciones realizadas y otras utilizan expresiones prospectivas para indicar lo que se publicaría o se esperaba conseguir. Un estudio documental responsable no convierte todo lo planificado en hecho comprobado. Las capturas de la biblioteca virtual muestran la existencia de publicaciones y los anexos presentan materiales producidos, pero no verifican por sí solos qué familias los escucharon, cuántas veces ni en qué condiciones. La información de implementación debería proceder de registros de acceso y de sesiones realmente efectuadas.

Tabla 9
Trazabilidad documental de «Peques Lectores»

Etapa reconstruible	Evidencia en el informe	Información que no consta de forma completa
Contextualización	Emergencia sanitaria y cierre educativo	Condiciones individuales de todos los hogares
Diseño	Propuesta «Peques Lectores» y objetivos	Protocolo fechado de comparación
Producción	Catálogo y materiales estudiantiles	Inventario completo de versiones y licencias
Publicación	Capturas de la biblioteca en Facebook	Registro íntegro de fechas y alcance individual
Participación	Referencias a cuidadores y talleres	Asistencia por sujeto y por sesión
Evaluación	Escalas y tablas descriptivas	Base pareada previa y posterior verificable

La tabla es una síntesis editorial de la documentación observada y de sus vacíos. No permite concluir que las actividades sin registro no hayan ocurrido; únicamente indica que no se dispone de evidencia suficiente en el archivo recibido. Esta distinción protege a los responsables de la experiencia frente a atribuciones no demostradas y, al mismo tiempo, informa a futuros investigadores de los materiales necesarios para reconstruirla con mayor precisión.

Una nueva edición documental podría organizar un archivo de procedencia con el informe original, imágenes de la biblioteca, fichas de cada relato, cronograma aprobado, permisos de autoras y matrices anonimizadas de evaluación si aún existieran bajo resguardo institucional. La tarea no consistiría en reescribir el pasado, sino en recuperar registros originales y explicar qué información puede verificarse. Los lectores científicos necesitan saber cuándo un dato fue observado directamente, cuándo procede de una declaración de autores y cuándo es una interpretación posterior.

5.2. DISEÑO DECLARADO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

La lectura del diseño original requiere identificar participantes, instrumentos y actividades tal como fueron documentados. Se examinan las cifras declaradas y las características del procedimiento, sin completar mediante suposiciones los registros que no están disponibles.

5.2.1. Enfoque y tipo de estudio

El informe describe un enfoque mixto, con dimensiones cuantitativas y cualitativas, y denomina preexperimental al diseño porque se aplicaría una propuesta de textos literarios para observar habilidades sociales. También lo identifica como descriptivo y explicativo. En el capítulo metodológico aparece la representación GE–O–X–P, cuyos componentes se explican como grupo experimental, evaluación, talleres de literatura infantil y propuesta de biblioteca virtual. La descripción no equivale a un diseño pretest-postest convencional, puesto que P se utiliza para designar la propuesta y no se presenta una segunda observación claramente codificada como medida posterior.

La evidencia cuantitativa visible se concentra en escalas de habilidades sociales y resúmenes descriptivos. El documento registra medidas como suma, frecuencia, mínimo, máximo y media, utilizando SPSS versión 20. En los anexos figuran versiones

de formularios para padres o cuidadores de niños de tres, cuatro y cinco años. La dimensión cualitativa aparece principalmente en el proceso de creación de materiales, el contexto pedagógico y las descripciones de la experiencia, pero no se especifica un procedimiento sistemático de codificación cualitativa ni una matriz de categorías con evidencias trianguladas.

La clasificación metodológica requiere, por tanto, ser expuesta como afirmación de los autores y no como verificación independiente de una prueba de impacto. Un diseño preexperimental podría servir para examinar cambios si se dispusiera de observaciones previas y posteriores sobre los mismos sujetos, con fechas y criterios homogéneos. En el archivo recibido no se identificó una base completa de ese tipo. No se calculan diferencias, pruebas de significación ni tamaños de efecto inventados para llenar esa ausencia.

5.2.2. Población y unidades de análisis

La población descrita abarcaba niños y niñas de tres a cinco años vinculados con las instituciones de Educación Inicial 001, 006, 016, 021 y 032 de Piura. La tabla 6 contabilizaba 250 de tres años, 300 de cuatro y 325 de cinco, con un total declarado de 875. Los valores se reproducen como cifras del informe de origen; no se contrastaron con registros administrativos externos, por lo que su alcance es el de un dato reportado por la fuente primaria. La elección de instituciones corresponde a la estructura de prácticas y participación descrita en el proyecto.

La muestra consignada en el apartado metodológico comprende 60 niños seleccionados por conveniencia. Los cuadros de resultados disponibles presentan 29 registros individualizados correspondientes a edades de tres, cuatro y cinco años. La descripción de los resultados de esos cuadros se refiere específicamente a los registros allí consignados.

El informe también hace referencia a grupos de participantes e informantes en distintas etapas de la experiencia. En este libro se presenta cada conjunto de datos de acuerdo con la sección y el instrumento al que corresponde, sin combinar registros de procedencia diferente.

5.2.3. Escala de habilidades sociales y procedimiento

El instrumento referido en el informe es la Escala de Habilidades Sociales para padres o cuidadores, atribuida a Lacunza, Castro y Contini. La fuente de validación académica recuperada corresponde al artículo de Lacunza, Castro Solano y Contini (2009), que describe protocolos diferenciados para edades preescolares. El informe piurano reproduce en anexos 12 ítems para tres años, 12 para cuatro y 16 para cinco, con respuestas «Nunca», «Algunas veces» y «Frecuentemente». La codificación presentada asigna uno, dos y tres puntos, respectivamente.

La observación de conductas se realizó indirectamente mediante adultos cuidadores, quienes respondían en el domicilio debido al confinamiento. Ese procedimiento tiene ventajas prácticas cuando no es posible visitar el aula, pero también limitaciones. El informante observa al niño en situaciones particulares y puede recordar de forma imperfecta comportamientos ocurridos durante semanas o meses. Algunas conductas, como integrarse a grupos de pares, podrían resultar poco frecuentes durante restricciones sanitarias. Por ello, un resultado alto o bajo necesita interpretarse en relación con oportunidades reales de conducta y condiciones de aplicación.

Los coeficientes alfa de Cronbach indicados en el informe son 0,75 para la escala de tres años, 0,76 para la de cuatro y 0,83 para la de cinco. Estos valores se reproducen exclusivamente como datos reportados. No se dispone de salida estadística ni de explicación suficiente para afirmar que se recalcularon con los participantes de Piura. En una nueva investigación sería imprescindible indicar fuente del coeficiente, tamaño muestral, procedimiento, número de ítems y pertinencia de su aplicación local.

5.2.4. Los talleres como variable de intervención

El capítulo metodológico del informe menciona ocho talleres de literatura infantil al describir la variable independiente, pero no presenta una ficha homogénea de cada uno con fechas, duración, participantes, contenido, objetivos inmediatos y procedimientos de evaluación. En los anexos se identifican piezas que pudieron formar parte de las actividades, aunque no aparece una matriz que asigne cada texto a cada taller. Esta diferencia es importante: la exposición a una biblioteca y la participación en un taller mediado son modalidades pedagógicas distintas. No pueden asumirse equivalentes sin documentación adicional.

Una intervención que utiliza ocho talleres necesitaría describir sus componentes comunes y variaciones. El número de sesiones importa, pero también el tiempo efectivo, la familiaridad del cuidador con el cuento, la cantidad de conversación y las oportunidades de juego posterior. Dos familias pueden recibir el mismo enlace y desarrollar prácticas muy diferentes. Para analizar resultados individuales sería necesario registrar al menos qué actividades realizó cada participante y si hubo cambios relevantes en el procedimiento. El informe no ofrece esa trazabilidad, por lo que no se estima relación entre intensidad de participación y puntuación social.

La condición de preexperimental merece una lectura específica. La representación metodológica GE–O–X–P introduce un grupo, una observación, un tratamiento y una propuesta, pero no muestra una secuencia explícita de medidas O1 y O2 comparable con la utilizada en un diseño clásico antes-después. El anexo del cuestionario indica que se esperaba evaluar antes y después del uso de la biblioteca, lo cual demuestra la intención de medir cambios. No obstante, la evidencia de intención no equivale a disponer de dos bases comparables. La edición debe evitar afirmar que existe una diferencia temporal estimada cuando esa diferencia no puede reconstruirse.

Los procedimientos cuantitativos descritos —frecuencias, medias y valores mínimos y máximos— son adecuados para resumir determinadas variables, pero insuficientes por sí solos para demostrar influencia de un tratamiento. La elección de un análisis inferencial depende del diseño, de la escala, del tamaño muestral y de supuestos estadísticos. No sería correcto añadir arbitrariamente una prueba de hipótesis a partir de una sola tabla de puntuaciones. Si se recuperan datos primarios, la estrategia de análisis debería planificarse después de verificar su estructura y calidad, no elegirse por el deseo de sostener la conclusión inicial.

La principal lección metodológica es que un recurso educativo puede existir y resultar valioso aunque su evaluación no alcance el nivel causal propuesto. Los relatos producidos, las capturas de difusión y las descripciones de acompañamiento son evidencias de acciones pedagógicas. El impacto sobre habilidades sociales exige otro tipo de prueba. Confundir ambos planos produce afirmaciones más rotundas pero menos defendibles; separarlos permite conservar la contribución institucional y formular investigaciones capaces de examinarla con precisión.

5.3. RESULTADOS DOCUMENTADOS

Los resultados documentados describen características de los participantes y niveles de habilidades sociales registrados mediante los instrumentos aplicados. Se presentan las distribuciones de edad, las puntuaciones y las principales tendencias de los datos disponibles.

5.3.1. Tablas descriptivas y distribución por edad

La tabla 9 del informe presenta registros numerados del 1 al 29, con sexo, edad, respuestas a ítems, puntuación y nivel asignado. La tabla 10 vuelve a relacionar las 29 personas con sus datos de sexo, edad y puntuación. En ese subconjunto visible, 18 registros corresponden a tres años, ocho a cuatro y tres a cinco. Esta distribución se obtiene leyendo las filas mostradas y no debe confundirse con una descripción verificable de los 60 casos inicialmente declarados.

Tabla 10

Distribución por edades entre los 29 registros visibles

Edad en años	Frecuencia visible (tabla 10)	Porcentaje calculado sobre 29	Porcentaje impreso en la tabla 11
3	18	62,1 %	60 %
4	8	27,6 %	33 %
5	3	10,3 %	7 %
Total	29	100,0 %	100 %

Nota. Los porcentajes calculados corresponden a los 29 registros individualizados incluidos en la tabla de resultados. La columna de porcentajes impresos reproduce los valores consignados en el informe de investigación.

5.3.2. Puntajes, categorías y medias

Las puntuaciones de los 29 registros presentados se sitúan entre 27 y 36 puntos. Predomina la categoría «Alto», de acuerdo con las clasificaciones que acompañan los resultados. Los intervalos de puntuación descritos en el instrumento permiten contextualizar los niveles de habilidades sociales informados.

El resumen por sexo presenta 15 participantes de sexo femenino y 14 de sexo masculino. Las medias informadas en el documento son de 33,5 y 34 puntos, respectivamente. Los datos describen niveles relativamente próximos entre ambos grupos en el conjunto registrado.

Tabla 11

Resultados originales y comprobaciones editoriales

Indicador	Reporte en el informe	Comprobación editorial sobre registros visibles
Muestra declarada	60 niños	29 filas individualizadas en tablas 9–10
Niñas / niños	15 / 14 en tabla 12	15 / 14 entre las 29 filas
Media femenina	33,5	33,73 aproximadamente
Media masculina	34,0	34,14 aproximadamente
Rango general de niveles	Bajo 12–19; medio 20–28; alto 29–36	Dos puntuaciones de 33 están rotuladas «Medio»
Medición de cambio	Se afirma evaluación de influencia	No se presenta tabla pareada antes-después verificable

Nota. Las puntuaciones se presentan según los registros disponibles. Las versiones de la escala contienen diferente número de ítems según la edad; por ello, su interpretación considera las características de cada instrumento.

5.3.3. Lectura cualitativa de los hallazgos

La discusión original interpreta que los niños de tres años desarrollan progresivamente relaciones con familiares y pares, y que en edades posteriores aparecen conductas de cooperación y participación. La conclusión plantea que la literatura infantil resulta favorable por su capacidad de mantener la atención y promover disfrute de historias. También destaca que las grabaciones y relatos pueden motivar una respuesta crítica y reflexiva. Estas afirmaciones pertenecen a la interpretación de los autores y deben distinguirse de los puntajes efectivamente registrados. El expediente no contiene medidas directas suficientemente detalladas para cuantificar cambios en atención o reflexión.

La iniciativa ofrece, no obstante, evidencia documental de una propuesta educativa creada y difundida durante la emergencia. En las páginas finales aparecen narraciones, recursos visuales y capturas de «Peques Lectores». Los cuentos «Compartir no cuesta nada» y «El monito de la cola blanca» tratan situaciones de exclusión y pertenencia; «El sueño de la oruga» trabaja perseverancia y transformación; «El saludo de Benxovito» representa el valor relacional del saludo. Su diversidad permite analizar posibilidades de conversación pedagógica sobre convivencia. No prueba automáticamente que una habilidad haya aumentado tras escuchar cada pieza.

Las producciones estudiantiles constituyen otro resultado relevante: muestran capacidad de diseñar materiales literarios, elaborar narraciones y difundirlas en un

repositorio digital. Un estudio de educación superior podría evaluar específicamente esas competencias de formación docente, mediante rúbricas de selección, creatividad, calidad narrativa y mediación. Este objeto no debe confundirse con el resultado infantil originalmente propuesto. Su identificación ilustra que un proyecto puede generar aprendizajes en distintos grupos aun cuando el informe no los haya medido separadamente.

5.3.4. Descripción integrada de las distribuciones y categorías

La distribución de los registros permite caracterizar el grupo incluido en las tablas. De los 29 participantes, 18 tenían tres años, ocho tenían cuatro y tres tenían cinco. Estas frecuencias representan aproximadamente el 62,1 %, 27,6 % y 10,3 % del conjunto descrito.

Las puntuaciones de habilidades sociales se concentran en los niveles superiores de la escala presentada. Para interpretar los resultados por edad es importante considerar que los formularios aplicados incluyen versiones de 12 y 16 ítems. La descripción conserva las categorías informadas en el estudio.

Los niveles de logro se presentan de acuerdo con los resultados publicados y con los intervalos definidos para el instrumento. Esta información ofrece una caracterización general de las habilidades sociales observadas por los cuidadores durante el periodo de estudio.

Tabla 12

Descripción de las distribuciones de los registros disponibles

Comprobación	Procedimiento	Resultado con datos visibles	Consecuencia
Conteo de filas	Numeración de sujetos	29	No usar 60 como denominador de esa tabla
Suma por edad	18 + 8 + 3	29	Coincide con registros individualizados
Porcentajes	f / 29 × 100	62,1; 27,6; 10,3 %	Difiere de 60; 33; 7 % impresos
Sexo	Conteo de M y F	14 M y 15 F	Coincide con frecuencias de tabla 12
Puntaje-categoría	Comparación con cortes declarados	Dos casos de 33 como «Medio»	Clasificación consignada en la fuente
Inferencia de mejora	Búsqueda de medidas pareadas	No hay serie completa verificable	Resultados descriptivos disponibles

La información presentada resume las características del grupo registrado y facilita la lectura conjunta de frecuencias, edades y puntuaciones. El análisis se circunscribe a los resultados descriptivos documentados en la investigación.

La presentación de resultados por edad y nivel permite identificar tendencias del grupo estudiado y sirve como referencia para diseñar futuras experiencias de evaluación en educación inicial.

5.4. CONSISTENCIA INTERNA Y LÍMITES INFERENCIALES

La interpretación de los resultados considera el diseño de la experiencia, las características de los participantes y los instrumentos empleados. Estos elementos ayudan a comprender el alcance de las descripciones presentadas.

5.4.1. Participantes, edades e instrumentos

El proyecto se desarrolló en una población institucional de 875 niños y declaró una muestra de 60 participantes. Las tablas individualizadas disponibles describen 29 registros. Para la exposición de sus resultados se emplea el número de observaciones que figura en cada cuadro.

Las edades incluidas en los resultados comprenden tres, cuatro y cinco años. La aplicación de instrumentos diferenciados por edad permite describir conductas sociales pertinentes para cada etapa del desarrollo infantil.

5.4.2. Resultados descriptivos y evaluación de cambios

Los resultados de una escala aplicada en un momento pueden describir el perfil observado del grupo. Para afirmar que una intervención causó mejoras se necesita, como mínimo, información temporal verificable de resultados y una consideración de explicaciones alternativas. El documento de Piura propone evaluar influencia y contiene indicaciones en el anexo de medir antes y después, pero no presenta dos series completas de puntuaciones comparables de los mismos participantes. La interpretación causal, por tanto, no puede sostenerse únicamente en las tablas disponibles.

Tampoco sería adecuado utilizar investigaciones externas para completar la prueba faltante. Un ensayo realizado en otro país con libros y condiciones distintas no demuestra la eficacia del programa «Peques Lectores». Las revisiones científicas pueden apoyar la plausibilidad de sus mecanismos y orientar estudios posteriores; no

sustituyen la evidencia local. El máximo alcance defendible del caso, tal como está documentado, es la descripción de una iniciativa pedagógica y de resultados de habilidades sociales consignados en un subconjunto visible, acompañada por una discusión de limitaciones.

Los resultados de habilidades sociales describen las respuestas recogidas mediante los instrumentos aplicados. El estudio también plantea el interés por valorar la influencia de la biblioteca virtual, objetivo que puede desarrollarse en investigaciones posteriores con mediciones comparables.

La literatura científica sobre lectura compartida ofrece antecedentes para comprender los mecanismos pedagógicos del proyecto. Estos antecedentes complementan la descripción de la experiencia de Piura y ayudan a situarla en el campo de la educación inicial.

La experiencia reúne materiales literarios, actividades de mediación y resultados descriptivos de habilidades sociales. Su valor educativo se vincula con la creación y difusión de recursos para el acompañamiento familiar durante la emergencia sanitaria.

Un dictamen editorial no debería reducirse a corregir ortografía y formato. La coherencia entre problema, objetivos, diseño, instrumentos, resultados y afirmaciones finales constituye parte esencial de la calidad científica. Si una investigación se presenta como intervención, pero solo aporta una medición descriptiva, el editor puede solicitar precisión del alcance sin descalificar el valor pedagógico. Si un informe menciona tres tamaños muestrales, debe pedir un flujo de participantes; si las escalas difieren por edad, necesita una justificación de comparabilidad. Tales observaciones permiten orientar mejoras verificables.

El análisis de investigaciones educativas requiere identificar el origen de los datos, las unidades de observación y el alcance de cada instrumento. Esta organización permite presentar resultados comprensibles y formular preguntas para estudios posteriores.

Los autores y las instituciones conservan la posibilidad de recuperar documentos complementarios. Una edición revisada podría actualizar tablas si se localizaran bases originales y se efectuara una comprobación metodológica independiente. En tal caso

deberían conservarse las versiones anteriores y documentarse correcciones. La transparencia requiere que los cambios sean rastreables, no que desaparezca toda señal de problemas previos. Esta práctica protege a los lectores y a los investigadores responsables.

El caso ofrece una oportunidad para formar estudiantes en integridad académica. Una clase puede comparar la tabla de edades con los registros individualizados, discutir por qué un promedio de escalas diferentes requiere cuidado y proponer un protocolo de seguimiento más sólido. El objetivo no es convertir los errores en espectáculo, sino aprender que la ciencia progresa al revisar afirmaciones con datos disponibles. Una experiencia educativa puede ser valiosa como antecedente precisamente porque sus límites son examinables.

5.4.4. Lectura documental de figuras, anexos y representaciones

Las figuras del informe original constituyen evidencias de cómo se organizó y comunicó la investigación, pero su lectura exige diferenciar ilustración y dato. En la página 30 se presenta un esquema con componentes afectivo-emocionales, conductuales y cognitivos de las habilidades sociales. Es un recurso conceptual, no una medición de participantes. En la página 32 aparece otra representación sobre etapas de desarrollo de habilidades, con elementos de texto cuya composición visual resulta difícil de seguir. Reproducir estos esquemas sin revisión podría transmitir una precisión teórica que su disposición no ayuda a evaluar.

Las tablas de resultados presentan dificultades distintas. En las páginas 46 y 47, la tabla individualizada combina ítems, edad, sexo, puntuación y categoría; en varias filas de la segunda página, el puntaje aparece fragmentado por el diseño de columna. La tabla 10, en la página 49, ofrece una lectura más clara de las 29 puntuaciones y es la fuente más directa para una comprobación aritmética. Los gráficos de las páginas 48 y 50 utilizan múltiples etiquetas y series en un mismo espacio, lo que dificulta seguir la relación entre sujetos, edades, sexos y puntajes. La densidad visual no equivale a riqueza analítica.

La página 50 presenta además la tabla de frecuencias por edad donde los porcentajes no corresponden a las frecuencias impresas. La página 51 recoge el resumen por sexo y medias, representado gráficamente en la página 52. Una edición responsable

puede reconstruir tablas legibles y generar gráficos nuevos a partir de datos verificados, pero debe identificar la fuente, las operaciones y los límites de comparabilidad. No debería conservar sin comentario una representación visual que magnifica diferencias pequeñas o mezcla escalas con distintas unidades.

Los anexos metodológicos ofrecen información útil que no aparece en las tablas agregadas. Las páginas 61 a 66 contienen formularios para padres o cuidadores, con versiones de acuerdo con edad y preguntas sobre conductas observables. Estos documentos permiten examinar instrucciones y opciones de respuesta. Las páginas 67 a 71 describen la propuesta de biblioteca, competencias y recursos literarios; las páginas 72 a 88 presentan ejemplos de producciones; las páginas 89 y 90 muestran capturas de la biblioteca virtual. La reconstrucción del caso se apoya en esos materiales sin asumir que cada captura documente una sesión con un niño identificable.

Tabla 13
Materiales de la investigación original

Ubicación en el informe de 2021	Documento o figura	Utilidad para la edición
Págs. 30–32	Diagramas conceptuales	Examinar el marco de habilidades sociales
Págs. 41–42	Tablas de población y muestra	Verificar cifras declaradas
Págs. 46–49	Registros individuales y niveles	Controlar denominadores y categorías
Págs. 50–52	Frecuencias y medias	Comprobar porcentajes y promedios
Págs. 61–66	Instrumentos para cuidadores	Distinguir versiones por edad
Págs. 67–71	Propuesta «Peques Lectores»	Reconstruir organización del recurso
Págs. 72–90	Relatos e imágenes de la biblioteca	Analizar materiales y evidencia de publicación

La tabla anterior no sustituye los originales, sino que ayuda a localizar sus aportes. La lectura visual revela por qué una revisión académica no puede basarse exclusivamente en fragmentos de texto: algunos problemas se encuentran en la disposición de columnas, los cortes de número o la relación entre leyenda y serie gráfica. La calidad editorial requiere inspeccionar las páginas y contrastar las representaciones con sus datos, no simplemente copiar imágenes a un nuevo libro.

El análisis también enseña una regla para futuras publicaciones. Cada tabla debe responder una pregunta identificable; cada figura necesita unidad, leyenda y fuente; y las observaciones individuales deben poder relacionarse con los resúmenes agregados mediante procedimientos reproducibles. En ausencia de datos primarios, la edición

puede mejorar legibilidad y señalar incertidumbres, pero no generar una historia estadística más completa de la que sustenta el archivo.

5.5. MATERIALES LITERARIOS Y APRENDIZAJES INSTITUCIONALES

Las producciones literarias conservadas ofrecen materiales concretos para estudiar mediación y formación docente. Se analizan relatos seleccionados y sus oportunidades pedagógicas, junto con las responsabilidades de atribución y circulación de las obras.

5.5.1. Análisis de cuatro relatos del catálogo

«Compartir no cuesta nada» narra el encuentro entre un cocodrilo que conserva sus juguetes y otros animales del bosque. La trama permite discutir deseo de pertenencia, manejo de la negativa, sentimientos de soledad y reparación de una interacción. Una mediación respetuosa no debería enseñar que negarse a prestar algo merece exclusión colectiva. Puede preguntar por alternativas: acordar turnos, invitar a jugar con otro material o explicar el motivo de una negativa. El valor educativo surge de problematizar la escena y no de repetir acríticamente su resolución.

«El cuervo y la rata Martha» retoma una estructura de fábula sobre halagos y pérdida de un alimento. El episodio permite distinguir información, persuasión e intención, además de hablar sobre cómo reconocer elogios sin suponer que todos son fraudulentos. Una pregunta interesante sería qué señales tuvo el cuervo para desconfiar y cuáles no podía conocer. El objetivo no debe ser inculcar sospecha general frente a los demás, sino construir criterios de interpretación de conductas en una situación ficticia.

«El monito de la cola blanca» presenta a un personaje rechazado por una diferencia visible que posteriormente obtiene liderazgo. La historia abre conversaciones sobre prejuicio, reconocimiento, autoestima y participación. El mediador puede señalar que ninguna persona necesita ganar una competencia para merecer respeto. En una actividad con niños pequeños, se podrían representar maneras de invitar al juego a alguien excluido y conversar sobre cómo responder cuando un grupo se burla de una característica individual. Esa derivación constituye una propuesta pedagógica nueva, no una descripción de sesiones observadas en 2021.

«El saludo de Benxovito» utiliza un escenario fantástico donde un pueblo ha perdido la posibilidad de saludarse y sonreír. La restauración del saludo permite examinar sus funciones sociales: reconocer la presencia de alguien, iniciar una conversación y expresar cercanía. También conviene mencionar que las formas de saludo varían por cultura, relación y comodidad corporal. Los niños pueden elegir entre palabras, gestos o movimientos; el respeto no exige contacto físico no deseado. Esta lectura amplía el cuento hacia una perspectiva inclusiva.

5.5.2. Lecciones para bibliotecas pedagógicas futuras

La iniciativa piurana demuestra la viabilidad documental de reunir producciones literarias y difundirlas mediante una plataforma conocida por numerosas familias. Su continuidad institucional requeriría reglas de selección y archivo, permisos de uso, formas alternativas de acceso y registro de participación. El diseño de nuevas bibliotecas podría separar el catálogo para adultos del espacio de interacción infantil: materiales descargables por los cuidadores, guías muy breves de conversación y actividades fuera de pantalla. Un catálogo de esta naturaleza resulta más fácil de auditar que publicaciones dispersas sin metadatos.

La formación de estudiantes universitarios podría integrar tres responsabilidades. La primera es artística: producir textos comprensibles, originales y culturalmente pertinentes. La segunda es pedagógica: acompañar conversaciones sin moralización excesiva y adaptar actividades según la edad. La tercera es científica: documentar procedimientos, verificar datos y reconocer incertidumbres. Una producción literaria bella no implica automáticamente eficacia evaluada; un instrumento confiable no reemplaza una buena mediación; y una campaña digital con amplio alcance no garantiza interacciones familiares de calidad. Cada componente necesita evidencia específica.

Al reconstruir este caso se recupera su problema más perdurable: cómo sostener experiencias de lenguaje y relación cuando las condiciones escolares habituales se interrumpen. El informe de 2021 no ofrece respuesta definitiva, pero sí materiales, decisiones y dificultades que permiten plantear un programa mejor evaluable. Esa transición desde la experiencia situada hacia una propuesta de diseño constituye la materia del capítulo siguiente.

5.5.3. Autoría estudiantil, adaptaciones y circulación responsable

Los anexos del informe contienen materiales elaborados por estudiantes y atribuyen diversas piezas a nombres propios. Esa documentación merece reconocimiento editorial. Cuando un proyecto universitario transforma trabajos de aula en una biblioteca pública, la autorización para presentar una actividad a un docente no necesariamente comprende todos los usos posteriores de publicación, traducción, comercialización o adaptación. Conviene distinguir autoría del relato, interpretación vocal, ilustración y edición, porque pueden corresponder a personas diferentes. Una edición académica debe describir la procedencia de las piezas que analiza sin reproducir íntegramente obras cuya licencia no esté confirmada.

Las fábulas tradicionales plantean otro reto. Una trama conocida puede pertenecer al dominio público en determinada jurisdicción mientras una adaptación, traducción, ilustración o grabación moderna conserva derechos propios. La ficha bibliográfica debería indicar qué versión se utilizó y cuál es su origen verificable. El hecho de que un texto aparezca en una red social no concede automáticamente permiso para incorporarlo a un libro comercial. La buena práctica editorial requiere revisar condiciones de uso antes de reproducir imágenes, grabaciones o textos completos.

El contenido de algunos relatos permite desarrollar análisis pedagógicos sin necesidad de copiar su totalidad. Basta describir con fidelidad el conflicto, identificar decisiones de personajes y proponer preguntas abiertas. Este procedimiento respeta la autonomía de la obra y reduce riesgos de atribución incorrecta. En un libro científico, la función de los ejemplos es sostener un argumento sobre narración y convivencia, no reconstruir un catálogo de cuentos como si los autores originales hubieran cedido todos los derechos de reproducción.

La integridad también exige revisar representaciones sociales. Un texto puede tratar discriminación y, sin proponérselo, transmitir que el respeto debe ganarse mediante un éxito extraordinario. Otro puede enseñar cooperación, pero presentar como deseable que una persona ceda siempre ante la presión del grupo. Un editor pedagógico no necesita censurar automáticamente esos relatos; puede contextualizarlos y diseñar mediaciones que abran preguntas críticas. La responsabilidad consiste en no convertir lecturas ambiguas en moralejas obligatorias que refuercen la exclusión.

La recuperación de «Peques Lectores» como patrimonio institucional necesitaría un catálogo de obras, autorías y permisos, además de un procedimiento para solicitar rectificaciones. Las estudiantes deberían figurar con la atribución que corresponda a su participación real; las familias no deberían ser identificadas sin necesidad; los datos de evaluación infantil se mantendrían en archivos protegidos. Estas decisiones convierten una colección histórica en un recurso respetuoso de quienes la hicieron posible y de las personas a las que estuvo destinada.

CAPÍTULO VI

DISEÑO PEDAGÓGICO, EVALUACIÓN Y PROYECCIÓN

Las consideraciones teóricas y los aprendizajes del caso orientan una propuesta susceptible de adaptación y evaluación. El capítulo aborda experiencias de mediación, seguimiento institucional y criterios de continuidad, sin atribuir a la propuesta resultados que todavía no han sido medidos.

6.1. PRINCIPIOS PARA UNA INTERVENCIÓN TRANSFERIBLE

La adaptación de una biblioteca educativa requiere definir principios antes de seleccionar actividades. Este apartado considera la participación familiar, la accesibilidad y las conexiones curriculares que pueden orientar una intervención sin convertir cada lectura en una prueba de desempeño.

6.1.1. De la biblioteca de recursos a una experiencia de aprendizaje

Un programa de literatura infantil orientado a la convivencia necesita definir con precisión qué experiencia ofrecerá a los niños y cómo sabrá si esa experiencia ocurrió. Disponer de veinte cuentos no equivale a desarrollar veinte sesiones, y una lista de actividades sugeridas no constituye una intervención ejecutada. La propuesta de continuidad inspirada por «Peques Lectores» parte de una secuencia sencilla: selección de obras, formación breve de mediadores, encuentro literario, actividad de intercambio y registro mínimo. El programa puede aplicarse en el hogar, en un aula, en una biblioteca comunitaria o mediante una combinación de canales.

El objetivo general propuesto es ampliar oportunidades de conversación y participación social en niños de tres a cinco años mediante experiencias literarias compartidas. Sus objetivos específicos son favorecer la identificación y expresión respetuosa de emociones, ofrecer ocasiones de toma de perspectiva, practicar formas de petición y negociación, propiciar cooperación en actividades breves y documentar la calidad de las interacciones. Estos objetivos son metas de diseño, no hallazgos de la intervención de 2021. Su formulación deliberadamente evita prometer prevención de

trastornos o mejorías universales en indicadores que no puedan medirse con recursos disponibles.

La secuencia puede desarrollarse en ocho encuentros temáticos, con duración flexible y actividades adaptables. Cada sesión integra un texto o recurso narrativo, una conversación y una oportunidad de acción. En hogares con conectividad limitada, los materiales pueden enviarse como audios descargables o entregarse impresos. En el aula, los niños pueden participar con títeres o dramatización. Una docente debería verificar antes de comenzar que el material sea comprensible para el grupo, cuente con permisos de uso, no exponga información personal y permita una respuesta sin contacto físico obligatorio.

6.1.2. Adaptación cultural, accesibilidad y participación familiar

La transferencia de una experiencia requiere conservar sus funciones, no todos sus detalles. Si una comunidad utiliza cuentos orales en lengua originaria, puede mantener el objetivo de conversación sobre estados emocionales sin reproducir la misma obra castellana. Si una niña tiene dificultades auditivas, la mediación puede apoyarse en ilustraciones, señas, dramatización o texto visual. Si el cuidador lee con inseguridad, una grabación breve puede servirle de apoyo. Las adaptaciones deben registrarse para comprender qué ocurrió, pero no deberían utilizarse para excluir familias del programa.

La posibilidad de elegir constituye una garantía pedagógica. El niño puede optar entre dos historias, intervenir de manera verbal o gestual y solicitar una pausa; el cuidador puede seleccionar un horario viable. Las sesiones no necesitan realizarse a diario si ello genera presión incompatible con la vida familiar. Más importante que una meta rígida es contar con oportunidades de encuentro de calidad. La revisión de Nan y Tian (2025) documenta precisamente la variedad de condiciones que favorecen o dificultan la lectura compartida, lo que refuerza la necesidad de diseñar programas sensibles a contextos reales.

Cada encuentro debe evitar juicios moralizantes sobre el hogar. Si una actividad no se realizó, el seguimiento puede preguntar por barreras de acceso, cansancio o falta de interés en el texto y ofrecer una alternativa. El proyecto no pretende calificar la calidad de una familia a partir de las respuestas en una aplicación ni convertir una pauta

pedagógica en exigencia de obediencia. Esta orientación aumenta la probabilidad de participación sostenida y reduce sesgos de evaluación asociados al deseo de dar respuestas favorables a la escuela.

6.1.3. Correspondencia con competencias curriculares de educación inicial

La propuesta de lectura y convivencia puede articularse con las competencias de educación inicial sin convertir una obra literaria en ficha de cumplimiento curricular. El Programa Curricular de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú incluye ámbitos como construcción de identidad, convivencia y participación, comunicación oral y relación con textos escritos. Cada uno ofrece oportunidades para vincular experiencias narrativas con objetivos educativos, pero exige comprender los desempeños propios de la edad. La literatura permite trabajar varios ámbitos simultáneamente sin que ello signifique que una sola sesión acredite todos sus aprendizajes.

La competencia relacionada con la identidad puede explorarse cuando el niño reconoce gustos, emociones y preferencias de personajes, y expresa los propios si lo desea. La convivencia aparece en el análisis de acuerdos, diferencias y maneras de participar con otros. La comunicación oral se observa en preguntas, relatos y turnos; la aproximación a los textos escritos incluye la curiosidad por portadas, ilustraciones y convenciones de la lectura. Estas relaciones constituyen decisiones de diseño de actividades y deben contrastarse con el currículo vigente antes de adoptar una planificación institucional definitiva.

Tabla 14
Competencias y oportunidades literarias

Campo curricular vinculado	Oportunidad literaria	Conducta o producción observable
Construcción de identidad	Reconocer deseos y sentimientos de personajes	Expresa preferencias o interpreta una escena
Convivencia y participación	Examinar acuerdos y conflictos	Propone una regla o escucha otra alternativa
Comunicación oral	Conversar y reconstruir la secuencia	Formula preguntas o narra con apoyo
Contacto con textos	Explorar libros y relatos ilustrados	Anticipa, elige o reconoce elementos narrativos
Expresión artística	Crear escenas, voces y dibujos	Representa una historia con recursos propios

La matriz ofrece correspondencias potenciales y no sustituye las orientaciones oficiales ni la planificación de una institución educativa. El desempeño debe interpretarse con criterios de edad y contexto y no evaluarse solamente por la cantidad de frases pronunciadas. Un niño que expresa una historia mediante dibujo y gestos puede demostrar comprensión significativa aun cuando utilice pocas palabras. La inclusión requiere que las oportunidades curriculares puedan alcanzarse mediante diversas modalidades de participación.

La integración curricular también ayuda a reducir la sobrecarga de actividades. Una historia puede motivar conversación, dibujo, juego y reconocimiento de emociones dentro de una misma experiencia coherente. No hace falta añadir tareas sucesivas por cada competencia, porque ello puede fragmentar la narrativa y disminuir el disfrute. La planificación de la docente debe seleccionar objetivos prioritarios y observar respuestas reales para decidir qué profundizar. La literatura conserva así su autonomía artística mientras participa de un proyecto educativo más amplio.

6.2. OCHO EXPERIENCIAS LITERARIAS DE MEDIACIÓN

Las ocho experiencias propuestas combinan narración, conversación y actividades de interacción. Se presentan como orientaciones flexibles que deben ajustarse a la edad, el contexto y la respuesta de los participantes, con registros que distingan proceso y resultado.

6.2.1. Encuentro 1. Reconocer emociones en una historia

El primer encuentro utiliza un relato breve en el que un personaje atraviesa dos estados emocionales reconocibles, por ejemplo entusiasmo al comenzar un juego y frustración cuando algo no sale según lo previsto. El mediador lee una vez sin interrupciones excesivas y permite que los niños expresen sus impresiones iniciales. En una segunda exploración pueden identificarse señales: acciones, expresiones y palabras que indican cómo se siente el personaje. La consigna no es acertar «la emoción correcta» en todas las escenas, sino justificar interpretaciones a partir de lo narrado.

Una actividad posterior consiste en elegir imágenes o gestos para representar emociones diferentes. El adulto puede introducir distinciones como tristeza, decepción, enfado o sorpresa cuando corresponda. Si un niño propone que el personaje se sintió «raro», se puede preguntar qué significa esa palabra para él en esa escena y ofrecer

alternativas sin invalidarlo. El registro observará si identifica una pista narrativa, si acepta otras interpretaciones y si expresa su respuesta mediante cualquier modalidad disponible. No se evaluará la personalidad del niño a partir de una sola intervención.

La adaptación doméstica requiere apenas un cuento y una conversación. Una cuidadora puede preguntar qué parte sorprendió más, mientras el niño dibuja o juega. En contexto de crisis, el mediador debe evitar solicitar recuerdos personales dolorosos. Si la historia produce incomodidad intensa, puede cambiarse de texto. El indicador de implementación será que hubo una experiencia compartida documentada, no que el niño demostró de inmediato mayor inteligencia emocional.

6.2.2. Encuentro 2. Pedir, escuchar y responder

El segundo encuentro se centra en un relato donde dos personajes desean utilizar el mismo objeto o participar en una actividad. Después de conocer sus motivos, los niños representan distintas formas de petición: exigir, preguntar, esperar, proponer turnos o pedir ayuda. El mediador muestra cómo el tono y las palabras pueden cambiar la recepción de un mensaje. El ejercicio debe conservar el derecho a negarse de manera respetuosa, especialmente cuando la situación implica pertenencias personales o contacto físico.

Para niños pequeños, una dramatización breve con dos títeres permite observar el diálogo sin exponer un conflicto real. Un títere pide una pieza; otro responde que todavía la utiliza. El grupo imagina alternativas. El docente puede ampliar propuestas: «¿qué pasaría si acuerdan esperar?», «¿qué podrían construir juntos?» o «¿cómo puede decir que no sin insultar?». En caso de desacuerdo entre participantes, corresponde ayudarles a expresarse, no obligarlos a adoptar inmediatamente la solución elegida por el adulto.

El registro puede incluir oportunidades de formular una petición clara y responder a la palabra del otro. Como objetivo de aprendizaje, se busca ampliar el repertorio de frases y gestos disponibles. No se afirma que una representación sea equivalente a comportarse de la misma manera fuera de la sesión; una observación posterior de juego libre permitiría explorar esa transferencia con mayor prudencia.

6.2.3. Encuentro 3. Compartir y respetar límites

El relato «Compartir no cuesta nada», disponible en los anexos del informe piurano, puede utilizarse como caso de conversación crítica siempre que existan derechos de reproducción para el material concreto. La historia del cocodrilo y los animales del bosque introduce deseo de pertenencia, posesión de juguetes y reparación mediante disculpa. Su lectura debe evitar la conclusión simplista de que todos los bienes personales han de ponerse a disposición del grupo. Los niños pueden explorar qué significa compartir voluntariamente, pedir permiso y aceptar una respuesta negativa.

Un juego complementario dispone materiales comunes y algunos objetos personales que no forman parte de la actividad. Antes de empezar, el grupo acuerda cuáles se comparten y cuáles requieren permiso. Cada participante puede formular una propuesta para alcanzar un objetivo común, por ejemplo construir un escenario para los personajes. El adulto observa cooperación y respeto por límites sin premiar únicamente a quien entrega más materiales. La actividad permite enseñar que la convivencia requiere acuerdos, no renuncia forzada a la autonomía.

En casa, se puede conversar sobre una situación ficticia en la que dos hermanos desean el mismo libro. Las alternativas incluyen turnarse, leerlo juntos, escoger otro o posponer su uso. La pregunta final puede ser qué solución parece más justa y por qué. Se registra la variedad de ideas propuestas y la posibilidad de escuchar una respuesta distinta. La meta es enriquecer decisiones, no producir una moral uniforme.

6.2.4. Encuentro 4. Comprender la diferencia y prevenir exclusiones

El cuento «El monito de la cola blanca» permite discutir la pertenencia a un grupo cuando un personaje es rechazado por una característica visible. Antes de llegar al desenlace, el mediador puede detenerse para preguntar qué necesitaría el protagonista y cómo podrían actuar los demás. La lectura exige una corrección ética delicada: la dignidad del personaje no depende de convertirse en líder ni de superar una prueba. Reconocer este punto evita presentar la aceptación social como recompensa por rendimientos extraordinarios.

Una propuesta de dramatización ofrece roles intercambiables: quien llega a un juego, quien ya participa y quien observa la exclusión. El adulto modela invitaciones respetuosas y pregunta por maneras de colaborar. No debe asignar a niños reales papeles

estigmatizantes ni obligarlos a narrar experiencias de discriminación. La actividad se sostiene en personajes ficticios y permite imaginar soluciones comunitarias. Las intervenciones del mediador pueden destacar que las diferencias físicas, lingüísticas y culturales no justifican burlas ni impedimentos de participación.

Para evaluar el proceso se describen conductas observadas: formuló una invitación, escuchó una propuesta o identificó un trato injusto en la historia. La validez de un resultado más ambicioso, como reducción de exclusión en el aula, requeriría observaciones repetidas y un diseño específico. Una sesión es un punto de partida para conversaciones, no una certificación de inclusión institucional.

6.2.5. Encuentro 5. Resolver una discusión mediante historias alternativas

Se selecciona una narración con un conflicto abierto cuya solución no sea evidente. El adulto la presenta hasta el momento de tensión y solicita que el grupo imagine al menos dos desenlaces diferentes. Los niños pueden dibujar o representar cada alternativa. Después se conversa acerca de las posibles consecuencias para todos los personajes y sobre la información que sería necesaria para decidir. La actividad favorece pensamiento narrativo y permite ensayar formas de negociación.

Un mecanismo útil consiste en separar tres preguntas: qué ocurrió, qué desea cada personaje y qué podría suceder después. Esta secuencia ayuda a evitar que las interpretaciones de intención sustituyan a los hechos. El docente puede señalar que una solución provisional puede modificarse si aparece información nueva. También modela cómo expresar desacuerdo con otra propuesta sin ridiculizarla. El respeto por las ideas no impide examinar si una alternativa produce daño o excluye a alguien.

En el hogar, el cuidador puede pedir al niño que invente un final a partir de un dibujo o un muñeco. No hace falta registrar la historia completa ni publicarla en internet. Una nota breve sobre la participación y las preguntas que surgieron será suficiente para seguimiento pedagógico. Para valorar cambio en resolución de conflictos cotidianos harían falta registros adicionales que distingan juego ficticio de conducta real.

6.2.6. Encuentro 6. Cooperar en una creación narrativa

El sexto encuentro utiliza un poema encadenado o una historia acumulativa en la que cada participante añade una palabra, acción o personaje. La estructura exige escuchar lo que dijo el compañero antes de continuar. El adulto ofrece apoyos a quienes participan menos, pero evita obligarlos a producir frases extensas. Los niños pueden contribuir con dibujos, gestos o selección de tarjetas. El resultado es una creación colectiva cuya continuidad depende de reconocer aportes ajenos.

La cooperación se vuelve visible al decidir el orden, respetar los turnos y resolver repeticiones. Si dos niños proponen desenlaces distintos, pueden unirlos o conservar versiones alternativas. El mediador explicita que una obra colectiva no tiene por qué representar una sola voluntad adulta. Las adaptaciones inclusivas permiten que quienes poseen menor lenguaje oral participen en igualdad de intención. El producto puede conservarse para volver a leerlo en otro encuentro, atribuyendo la creación de manera grupal sin publicar nombres infantiles.

El registro puede observar número de oportunidades de intervención ofrecidas, diversidad de modalidades de respuesta y apoyos utilizados. Es más útil describir si el equipo creó condiciones para participar que jerarquizar a los niños por cantidad de palabras pronunciadas. La actividad posee también un valor artístico: al jugar con ritmo y secuencia, los pequeños descubren cómo la forma verbal puede organizar una experiencia común.

6.2.7. Encuentro 7. Saludar, iniciar contacto y respetar distancias

«El saludo de Benxovito» plantea una comunidad en la que el saludo desaparece como efecto de un hechizo. La lectura permite explorar para qué sirven las formas de reconocimiento cotidiano y por qué varían entre familias y culturas. Un grupo puede inventar saludos verbales, gestuales o sonoros y practicarlos en un juego de personajes. El adulto debe indicar que nadie está obligado a abrazar, besar o estrechar una mano si no desea hacerlo. La cortesía no exige desconocer la comodidad corporal.

Una actividad consiste en representar la llegada de un personaje nuevo a un espacio de juego. Los demás imaginan maneras de recibirlo y preguntarle si quiere participar. Si el personaje prefiere observar, la aceptación de esa decisión forma parte del aprendizaje. La iniciativa de contacto debe combinarse con atención a las señales del

otro. Para participantes con dificultades de comunicación oral, se ofrecen pictogramas, señas o movimientos acordados.

El seguimiento observará si los niños reconocen distintas modalidades de saludo y pueden proponer una forma de invitación respetuosa. No se utilizará contacto visual fijo como requisito universal, pues su significado varía entre personas y contextos. El objetivo no es imponer una conducta idéntica, sino ampliar posibilidades de relación y reconocimiento.

6.2.8. Encuentro 8. Integrar lo aprendido y valorar la experiencia

El encuentro final no debe convertirse en un examen de memoria de las moralejas. Se ofrece una selección de relatos breves o fragmentos ilustrados de las sesiones anteriores y se invita a cada niño a escoger uno que recuerde con agrado. Puede contar qué le sorprendió, representar un personaje o sugerir una variante. El mediador recoge impresiones sobre la actividad y observa cuáles formas de participación surgieron de manera autónoma. La variedad de respuestas constituye información sobre la experiencia, no una escala validada de competencia social.

Para cerrar, el grupo crea un pequeño relato nuevo donde aparecen dos personajes con deseos distintos. Se anima a considerar sus perspectivas y a imaginar formas de convivencia que respeten límites. La tarea integra conversación, imaginación y cooperación sin pretender que todas las capacidades tengan que manifestarse en una sola escena. Los cuidadores pueden comentar qué actividades resultaron viables y cuáles generaron dificultades de acceso o motivación. Esa retroalimentación resulta fundamental antes de repetir el programa.

La evaluación final debe usar los mismos criterios definidos antes de empezar. Si se aplicó una escala al inicio, la versión posterior debe corresponder a la edad y conservar instrucciones y procedimientos compatibles; también deben documentarse pérdidas y cambios de participación. Una mejora numérica, si aparece, debe interpretarse en el marco del diseño. En ausencia de comparación, será un cambio observado y no una atribución causal definitiva a la lectura.

6.2.9. Variaciones de implementación de los ocho encuentros

La secuencia propuesta puede realizarse en ocho sesiones escolares, en actividades familiares distribuidas durante varias semanas o en encuentros combinados.

La elección depende de recursos, edad y condiciones de acceso. Un programa no debería exigir sesiones de duración idéntica cuando se trabaja con niños pequeños; conviene establecer intervalos orientativos y permitir pausas. La comparabilidad científica se conserva documentando qué ocurrió realmente, no imponiendo un comportamiento uniforme. Los componentes centrales de lectura compartida y participación respetuosa deben reconocerse en todas las modalidades.

En una escuela, los encuentros pueden comenzar con un grupo completo y continuar mediante actividades en equipos pequeños. La docente necesita organizar el espacio de manera que todos puedan observar o escuchar y que las intervenciones individuales no expongan a los participantes. En casa, el cuidador puede realizar una narración más breve seguida de una pregunta o un juego. En una biblioteca comunitaria, el mediador podría seleccionar cuentos de tradición regional con traducciones o apoyos visuales. La adaptación exige conservar información sobre versiones, especialmente si los resultados serán comparados entre grupos.

El programa puede combinar varios medios para disminuir inequidades: un paquete impreso de fichas, archivos de audio accesibles y una opción digital para consultar el catálogo. No todos los niños necesitan utilizar una pantalla para participar en una propuesta denominada virtual. Una persona adulta puede descargar la historia y narrarla de memoria; otra puede solicitar préstamo de un libro o utilizar una lámina. El seguimiento debe registrar el canal de acceso y la experiencia de lectura de manera separada. Así puede estudiarse si las barreras tecnológicas influyen en la implementación sin presuponer que una modalidad produce mejores resultados.

La práctica con pares no siempre está disponible en el hogar. En encuentros familiares pueden representarse conflictos mediante títeres o personajes; en el aula será posible observar interacción en juegos colectivos. La comparación entre esos escenarios debe respetar las oportunidades diferentes de cada uno. Un resultado de cooperación obtenido en una tarea grupal no es idéntico a una respuesta sobre cooperación durante una lectura doméstica. La investigación futura tendrá que elegir medidas comunes cuando pretenda comparar modalidades o limitar la inferencia a cada contexto.

Las familias deben poder informar si una actividad generó interés, cansancio, confusión o dificultades de acceso. Estos datos de proceso orientan la mejora, pero no se

convierten automáticamente en puntuaciones de habilidades sociales. El criterio de éxito inmediato es ofrecer una experiencia segura, culturalmente pertinente y realizada con participación posible. Los objetivos de cambio requieren medición posterior y un diseño que permita examinar otras explicaciones.

6.3. SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y EVALUACIÓN

Un sistema de seguimiento útil debe diferenciar acceso a los recursos, ejecución de actividades y aprendizaje observado. Se proponen medidas, criterios de calidad y acuerdos de observación compatibles con el resguardo ético de la información infantil.

6.3.1. Matriz de objetivos, procesos y medidas

La evaluación puede organizarse mediante una matriz mínima que distinga lo que se distribuye, lo que se hace y lo que el niño aprende. Esta separación permite identificar fallas de acceso antes de atribuir resultados a un supuesto desinterés. Un programa cuyo material fue enviado, pero no pudo abrirse, requiere solución técnica; una sesión con poca conversación puede necesitar formación del mediador; una actividad bien implementada sin cambios en resultados demanda revisar intensidad, instrumento y supuestos teóricos. Cada situación reclama decisiones distintas.

Tabla 15
Indicadores para el seguimiento del programa

Dimensión	Pregunta de seguimiento	Indicador sugerido	Fuente de información
Acceso	¿El material estuvo disponible?	Entrega o recepción confirmada	Bitácora del programa
Participación	¿Se realizó la actividad?	Encuentros efectivamente reportados	Registro breve del cuidador
Interacción	¿Hubo oportunidades de respuesta?	Preguntas abiertas y participación infantil	Observación o notas descriptivas
Aprendizaje narrativo	¿Comprende motivos o acciones?	Interpretaciones justificadas	Producción oral, gestual o gráfica
Conducta social	¿Se observa la habilidad objetivo?	Comportamientos definidos en contexto	Escala apropiada y observación repetida
Equidad	¿Quiénes quedaron fuera?	Barreras y motivos de no participación	Entrevistas o encuesta de acceso

La matriz no es un instrumento validado. Es una propuesta de organización que debe ajustarse antes de emplearse en investigación formal. Los indicadores son deliberadamente descriptivos y necesitan manual de codificación si se desea comparar observadores. Una persona que participe poco en una sesión puede haber estado atenta

sin verbalizar; el registro no debe transformar automáticamente esa respuesta en una categoría negativa.

6.3.2. Diseño de una evaluación de resultados más sólida

Para estudiar efectividad se propone formular una hipótesis delimitada, por ejemplo que una intervención de ocho sesiones de lectura dialogada con discusión emocional produce mayores cambios en comprensión de emociones que una actividad comparadora de igual duración. Debería medirse la habilidad antes de la asignación y después de completar las sesiones, con seguimiento posterior si es viable. Se debe elegir un instrumento válido para el contexto y ajustar análisis por edad o emplear versiones comparables. El equipo también registraría asistencia, facilitadores, adaptaciones y posibles diferencias iniciales entre grupos.

Cuando existe capacidad institucional, una asignación aleatoria de grupos o centros permite mejorar la inferencia causal, siempre con evaluación ética y acceso razonable para quienes participan en condiciones de comparación. Si la asignación aleatoria no es posible, un diseño cuasiexperimental puede emplear grupos comparables y métodos apropiados para controlar diferencias iniciales. El análisis debe distinguir intención de tratar de participación efectiva, documentar datos faltantes y evitar sustituir sujetos que no completan actividades por otros sin dejar registro.

El tamaño muestral debe justificarse según la diferencia mínima relevante, la variabilidad esperada, el diseño por grupos y las pérdidas previsibles. No es científicamente correcto escoger 60 u otro número únicamente porque coincide con una experiencia anterior. El protocolo debe definir resultados primarios antes de comenzar y reducir pruebas exploratorias no planificadas, que pueden producir hallazgos aparentes. La publicación de materiales, registro de decisiones y descripción de análisis fortalece la transparencia y la posibilidad de replicación.

6.3.3. Control de calidad y resguardo ético

Las bases de datos requieren identificadores únicos, control de edades, validación de rangos y reglas de consistencia. Si una escala de doce ítems permite entre 12 y 36 puntos, el sistema debe alertar sobre valores fuera de ese intervalo. Si se usan categorías, sus puntos de corte deben aplicarse de manera uniforme. Las tablas agregadas tienen que generarse a partir de los registros definitivos, no editarse

manualmente en documentos independientes. Un diccionario de variables y un historial de cambios permiten rastrear correcciones posteriores.

La privacidad debe diseñarse desde el inicio. Los cuestionarios de cuidadores pueden contener información sensible sobre conducta y relaciones; su publicación en plataformas sociales no es necesaria para cumplir fines educativos. Un equipo responsable separa difusión de obras literarias, comunicación con hogares y almacenamiento protegido de datos de investigación. Los participantes necesitan información clara sobre quién accederá a cada registro, durante cuánto tiempo se conservará y cómo se reportarán resultados. Las salidas públicas deben ser agregadas y evitar combinaciones de detalles que permitan reconocer a menores.

La evaluación ética también examina los costos de participación. Una familia que compra datos móviles para descargar cuentos puede asumir un gasto que el proyecto no había previsto. Los materiales impresos, préstamos y audios de poco peso pueden corregir parte de esa desigualdad. La inclusión debe medirse por las oportunidades reales ofrecidas, no solo por el discurso del programa.

6.3.4. Rúbricas y acuerdos entre observadores

Una rúbrica útil comienza con comportamientos definidos, no con adjetivos generales. «Participa adecuadamente» resulta ambiguo: ¿formula preguntas?, ¿escucha?, ¿espera su turno?, ¿propone una alternativa? El equipo puede describir niveles según presencia de la conducta y tipo de apoyo, siempre que esos niveles no sean tratados como mediciones validadas sin pruebas. Las observaciones deben incluir la posibilidad de «no hubo ocasión de observar», distinta de «no realizó la conducta». Esta separación es esencial en niños que permanecieron confinados o participaron en sesiones con pocas oportunidades de interacción.

Tabla 16

Registro observacional de sesiones de lectura

Dimensión de proceso	Evidencia observable	Criterio de registro
Iniciativa	Pregunta, gesto, elección o comentario	Describir forma y ocasión
Escucha	Responde al contenido de otra intervención	Registrar episodio, no impresión global
Perspectiva	Reconoce posible deseo o emoción de personaje	Anotar explicación y apoyos
Negociación	Propone una alternativa ante desacuerdo	Distinguir iniciativa y guía adulta
Seguridad	Expresa pausa o límite que se respeta	Registrar ajuste realizado

Para investigación, diferentes observadores deberían recibir ejemplos de codificación y practicar con registros simulados o consentidos. El acuerdo entre ellos puede examinarse mediante indicadores apropiados para los datos, siempre reportando su procedimiento. Un único observador que conoce las hipótesis puede describir la actividad con detalle, pero sus juicios pueden estar influidos por expectativas. Incorporar una revisión independiente, cuando es viable, contribuye a la calidad. Los informes deben señalar quién observó, qué información conocía y cómo se resolvieron discrepancias.

La estructura de la rúbrica no debería convertirse en un objetivo de entrenamiento mecánico para los niños. Si el mediador insiste en obtener una respuesta específica para llenar una casilla, modifica la interacción que pretende estudiar. Es mejor registrar espontaneidad y apoyo que presionar por un desempeño visible. También conviene aceptar que una sesión no ofrezca evidencia de todas las dimensiones. La ausencia de dato es preferible a inventar una observación para completar el formulario.

Las notas cualitativas pueden añadir contexto a los puntajes. Por ejemplo, describir que un niño ofreció un dibujo para responder a un compañero explica una forma de participación que la frecuencia de intervenciones verbales no reflejaría. Sin embargo, no todas las notas justifican conclusiones generales. El análisis necesita criterios de selección de episodios, protección de identidades y comparación de casos cuando se pretende estudiar patrones. Una descripción evocadora puede ilustrar una experiencia, pero no reemplaza una estimación cuantitativa cuidadosamente obtenida.

La evaluación formativa y la investigación deben compartir un principio: ofrecer información útil sin etiquetar prematuramente. Para docentes, la rúbrica puede indicar qué apoyos probar; para investigadores, puede contribuir a examinar mecanismos del programa. Su función depende del propósito y de la calidad de su construcción. Declarar explícitamente esa finalidad permite usar las observaciones de manera proporcional a la evidencia disponible.

6.4. IMPLEMENTACIÓN INSTITUCIONAL Y SOSTENIBILIDAD

La continuidad de una biblioteca depende de responsabilidades claras, recursos accesibles y evaluación periódica. Este apartado examina las tareas institucionales y los criterios de sostenibilidad necesarios para mantener la calidad al ampliar el proyecto.

6.4.1. Responsabilidades en una biblioteca educativa

Una institución que mantenga una biblioteca literaria requiere responsabilidades explícitas. La coordinación pedagógica selecciona objetivos y supervisa actividades; el equipo editorial revisa calidad verbal, atribución y licencias; el equipo técnico asegura formatos accesibles y continuidad; la persona responsable de evaluación administra registros y control de calidad. Esas funciones pueden concentrarse en pocas personas en un proyecto pequeño, pero la diferenciación evita que publicaciones apresuradas o resultados no verificados se difundan como evidencia científica.

La formación docente debería incluir práctica con materiales reales. Se pueden organizar laboratorios en los que estudiantes narren cuentos, prueben distintas formas de pregunta y reciban retroalimentación sobre escucha y entonación. Una segunda etapa puede consistir en diseñar fichas de mediación que no excedan una página, con contenido, duración orientativa, posibilidades de adaptación y observaciones sobre privacidad. El material debe poder utilizarse sin conocer toda la teoría de la investigación, aunque su diseño se fundamente en ella.

El sistema digital gana sostenibilidad cuando no depende exclusivamente de una cuenta personal. Los archivos originales, permisos, metadatos y copias de respaldo deben conservarse bajo una responsabilidad institucional definida. Facebook u otra red puede servir como canal de difusión, pero no como único repositorio de preservación. Cambios en reglas de plataforma, cierres de cuentas o pérdida de acceso podrían dejar inservible el catálogo. Disponer de formatos descargables y un inventario independiente protege el trabajo editorial.

6.4.2. Indicadores de funcionamiento y decisiones de mejora

Una biblioteca puede revisar mensualmente disponibilidad de materiales, diversidad de géneros, accesibilidad, consultas de familias, participación en actividades y incidencias de derechos de autor. Estos indicadores de gestión ayudan a decidir qué

mantener o modificar. No deben confundirse con medidas de salud mental ni con diagnósticos de habilidades sociales. Una publicación con muchas visualizaciones puede haber atraído adultos ajenos al público destinatario; un recurso con pocas visitas puede ser decisivo para familias con necesidades específicas. La interpretación requiere combinar cifras con información cualitativa.

La revisión editorial periódica debe retirar enlaces dañados, actualizar atribuciones y corregir materiales que reproduzcan estereotipos o contengan información confusa. También debe documentar cambios para que la investigación posterior sepa qué versión de la intervención utilizó cada participante. Modificar simultáneamente cuentos, plataforma y guiones de mediación sin conservar versiones impide determinar qué componente se relaciona con posibles resultados.

En un proyecto de alcance regional conviene establecer alianzas con escuelas, bibliotecas públicas, universidades y organizaciones comunitarias. Esas alianzas pueden facilitar circulación de materiales impresos, lectura en lengua familiar y acompañamiento de adultos. La sostenibilidad no se mide únicamente por el número de publicaciones producidas, sino por la continuidad de relaciones que permitan mantener oportunidades de lectura y conversación durante el calendario escolar y frente a nuevas interrupciones.

6.4.3. Recursos, costos y escalabilidad responsable

La sostenibilidad de una biblioteca educativa exige considerar costos menos visibles que la creación inicial de relatos. Además de producción de textos, se necesitan revisión editorial, permisos, grabación, accesibilidad, alojamiento de archivos, mantenimiento y acompañamiento a familias. Un proyecto basado exclusivamente en trabajo voluntario puede funcionar durante un periodo universitario, pero enfrentar dificultades para continuar cuando termina el curso. La planificación institucional debe identificar qué actividades requieren personal permanente y cuáles pueden organizarse mediante prácticas supervisadas sin trasladar responsabilidades excesivas a estudiantes.

El costo de acceso familiar también forma parte de la evaluación. Una biblioteca gratuita para la institución puede resultar costosa para un hogar que paga datos móviles, dispone de pocos dispositivos o necesita imprimir textos por su cuenta. Para estimar equidad conviene registrar alternativas proporcionadas y barreras reportadas, sin recoger

información económica más detallada de la necesaria. El diseño híbrido permite distribuir costos y reduce la dependencia de una sola plataforma. Su utilidad debe evaluarse en función de los hogares realmente atendidos.

Una expansión responsable requiere criterios previos. Antes de añadir nuevas instituciones, el equipo debería asegurar que el catálogo está documentado, las obras tienen permisos, los formatos son accesibles y los mediadores conocen los componentes principales. La ampliación de alcance sin control de calidad puede multiplicar errores. El crecimiento también modifica la evaluación: cuando varias escuelas participan, pueden existir efectos de agrupamiento y diferencias organizativas que deben incorporarse al análisis estadístico. La cantidad de participantes no reemplaza la coherencia del diseño.

La conservación digital necesita copias de seguridad, control de versiones y un plan de continuidad ante cambios de plataforma. Una cuenta social puede utilizarse como medio de difusión, pero no debería ser la única fuente de las obras. Un catálogo institucional podría conservar metadatos mínimos: título, autoría, tipo de material, fecha, permiso, idioma, accesibilidad, edición y responsable de revisión. Este sistema aporta transparencia editorial y facilita estudios de uso sin exponer a niños. La interoperabilidad futura resulta más viable cuando los archivos tienen formatos estables y documentación clara.

El resultado institucional más valioso puede ser la capacidad de sostener prácticas. Un programa que capacita mediadores, mantiene un repositorio responsable y escucha a familias puede permanecer útil aunque cambien plataformas o equipos. Los indicadores de sostenibilidad deben incluir continuidad de actividades, actualización de materiales, respuesta a incidencias y participación de comunidades con barreras de acceso. La escalabilidad no consiste solo en llegar a más cuentas, sino en conservar calidad y trato respetuoso al ampliar el alcance.

6.5. AGENDA CIENTÍFICA Y PREGUNTAS ABIERTAS

Las preguntas aún abiertas permiten proyectar la experiencia hacia investigaciones de mayor alcance. Se presenta una agenda gradual de evaluación y un plan de trabajo institucional que priorizan documentación, adaptación y decisiones apoyadas en evidencia.

6.5.1. Líneas prioritarias de investigación

La primera línea es estudiar la influencia específica de la conversación emocional durante la lectura, comparándola con narraciones sin diálogo o con actividades de otra naturaleza. La segunda consiste en examinar transferencia de habilidades hacia el juego entre pares, pues comprender la emoción de un personaje no garantiza intervenir de manera cooperativa en una situación real. Una tercera línea aborda la calidad de la mediación familiar y sus posibles moderadores: lengua, recursos, tiempo y experiencias previas de lectura.

La comparación entre soportes necesita diseños que controlen el contenido y la presencia adulta. Evaluar «digital frente a impreso» sin diferenciar publicidad, interactividad, audio y calidad de conversación reduce la utilidad de los resultados. En comunidades con conectividad inestable conviene considerar como variable de estudio el acceso efectivo a la actividad, no únicamente la modalidad asignada. También sería relevante examinar bibliotecas híbridas con préstamo físico, audio y narración oral, porque representan opciones reales para muchas familias.

Una agenda vinculada a Piura podría estudiar relatos regionales y creaciones universitarias mediante instrumentos de comprensión narrativa y participación social adaptados culturalmente. Los protocolos deberían definir autorías, permisos, mecanismos de selección y formas de accesibilidad. Antes de afirmar que una pieza literaria «desarrolla empatía», se requiere especificar qué aspecto de empatía se mide, en qué contexto y durante cuánto tiempo. Esa precisión transforma una intuición educativa en una pregunta susceptible de contraste.

6.5.2. Hacia una cultura de evaluación transparente

Las futuras investigaciones deberían publicar protocolos claros, criterios de inclusión, diagramas de participantes, versiones de escalas, reglas de puntuación y métodos de análisis. Cuando las bases de datos no puedan divulgarse por privacidad, pueden compartirse diccionarios de variables, códigos de cálculo y tablas agregadas suficientemente completas. La transparencia permite detectar errores aritméticos antes de la publicación y facilita que otros investigadores aprendan de la experiencia. La revisión por pares y la descripción complementaria son aliados de la docencia, no obstáculos burocráticos.

El impacto de una biblioteca literaria no debe reducirse a una cifra única. Puede producir mejoras lingüísticas, ampliar acceso cultural, favorecer el contacto entre estudiantes universitarios y familias o contribuir a la formación de mediadores. Cada logro requiere evidencia diferenciada y una comparación con alternativas razonables. Del mismo modo, la ausencia de un efecto medible en determinada habilidad puede orientar una mejor selección de materiales, una intervención más intensa o un instrumento más apropiado. La investigación se fortalece cuando los resultados inesperados también pueden publicarse.

La experiencia de «Peques Lectores» conserva una enseñanza institucional: las respuestas educativas a una crisis pueden generar conocimiento valioso, pero necesitan documentos capaces de distinguir intención, implementación, observación e inferencia. A partir de esa separación, la literatura infantil puede ocupar un lugar relevante en políticas de lectura y convivencia sin convertirse en promesa universal. Su contribución más durable será abrir espacios donde el niño imagine, converse y participe acompañado por adultos que reconocen tanto el valor de una historia como los límites de lo que sabemos sobre sus efectos.

6.5.3. Hoja de ruta plurianual para investigación aplicada

Una agenda de investigación puede organizarse en tres fases relacionadas. La primera se concentra en diseño y validación local: recuperar documentos de experiencias previas, seleccionar relatos, definir un modelo lógico, pilotear guiones de mediación y estudiar si los instrumentos de observación son comprensibles. El objetivo de esta etapa no es demostrar eficacia, sino establecer que la intervención puede ejecutarse de manera segura y que sus componentes principales están suficientemente descritos. Las familias y docentes participantes pueden aportar observaciones sobre acceso y pertinencia cultural.

La segunda fase examina viabilidad e indicadores preliminares. Un grupo de instituciones podría aplicar las ocho sesiones con registro de asistencia, modalidad, adaptaciones y calidad del intercambio. Una comparación apropiada ayudaría a interpretar cambios iniciales, sin presentar estimaciones inestables como resultados definitivos. Deben documentarse pérdidas de seguimiento y diferencias de acceso; la diversidad de contextos puede convertirse en objeto de estudio en lugar de tratarse

exclusivamente como obstáculo. Los hallazgos servirían para ajustar intensidad, recursos y procedimientos.

La tercera fase podría evaluar eficacia mediante un diseño más robusto, con resultados primarios registrados previamente y seguimiento suficiente para observar transferencia hacia contextos distintos de la lectura. La planificación muestral necesitaría considerar la variabilidad real, la organización por escuelas y el efecto mínimo educativo de interés. Sería valioso incluir medidas de conversación emocional y de conducta social observada, siempre distinguiendo ambas. Una evaluación económica proporcionaría información sobre sostenibilidad y accesibilidad, sin reducir el valor cultural del programa a una única cifra de costo por participante.

Tabla 17
Fases para implementar y evaluar la biblioteca

Fase	Finalidad	Producto verificable
I. Diseño y adaptación	Mejorar pertinencia y seguridad	Manual, catálogo y piloto documentados
II. Factibilidad	Examinar implementación y medición	Informe de acceso, pérdidas y calidad de datos
III. Evaluación	Estimar resultados con comparación adecuada	Estudio registrado y análisis reproducible
Transferencia	Conservar lo aprendido	Repositorio y materiales revisados

La hoja de ruta no debe confundirse con un cronograma aprobado ni con compromisos presupuestales existentes. Es una propuesta editorial para orientar decisiones futuras. Su secuencia puede ajustarse según recursos y necesidades institucionales, pero conviene no omitir la fase de adaptación y control de calidad. Aplicar directamente un ensayo amplio con instrumentos poco claros podría producir resultados difíciles de interpretar y costos evitables.

La formación investigadora puede atravesar todas las fases. Estudiantes de educación inicial aprenderían a seleccionar obras y mediar conversaciones; estudiantes de psicología o ciencias sociales podrían colaborar en medición con supervisión; bibliotecólogos aportarían gestión documental; especialistas en accesibilidad revisarían formatos. La colaboración interdisciplinaria permite que el proyecto no dependa de una única persona ni de una sola tradición conceptual. Cada integrante debe conocer los límites de su función y las responsabilidades de protección de datos infantiles.

Una investigación aplicada madura no promete que todos los niños mejorarán por escuchar historias. Ofrece una propuesta culturalmente valiosa, formula mecanismos contrastables y acepta resultados que obliguen a revisarla. Esta actitud facilita que la literatura infantil y la ciencia educativa colaboren sin que una sustituya a la otra. La obra literaria conserva su capacidad de abrir mundos; la investigación ayuda a comprender cuándo y cómo esas experiencias se relacionan con formas de convivencia observables.

6.5.4. Plan operativo de doce meses y criterios de decisión

Una institución que desee iniciar una biblioteca pedagógica puede convertir los principios anteriores en un plan operativo anual. El primer trimestre se concentra en gobernanza, autorización de obras y diseño de una colección piloto. Es necesario nombrar responsables, definir objetivos educativos y acordar procedimientos de protección de datos. Durante el segundo trimestre se capacitan mediadores y se realizan pruebas con grupos pequeños; en el tercero se amplía prudentemente la participación y se recogen datos de proceso; en el cuarto se evalúan resultados, se revisan materiales y se decide si conviene continuar, modificar o interrumpir componentes. Este calendario es orientativo y debe adaptarse a recursos institucionales reales.

El inicio debería producir documentos verificables: catálogo de textos con licencias, manual de mediación, ficha de sesión, procedimiento de accesibilidad y política de tratamiento de información. Sin esos elementos, la expansión puede aumentar riesgos de atribución, confusión de versiones y recolección excesiva de datos. Una revisión interna puede comprobar cada documento antes de difundir materiales. El objetivo de esta fase no es acumular burocracia, sino hacer posible que otras personas mantengan el proyecto sin depender de decisiones informales de un equipo inicial.

El pilotaje debe examinar la experiencia desde la perspectiva de las familias. ¿Encuentran los cuentos?, ¿pueden acceder sin conexión continua?, ¿las instrucciones son comprensibles?, ¿los niños disfrutan de las historias?, ¿qué condiciones impiden participar? Las respuestas pueden recogerse mediante mecanismos breves y voluntarios. Una dificultad recurrente de acceso justifica modificar canales antes de atribuir bajas tasas de actividad a desinterés. El programa no debería expandirse si una parte importante de los destinatarios aún enfrenta barreras que no se han evaluado.

Tabla 18

Cronograma orientativo de seguimiento institucional

Periodo orientativo	Prioridad	Evidencia para decidir continuidad
Meses 1–3	Selección, permisos y protocolo	Catálogo y normas completos
Meses 4–6	Formación y prueba piloto	Actividades documentadas y barreras identificadas
Meses 7–9	Implementación controlada	Registros de participación y calidad
Meses 10–12	Evaluación y revisión	Informe transparente de resultados y límites

El presupuesto debería separar producción editorial, capacitación, accesibilidad, distribución, mantenimiento y evaluación. Cada institución determinará montos reales mediante cotizaciones y capacidades existentes; esta obra no inventa costos sin información de mercado y volumen de atención. Una actividad aparentemente barata puede ocultar trabajo no remunerado de estudiantes o gastos de conectividad transferidos a familias. La evaluación de sostenibilidad necesita identificar quién asume cada carga y si la distribución es equitativa.

Las decisiones de continuidad pueden apoyarse en criterios de seguridad, accesibilidad, implementación y evidencia. Un problema de privacidad infantil requiere corrección inmediata, independientemente de cuántas familias participen. Una colección inaccesible para una parte del público exige alternativas antes de crecer. Un programa correctamente ejecutado que no muestra los resultados esperados puede revisarse sin eliminar el valor cultural de la biblioteca. La decisión debe ser proporcional a los hallazgos y explicitar qué pregunta se intenta resolver mediante el siguiente ciclo.

Los acuerdos interinstitucionales pueden fortalecer el proyecto, pero deben definir obligaciones. La universidad puede aportar formación e investigación; la escuela conoce necesidades curriculares; la biblioteca ofrece preservación y acceso; las familias contribuyen con prácticas y retroalimentación. Ninguna entidad debe asumir que la información recogida por otra puede circular sin consentimiento ni finalidad definida. El intercambio de materiales y resultados necesita reglas, especialmente cuando se trabaja con menores.

El informe anual debería separar actividad e impacto. Podría indicar cuántos materiales se publicaron, cuántas sesiones ocurrieron, qué barreras se detectaron, cuáles procedimientos se corrigieron y qué resultados se midieron con instrumentos apropiados. Si la evaluación no permite una conclusión causal, debe expresarlo. Una

cifra de reproducciones no debe presentarse como número de niños beneficiados; una satisfacción positiva no equivale a mejora en empatía. Esta disciplina en la comunicación protege la credibilidad del programa y permite que los informes de años sucesivos sean comparables.

La continuidad se justifica cuando la experiencia conserva valor educativo, opera de manera segura y ofrece oportunidades reales de aprendizaje. El propósito no es producir un catálogo cada vez más grande, sino mantener un ecosistema de narraciones, conversaciones y relaciones accesibles. Una institución que acepta revisar sus supuestos y documenta sus decisiones puede aprender de una tradición como «Peques Lectores» sin repetir sus problemas de trazabilidad. El criterio final es más exigente que la difusión digital: que el proyecto permita a los niños y sus cuidadores encontrarse con la literatura y participar en un espacio de respeto que la investigación pueda describir sin exagerarlo.

REFLEXIONES FINALES

Una historia compartida puede ser el principio de una conversación que de otro modo no habría ocurrido. Esa posibilidad explica buena parte de la fuerza educativa de la literatura infantil, pero no agota su naturaleza. Los relatos importan también por su belleza verbal, su capacidad de sorprender y su apertura a interpretaciones que no obedecen a un único propósito pedagógico. Una educación que transforma cada cuento en un ejercicio de disciplina pierde parte de aquello que hace atractiva la lectura. Reconocer la autonomía estética de la obra es compatible con estudiar sus oportunidades para el desarrollo humano.

Las habilidades sociales se construyen en situaciones concretas y no aparecen como un paquete uniforme. Compartir, escuchar, expresar límites, reconocer un malestar, negociar un desacuerdo y cooperar en una tarea demandan recursos diferentes. Algunas acciones pueden representarse en el juego literario; otras requieren experiencia directa con pares y adultos. El enfoque integrador de esta obra sugiere que la lectura funciona mejor como ocasión de participación y de interpretación conjunta que como sustituto de las relaciones sociales cotidianas. La pregunta científica pertinente no es si los cuentos «forman buenos niños», sino qué componentes de una experiencia narrativa favorecen determinados aprendizajes, en qué circunstancias y con qué evidencia.

La investigación reciente aporta razones para sostener esa indagación. Los metaanálisis sobre lectura compartida y desarrollo lingüístico encuentran asociaciones positivas, pero no eliminan por sí solos las explicaciones alternativas. Los estudios orientados a empatía y prosocialidad describen resultados prometedores en algunos contextos, junto con diferencias entre modalidades y evaluaciones de resultado nulo. La evidencia no justifica una receta universal. Sí respalda el interés por examinar contenido, conversación emocional, participación adulta y oportunidades de

transferencia. Esa posición intermedia evita tanto el entusiasmo sin método como la renuncia injustificada a intervenciones culturalmente valiosas.

El caso de Piura posee una dimensión histórica que merece conservarse. Entre noviembre de 2020 y mayo de 2021, una experiencia universitaria reunió producciones de literatura infantil y las difundió en una biblioteca virtual destinada a familias en confinamiento. Su archivo ofrece ejemplos tangibles de creatividad estudiantil, organización pedagógica y búsqueda de continuidad durante una crisis. Las historias sobre amistad, rechazo, cooperación y saludo pueden seguir inspirando actividades de mediación. Sin embargo, la documentación cuantitativa disponible presenta cifras incompatibles y carece de una matriz completa que permita demostrar una mejora causal posterior a la intervención. Reconocer ese límite no borra la experiencia; le devuelve su escala real.

Los resultados del caso se interpretan a partir de los registros presentados en la investigación. La muestra declarada y las tablas descriptivas corresponden a niveles distintos de información, mientras que las versiones de los instrumentos se relacionan con las edades de los participantes. Esta lectura contextualiza los hallazgos y orienta nuevas evaluaciones.

La mediación familiar constituye un eje de equidad. Durante la pandemia, los hogares asumieron responsabilidades educativas con recursos distintos, y muchas oportunidades de lectura dependieron de tiempo, conectividad y apoyo institucional. Las bibliotecas virtuales pueden reducir ciertas barreras, pero también crear otras cuando exigen dispositivos y acceso continuo. La solución más robusta combina materiales digitales, impresos y orales; utiliza la tecnología para facilitar encuentros; y presta atención a quienes no aparecen en las métricas de una red social. La exclusión silenciosa de familias sin conectividad es un resultado institucional relevante, aunque no produzca una cifra visible de bajo rendimiento.

Las docentes y los estudiantes de educación superior pueden contribuir decisivamente a ese ecosistema. Su formación necesita unir creación literaria, observación del desarrollo, comunicación con cuidadores y responsabilidad investigadora. Diseñar una historia bien construida, explicar cómo compartirla, reconocer una señal de cansancio y documentar una actividad con precisión son tareas

complementarias. La calidad de un repositorio no reside únicamente en cantidad de publicaciones, sino en procedencia verificable, pertinencia cultural, accesibilidad, permisos de uso y posibilidad de aprender de quienes participan.

Las propuestas del capítulo VI se presentan como un programa orientativo susceptible de adaptación y prueba. No reemplazan una investigación controlada ni garantizan efectos. Una evaluación futura deberá definir de antemano objetivos precisos, describir participantes y asignaciones, mantener instrumentos adecuados para cada edad, registrar acceso e implementación y analizar resultados sin ocultar valores nulos. También deberá proteger a los niños frente a la exposición innecesaria de datos personales y evitar que la literatura se convierta en una práctica de vigilancia doméstica.

El estudio de la primera infancia exige una ética de la escucha. Los niños no solo reciben contenidos; interpretan, preguntan, juegan, guardan silencio, dicen que no y ofrecen perspectivas que alteran la lectura adulta. Respetar esas respuestas permite que la experiencia literaria participe de una educación democrática. La conversación sobre un personaje excluido, una disculpa, una emoción inesperada o un objeto compartido adquiere sentido cuando el niño puede explorar razones sin ser obligado a repetir una fórmula de buena conducta.

La contribución de este libro consiste en situar la literatura infantil en una red de relaciones y evidencias: arte, cultura, lenguaje, convivencia, familia, institución y método científico. Una biblioteca puede abrir una puerta; la interacción humana decide qué ocurre al cruzarla. La responsabilidad de la investigación consiste en observar ese proceso sin simplificarlo y comunicar sus alcances con la misma claridad con que reconoce sus límites.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cervera Borrás, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista de Filología y su Didáctica, 12,* 157–168. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil--0/html/

Ciesielska, M., Kucirkova, N., & Thomson, J. (2025). How the type and context of children's storybook reading relate to select empathy skills: A meta-analysis. *Early Education and Development, 36*(8), 1888–1914. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2516989

Galea, C., Jones, A., Ko, K., Salins, A., Robidoux, S., Noble, C., & McArthur, G. (2025). Home-based shared book reading and developmental outcomes in young children: A systematic review with meta-analyses. *Frontiers in Language Sciences, 4,* 1540562. https://doi.org/10.3389/flang.2025.1540562

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, 128,* 152436. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2023.152436

Lacunza, A. B., Castro Solano, A., & Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología, 27*(1), 3–28. https://doi.org/10.18800/psico.200901.001

Liang, C., Zhang, L., & Sun, J. (2025). The comparative impact of digital and print storybook reading on preschool children's comprehension and vocabulary learning: A two-decade meta-analysis. *International Journal of Early Childhood, 57,* 547–573. https://doi.org/10.1007/s13158-024-00410-4

Lyu, D., & Zhu, L. (2025). The effectiveness of social-themed picture book reading in promoting children's prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1569925. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1569925

Ministerio de Educación del Perú. (2025). *Programa Curricular de Educación Inicial*. https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/6790415-programa-curricular-de-educacion-inicial

Ministerio de Salud del Perú & UNICEF. (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19: estudio en línea, Perú 2020*. https://www.unicef.org/peru/informes/salud-mental-ninas-ninos-adolescentes-contexto-covid-19-estudio-en-linea-peru-2020

Nan, J., & Tian, Y. (2025). Parent-child shared book reading challenges and facilitators: A systematic review and meta synthesis. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1635956. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1635956

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536

Riordan, J., Reese, E., Das, S., Carroll, J., & Schaughency, E. (2022). Tender Shoots: A randomized controlled trial of two shared-reading approaches for enhancing parent-child interactions and children's oral language and literacy skills. *Scientific Studies of Reading*, *26*(3), 183–203. https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1926464

Schapira, R., & Grazzani, I. (2025). Shared book reading and promoting social and emotional competences in educational settings: A narrative review. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1622536. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622536

Talledo Torres, B. A. del S., Eléspuru Landa, F. I., & Granda Chunga, S. (2021). *Literatura infantil para el desarrollo de habilidades sociales en tiempo de crisis en los niños menores de 6 años* [Informe de investigación]. Universidad Nacional de Piura.

UNICEF. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente, promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. https://www.unicef.org/peru/informes/salud-mental-en-mi-mente-estado-mundial-infancia-2021

Wieczorek, K., DeGroot, M., Ganshorn, H., & Graham, S. A. (2025). Connecting language abilities and social competence in children: A meta-analytic review. *Child Development, 96*(3), 930–946. https://doi.org/10.1111/cdev.14218

Historias que transforman la infancia

Lectura, empatía y habilidades sociales en contextos de crisis

Este libro explora el poder de las historias como una estrategia pedagógica para fortalecer la lectura, la empatía y las habilidades sociales en la infancia, especialmente en contextos de crisis como la violencia, la inseguridad, la migración o la emergencia humanitaria.

A partir de fundamentos teóricos y experiencias aplicadas, se presentan orientaciones, metodologías y ejemplos de intervención educativa que muestran como la lectura de cuentos, relatos y narrativas significativas contribuye al desarrollo emocional, la convivencia, la resifiencia y la construcción de vínculos positivos en niños y niñas.

Dirigido a docentes, formadores, investigadores y familias, esta obra ofrece recursos prácticos y reflexiones para hacer de la lectura una herramienta transformadora que acompaña, cuida y potencia el desarrollo integral de la infancia en tiempos desafiantes.

