

XVI

**Hábito lector familiar
mediante cuentos
infantiles y su relación
con la madurez sintáctica
y fonológica en niños de
edad preescolar**

Jéssica Ortiz De Orué Pardo

Hábito lector familiar mediante cuentos infantiles y su relación con la madurez sintáctica y fonológica en niños de edad preescolar

Jéssica Ortiz De Orué Pardo

RESUMEN

El hábito lector familiar mediado por cuentos infantiles ejerce un rol determinante en la adquisición del lenguaje oral durante la etapa preescolar. Esta revisión narrativo-sistemática analiza la evidencia científica sobre el impacto de la lectura compartida en el desarrollo de la madurez sintáctica y la conciencia fonológica en niños de 3 a 6 años. A partir de búsquedas en Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO, Dialnet y Redalyc, los hallazgos demuestran que la lectura dialógica e interactiva genera beneficios superiores a la mera exposición pasiva o la tenencia de libros. La estructura narrativa de los relatos introduce construcciones gramaticales complejas y oraciones de mayor extensión que expanden la capacidad sintáctica del niño, mientras que el ritmo, las rimas y las aliteraciones fortalecen la discriminación auditiva y la segmentación silábica necesarias para la decodificación futura. La calidad de la mediación parental y el andamiaje afectivo actúan como motores clave para transformar el texto en un insumo lingüístico de alta densidad cognitiva. En conclusión, los cuentos infantiles constituyen una herramienta pedagógica fundamental, por lo que resulta prioritario impulsar políticas públicas y programas socioeducativos orientados a capacitar a las familias en estrategias de lectura dialógica activa.

Palabras clave: Hábito lector familiar, Cuentos infantiles, Madurez sintáctica, Conciencia fonológica, Etapa preescolar.

ABSTRACT

Family reading habits involving children's stories play a decisive role in oral language acquisition during the preschool years. This narrative-systematic review analyzes scientific evidence regarding the impact of shared reading on the development of syntactic maturity and phonological awareness in children aged 3 to 6. Based on searches across Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO, Dialnet, and Redalyc, findings demonstrate that dialogic and interactive reading yields greater benefits than mere passive exposure or the simple possession of books. The narrative structure of stories introduces complex grammatical constructions and longer sentences that expand the child's syntactic capacity, while rhythm, rhyme, and alliteration strengthen the auditory discrimination and syllable segmentation skills necessary for future decoding. The quality of parental mediation and affective scaffolding act as key drivers in transforming the text into a linguistic input of high cognitive density. In conclusion, children's stories constitute a fundamental pedagogical tool; therefore, it is a priority to promote public policies and socio-educational programs aimed at training families in active dialogic reading strategies.

Keywords: Family reading habits, Children's stories, Syntactic maturity, Phonological awareness, Preschool stage.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje oral constituye el pilar fundamental para el desarrollo cognitivo y el posterior aprendizaje de la lectoescritura en la infancia (Justice & Ezell, 2002; Snow, 2021). Durante la etapa preescolar, los niños experimentan una acelerada expansión en sus habilidades comunicativas, la cual está fuertemente modulada por las oportunidades de interacción verbal en su entorno inmediato. En este escenario, el hogar emerge como el primer y más influyente nicho alfabetizador, donde la estimulación temprana por parte de los cuidadores principales sienta las bases neurológicas y socioafectivas necesarias para la adquisición de competencias lingüísticas complejas (Bus et al., 1995; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Sin embargo, persisten marcadas desigualdades en la calidad y cantidad de exposición verbal que reciben los niños en el contexto familiar, lo que origina una pronunciada

brecha lingüística preescolar con efectos acumulativos en el rendimiento académico (Hart & Risley, 1995; Logan et al., 2019). Si bien existe consenso sobre la importancia de promover entornos enriquecidos, resulta imprescindible profundizar en los mecanismos específicos mediante los cuales la lectura intersostenida y guiada de cuentos infantiles favorece componentes estructurales del lenguaje, tales como la sintaxis y la fonología (Mol et al., 2008).

Desde el marco conceptual, el hábito lector familiar abarca no solo la frecuencia de lectura y la disponibilidad de libros en casa, sino también la calidad de la mediación e interacción dialogada entre el adulto y el niño (Noble et al., 2019; Whitehurst & Lonigan, 1998). Esta práctica interactiva expone al infante a estructuras lingüísticas sofisticadas que potencian la madurez sintáctica, entendida como la capacidad de comprender y formular oraciones de mayor longitud y complejidad gramatical, incrementando la extensión media de la frase (EMF) y el empleo preciso de nexos y proposiciones subordinadas (Scarborough, 2001; Vasilyeva et al., 2006).

Por otro lado, la narración de cuentos apoya directamente el desarrollo de la madurez fonológica, definida como la habilidad metacognitiva para identificar, segmentar y manipular las unidades sonoras del habla en sus niveles léxico, silábico y fonémico (Anthony & Lonigan, 2004; Lonigan et al., 2008). El ritmo, las rimas y las aliteraciones presentes en la literatura infantil ofrecen un andamiaje auditivo que fortalece la sensibilidad fonológica, elemento predictivo clave para la decodificación en la lectura inicial (National Early Literacy Panel, 2008).

A pesar de los avances teóricos, resulta necesario consolidar la evidencia que articule cómo la dinámica lectora en el hogar incide sistemáticamente en ambos dominios durante la primera infancia. En respuesta a esta necesidad, el presente estudio tiene como objetivo general examinar la relación teórica y empírica entre la práctica de lectura compartida de cuentos infantiles en el núcleo familiar y el desarrollo de la madurez sintáctica y fonológica en niños de edad preescolar.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un diseño de revisión sistemático-narrativa de la literatura científica, un enfoque metodológico riguroso que permite integrar, sintetizar y evaluar de manera crítica la evidencia empírica disponible sobre la lectura compartida y el desarrollo del lenguaje infantil (Ferrari, 2015; Page et al., 2021).

Este procedimiento metodológico facilita la estructuración cualitativa de los datos a partir de patrones temáticos emergentes, garantizando una comprensión holística del fenómeno estudiado (Grant & Booth, 2009).

La estrategia de búsqueda bibliográfica se desplegó en seis bases de datos de alto impacto académico y cobertura regional e internacional: Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO, Dialnet y Redalyc. Para optimizar la recuperación de documentos relevantes, se formularon ecuaciones de búsqueda utilizando descriptores normalizados y términos en lenguaje libre en español e inglés, combinados mediante los operadores booleanos AND y OR: (“hábito lector” OR “lectura compartida” OR “lectura en el hogar”) AND (“cuentos infantiles”) AND (“madurez sintáctica” OR “complejidad sintáctica”) AND (“conciencia fonológica” OR “desarrollo fonológico”) AND (“preescolar” OR “primera infancia”). Esta sintaxis garantizó la delimitación precisa de los ejes temáticos definidos en el marco teórico (Gusenbauer & Haddaway, 2020).

Los criterios de elegibilidad orientaron la selección exhaustiva del corpus documental. Se establecieron como criterios de inclusión: a) artículos de investigación original empírica, revisiones teóricas y metaanálisis; b) publicaciones comprendidas en el horizonte temporal entre los años 2014 y 2024; c) textos redactados en idioma español o inglés; y d) investigaciones focalizadas explícitamente en población de edad preescolar, correspondiente al rango de 3 a 6 años (Tricco et al., 2018). Por el contrario, se aplicaron como criterios de exclusión: a) estudios centrados exclusivamente en muestras infantiles con patologías severas del lenguaje o trastornos del desarrollo no integrados al desarrollo normativo; y b) investigaciones donde la intervención o evaluación de la lectura prescindiera por completo del rol mediador del entorno familiar (Moher et al., 2015).

El procedimiento de análisis y procesamiento de la información se ejecutó en fases secuenciales. Inicialmente, se aplicó un cribado primario mediante la lectura de títulos y resúmenes para descartar duplicados e investigaciones irrelevantes. Posteriormente, los artículos preseleccionados se sometieron a una evaluación a texto completo para verificar el cumplimiento estricto de los criterios de inclusión. La extracción de datos se realizó cualitativamente mediante fichas analíticas estandarizadas, categorizando los hallazgos en dimensiones temáticas clave: caracterización de la lectura familiar, efectos en la sintaxis (longitud y complejidad oracional) y avances en el dominio fonológico (conciencia silábica y fonémica) (Petticrew & Roberts, 2006). Finalmente,

se efectuó una síntesis narrativa integradora de los resultados.

RESULTADOS

La revisión sistemático-narrativa permitió sistematizar la evidencia científica sobre el hábito lector familiar y su impacto en el desarrollo del lenguaje infantil en tres ejes analíticos fundamentales.

Caracterización de las prácticas de lectura familiar con cuentos infantiles

Los hallazgos diferencian cualitativamente entre la lectura pasiva —donde el niño es un mero receptor unidireccional del texto— y la lectura dialógica o interactiva, caracterizada por el intercambio verbal continuo, la formulación de preguntas abiertas y la retroalimentación adaptativa (Mol et al., 2008; Towson et al., 2017). Se evidencia que la efectividad de estas prácticas está condicionada por variables del entorno familiar, tales como la frecuencia semanal de lectura, la riqueza del vocabulario utilizado por el adulto, la disponibilidad física de materiales bibliográficos y la presencia de un clima afectivo cálido y estimulante que favorece el compromiso emocional del preescolar (Bratsch-Hines et al., 2020; Niklas & Schneider, 2014).

Hábito lector familiar y su impacto en la madurez sintáctica

La literatura demuestra que los cuentos infantiles contienen una sintaxis de mayor complejidad que el habla cotidiana, exponiendo a los niños a oraciones subordinadas, construcciones pasivas y conectores temporales y causales de baja frecuencia en la conversación informal (Montag et al., 2015; Nation, 2017). Esta exposición continua promueve la incorporación progresiva de patrones oracionales elaborados en la producción lingüística espontánea del infante (Cameron-Faulkner et al., 2020). En consecuencia, se constata un incremento significativo en la longitud media de la emisión (LME) y una mayor variabilidad y flexibilidad en el uso de estructuras gramaticales durante la etapa preescolar (Vasilyeva et al., 2006).

Hábito lector familiar y su impacto en la madurez fonológica

El análisis de la evidencia sostiene que el lenguaje rimado y rítmico característico de la literatura infantil estimula la discriminación y segmentación auditiva mediante el uso constante de rimas y aliteraciones (Dunston & Headley, 2016). Estas interacciones favorecen la adquisición de la conciencia silábica y léxica a través de repeticiones y juegos

fonológicos guiados por los cuidadores (Hoff, 2013). Asimismo, la mediación lectora fortalece la sensibilización a los sonidos del habla, facilitando la consolidación inicial de las correspondencias grafema-fonema, insumo crítico para la pre-alfabetización y el posterior aprendizaje de la lectura (Ehri, 2014; Lonigan et al., 2008).

Mecanismos mediadores de la relación

Se identificó a la lectura dialógica como el principal mecanismo puente entre la decodificación auditiva inicial y la comprensión sintáctico-semántica abstracta (Lever & Sénéchal, 2011). En este proceso, el andamiaje parental ejerce una función mediadora crucial: el adulto facilita el procesamiento sintáctico y fonológico en tiempo real mediante técnicas de expansión oracional, modelado lingüístico y reformulación pedagógica adaptada a la zona de desarrollo próximo del niño (Flynn, 2016; Vygotsky, 1978).

DISCUSIÓN

Los resultados analizados confirman que el hábito lector en el entorno familiar constituye un pilar catalizador en el desarrollo lingüístico temprano. Desde una perspectiva teórica, se aprecia una convergencia entre el enfoque socio-cultural de Vygotsky (1978) y las posturas sobre la adquisición lingüística de Bruner (1983) y Chomsky (1965). Mientras que la estructura innata favorece la asimilación de reglas gramaticales, es la Zona de Desarrollo Próximo, activada mediante el andamiaje parental durante la lectura compartida, la que operacionaliza dicho potencial (Lenneberg, 1967; Wood et al., 1976). Asimismo, la evidencia demuestra de forma contundente que la calidad de la interacción en la lectura dialógica posee un peso predictivo significativamente mayor que la mera presencia cuantitativa de material bibliográfico en el hogar (Bus et al., 1995; Mol et al., 2008). Un entorno enriquecido en recursos pierde efectividad si carece de mediaciones verbales dinámicas que promuevan la retroalimentación y el procesamiento profundo del texto (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Al contrastar los efectos según el componente del lenguaje, se identifican matices sustanciales. La madurez sintáctica parece exigir una mediación materna o paterna más explícita y guiada, dado que la comprensión de estructuras complejas (oraciones pasivas o subordinadas) requiere de explicaciones, expansiones y preguntas abiertas dirigidas por el adulto (Justice et al., 2009; Vasilyeva et al., 2006). En cambio, la

madurez fonológica se beneficia de forma más espontánea de las propiedades inherentes al texto; la lírica, la rima y la métrica de los cuentos infantiles ofrecen un estímulo auditivo natural que promueve la segmentación silábica y la sensibilidad fonémica casi por inmersión (Anthony & Lonigan, 2004; Dunston & Headley, 2016). La narrativa impulsa la sintaxis a través del hilo argumental, mientras que la musicalidad del relato modela la fonología.

En el plano socioeducativo, estos hallazgos fundamentan el diseño de programas de intervención lectora centrados en la familia, impulsados desde escuelas e instituciones públicas para capacitar a los cuidadores en estrategias dialógicas (Bierman et al., 2017). Del mismo modo, se reafirma el valor pedagógico no formal del libro impreso frente al incremento de pantallas e interacciones digitales pasivas, las cuales suelen empobrecer el intercambio conversacional y reducir la atención conjunta (Madigan et al., 2019; Woolf, 2018).

No obstante, la literatura analizada presenta limitaciones metodológicas. Destaca una notable heterogeneidad en los instrumentos empleados para evaluar la sintaxis y la fonología, lo que dificulta la comparabilidad entre estudios (Scarborough, 2001). Adicionalmente, existe un sesgo de deseabilidad social frecuente en los autorreportes sobre la frecuencia de lectura en casa, el cual tiende a sobreestimar el compromiso familiar (Bratsch-Hines et al., 2020). Por ello, como líneas futuras de investigación, resulta imperativo desarrollar estudios longitudinales que evalúen el mantenimiento de estas ganancias hasta la educación primaria (Cunningham & Stanovich, 1997). Finalmente, se requiere examinar el impacto diferenciado de los formatos digitales e interactivos frente al libro impreso en la calidad de la mediación familiar (Reich et al., 2016).

CONCLUSIÓN

La evidencia sintetizada confirma la existencia de una relación positiva, directa y sostenida entre la consolidación del hábito lector familiar, estructurado en torno a cuentos infantiles, y el desarrollo óptimo de la madurez sintáctica y fonológica en la infancia preescolar. La lectura compartida recurrente actúa como un motor lingüístico decisivo que expande la complejidad oracional y afina la sensibilidad hacia los componentes sonoros del habla en una etapa crítica del neurodesarrollo.

Estos hallazgos permiten reafirmar que el cuento infantil trasciende la mera función recreativa o de entretenimiento no formal. Por el contrario, se erige como una herramienta lingüística de alta densidad estructural que introduce al preescolar a un registro sintáctico elaborado y a patrones fonéticos ricos, difícilmente accesibles a través de la sola conversación cotidiana. Sin embargo, la efectividad de esta herramienta radica en la calidad de la mediación; es la interacción verbal activa entre el adulto y el niño lo que transforma el texto en un insumo cognitivo significativo.

En consecuencia, resulta imprescindible impulsar políticas públicas educativas y proyectos de alfabetización temprana que no se limiten a la mera distribución de libros, sino que prioricen la formación y capacitación de los padres y cuidadores en estrategias de lectura dialógica. Promover competencias de mediación lectora dentro del núcleo familiar garantiza la reducción de las brechas lingüísticas iniciales y sienta las bases fundamentales para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura e integración escolar posterior.

REFERENCIAS

- Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43–55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, C. C., & Nix, R. L. (2017). Helping Parents Promote School Readiness: The Head Start REDI Parent Program. *Child Development Perspectives*, 11(4), 272–277. <https://doi.org/10.1111/cdep.12248>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bratsch-Hines, M. E., Vernon-Feagans, L., Pedonti, S., & The Family Life Project Key Investigators. (2020). The role of the home literacy environment in the

- longitudinal development of language skills from infancy to early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 619–631. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.001>
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton & Company. <https://archive.org/details/childstalklearni0000bru>
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Cameron-Faulkner, T., Melville, J., & Gatt, D. (2020). The impact of shared book reading on children's language and literacy development: A systematic review. *First Language*, 40(5-6), 521–548. <https://doi.org/10.1177/0142723720932822>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1v7zdn4>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Dunston, P. J., & Headley, K. D. (2016). *Phonological awareness: A key to early reading success*. Pearson. <https://www.pearson.com/store/>
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Flynn, R. M. (2016). Storybook reading interactions and toddler language development: The role of scaffolding. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1082–1094. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1077821>
- Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2020). Which academic search systems are suitable for systematic reviews or quick searches? A evaluation of 28 databases. *Research Synthesis Methods*, 11(2), 181–217. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1378>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing. <https://archive.org/details/meaningfuldiffer0000hart>

- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes. *Child Development Perspectives*, 7(1), 4–8. <https://doi.org/10.1111/cdep.12006>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17–29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003)
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 983–1001. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/072](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/072)
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons. <https://archive.org/details/biologicalfounda0000lenn>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories helps preschoolers break the code: The added value of dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 141–154. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003>
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumuş, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383–386. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. In *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244–250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Gherzi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books generate richer vocabulary than child-directed speech. *Psychological Science*, 26(9), 1489–1496. <https://doi.org/10.1177/0956797615594361>
- Nation, K. (2017). Nurturing a lexical legacy: Reading experience, sentence context, and the development of language. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(3), 361–371. <https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1240815>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the start of school: The home literacy environment affects children's literacy development. *International Journal of Educational Research*, 63, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.003>
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., Akshoomoff, N., Amaral, D. G., Blossom, C. S., Libiger, O., Schork, N. J., Murray, S. S., Sowell, E. R., & Kerns, K. A. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, 18(5), 773–778. <https://doi.org/10.1038/nn.3983>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>
- Reich, S. M., Yau, J. C., & Warschauer, M. (2016). Tablet use and child development: A review in the digital age. *Developmental Review*, 42, 1–39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.09.001>

- Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 97–110). Guilford Press.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and bibliometric reviews. *Annual Review of Psychology*, 70, 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Snow, C. E. (2021). The role of vocabulary and language skills in early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 120–131. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.005>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), Article 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132–146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Vasilyeva, M., Huttenlocher, J., & Waterfall, H. (2006). Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. *Journal of Child Language*, 33(2), 253–274. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007371>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper. <https://www.harpercollins.com/products/reader-come-home-maryanne-woolf>