



Universidad del Azuay

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Educativa Terapéutica

**INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL
DESARROLLO DE LA LECTURA EN NIÑOS DE CUARTO Y
QUINTO AÑO DE BÁSICA**

Autor:

Juan José Contreras Vera

Directora:

Dra. Elisa de Lourdes Piedra Martínez

Cuenca – Ecuador

2023

DEDICATORIA

A mi madre, por su comprensión y apoyo en mi elección profesional; a mi amigo más cercano y a toda su familia, por mostrarme una visión más optimista de mi carrera, por darme consejos y herramientas para poder actuar de forma más eficiente en el área práctica, finalmente agradezco a mi grupo de trabajo en la universidad, por la ayuda en todas las áreas de mi vida y por los momentos tan memorables que viví.

AGRADECIMIENTO

A mi tía Amira, quien fue un pilar fundamental en todo este proceso, ayudándome en uno de los aspectos más importantes sin pedir nada a cambio y con total amor y cariño.

A la Dra. Elisa Piedra, no podría haber tenido una mejor persona acompañándome en este proyecto, sus conocimientos, apoyo y paciencia fueron imprescindibles para el desarrollo de este trabajo.

RESUMEN:

La educación preescolar dota al niño de herramientas que le permitirán encarar de mejor manera la adquisición de la lectura, sin embargo no todos los niños que participan en la educación básica participaron en la educación preescolar, por esto el objetivo de esta investigación es determinar las consecuencias en el desarrollo de la lectura en niños de cuarto y quinto de básica que no asistieron al preescolar. La metodología tiene un enfoque cuantitativo y con un alcance correlacional, el instrumento utilizado fue el PROLEC-R, el cual se aplicó a 20 niños que no cursaron el preescolar y 30 que si lo hicieron. Los resultados muestran puntajes superiores en 8 de los 9 índices del test a favor de los niños que asistieron al preescolar, sin embargo tan solo en una prueba se encontraron diferencias significativas.

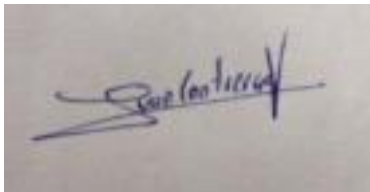
Palabras clave: educación preescolar, desarrollo de la lectura, educación básica, cuarto de básica, quinto de básica.

ABSTRACT

Preschool education provides the child with tools that will allow him to better face the acquisition of reading. However, not all children who participate in basic education participated in preschool education. For this reason, the objective of this research was to determine the consequences in the development of reading in fourth and fifth grade children who did not attend preschool. The methodology had a quantitative approach with a correlational scope. The instrument used was the PROLEC-R, which was applied to 20 children who did not attend preschool and 30 who did. The results showed higher scores in 8 out of the 9 test indices in favor of children who attended preschool, however, significant differences were found in only one test.

Keywords: preschool education, reading development, basic education, fourth grade, fifth grade.

Translated by:



Juan José Contreras Vera



ÍNDICE

Índice de contenidos

<i>Introducción</i>	1
1. CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	2
1.1 Introducción	2
1.2 La escuela en el desarrollo de la adquisición del lenguaje	2
1.3 La educación preescolar en el país	7
1.4 Asistencia a la educación preescolar en el País	7
1.5 Importancia y beneficios de la educación preescolar	8
1.5.2 Rendimiento escolar de estudiantes que asistieron a educación preescolar, frente a aquellos que no lo hicieron	14
1.6 Desarrollo del lenguaje en la primera infancia	15
1.7 Beneficios del preescolar en la lectura y el desarrollo del lenguaje	16
1.8 Primer contacto con la lectura en la educación preescolar	17
1.8.1 Habilidades lingüísticas para la lectura en niños preescolares	19
1.8.2 Fracaso y éxito en el desarrollo de la lectura.	19
1.9 Conclusión	20
2. CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	21
2.1 Introducción	21
2.2 Diseño metodológico	21

2.3 Población y muestra	21
2.3.1 Procedimiento.....	21
2.3.2 Instrumento	22
2.4 Análisis de datos.....	24
3. CAPÍTULO 3: RESULTADOS.....	25
3.1 Introducción	25
3.2 <i>Objetivo 1. Evaluar las capacidades lectoras de niños de cuarto y quinto de básica.....</i>	<i>25</i>
3.3 <i>Objetivo 2. Comparar los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas, entre niños que asistieron al preescolar y aquellos que no lo hicieron.....</i>	<i>28</i>
3.4 <i>Objetivo 3. Determinar correlación entre el sexo y nivel académico de los padres con respecto a las capacidades lectoras de los niños</i>	<i>30</i>
4. CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	33
4.1 <i>Discusión</i>	<i>33</i>
4.2 <i>Conclusiones.....</i>	<i>36</i>
4.3 <i>Recomendaciones</i>	<i>36</i>
Referencias	37

Índice de Tablas

Tabla 1. Rendimiento lector en índices principales	26
Tabla 2. Rendimiento lector en índices de precisión	27
Tabla 3. Rendimiento lector en índices de velocidad.....	28
Tabla 4. Relación entre rendimiento lector y asistencia al preescolar – Índices principales.....	29
Tabla 5. Relación entre rendimiento lector y asistencia al preescolar – Índices de precisión.....	29
Tabla 6. Relación entre rendimiento lector y asistencia al preescolar – Índices de velocidad	30
Tabla 7. Relación entre el sexo y las capacidades lectoras de los niños	31
Tabla 8. Relación entre rendimiento lector y educación de madres	31
Tabla 9. Relación entre rendimiento lector y educación de los padres.....	32

Índice de Figuras

Figura 1. Evolución de la comprensión del lenguaje.....	16
---	----

Introducción

La adquisición de la lectura parte como uno de los grandes objetivos de la educación enfocada en edades tempranas, esto debido a la complejidad de esta destreza la cual requiere de habilidades como la memoria fonológica, consciencia fonológica y conocimiento léxico-fonológico, para un desarrollo apropiado de estas y otras capacidades es necesaria una buena estructuración educativa, la cual debe poseer un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje, además de todos los recursos necesarios para el desarrollo educativo de los niños, en el caso de la lectura el camino empieza previo a la educación general básica, es decir el Inicial 1 y 2, en donde los infantes tienen un acercamiento con la lectura y los docentes buscarán dotar a los infantes de las habilidades necesarias para aprender a leer de manera eficaz.

Para que un niño posea buenas capacidades lectoras es necesario cumplir con varios factores, tanto ambientales como personales, en este caso este estudio se centra en determinar cuáles son las consecuencias en el desarrollo de la lectura en niños de cuarto y quinto de básica que no acudieron a la educación preescolar.

En el capítulo uno se exponen referentes teóricos respecto a la educación inicial y su importancia en el desarrollo de la lectura, el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, las causas para el fracaso o el éxito de la lectura, además de otros estudios que comparan el rendimiento en diversas pruebas entre poblaciones que fueron al preescolar y otras que no lo hicieron.

En el segundo capítulo se exponen datos sobre la metodología utilizada, como la población y muestra, el instrumento usado y el análisis estadístico. Los resultados expuestos en diferentes tablas según los objetivos planteados se podrán visualizar en el capítulo tres. Finalmente, la discusión y conclusiones de este estudio se encuentran en el cuarto y último capítulo.

1. CAPÍTULO 1: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Introducción

La educación preescolar en el país ha estado tomando más importancia, ya que esta etapa presenta una gran influencia en el desarrollo integral de los estudiantes, además de la preparación que brinda para la educación básica y todas las etapas estudiantiles, en este capítulo se realiza un análisis teórico de la influencia del preescolar en la adquisición de la lectura, para lo cual se inicia revisando información sobre el desarrollo del lenguaje en edades tempranas, la situación actual de la educación inicial en el país y cuáles son sus beneficios el aprendizaje de la lectura.

1.2 La escuela en el desarrollo de la adquisición del lenguaje

El desarrollo del lenguaje oral es un suceso natural dentro del proceso de crecimiento de la persona. Pero claro, responde en gran medida a la metodología que utiliza el docente en clases, la cual debe siempre mantenerse alineada al nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes; por ello es importante que el profesor aplique siempre un modelo que responda a las necesidades de sus alumnos, es por esto que aunque se cuente con un ambiente favorable, sino existe un desarrollo cognitivo y verbal adecuado desde un inicio, la adquisición de habilidades como la lectura puede llegar a tener complicaciones en un futuro, esto debido a las destrezas verbales y múltiples factores que inciden en este proceso (Bravo, 2013)

La manera en que el niño se expresa, interactúa, aprende y crea relaciones de forma innata es por medio del juego. Esta es la razón por la cual Cervera (s.f.) enfatiza que la metodología de enseñanza-aprendizaje debe ser didáctica: sus objetivos y contenidos tienen que estar enfocados a actividades lúdicas que logren despertar en el infante un verdadero interés por aprender. Además, en el ámbito preescolar el docente debe considerar que el

lenguaje de los niños no es solo un mero acto de repetición, en el que solo repiten lo que escuchan; en realidad, existe una forma de comunicación tan propia del sujeto y con ciertos patrones que están en constante evolución.

La diferencia en cómo desarrolla el lenguaje un niño que no asiste al preescolar frente a uno que sí lo hace radica en dos aspectos sustanciales: el proceso innato del ser humano por comunicarse y una estrategia metodológica que acompaña a este proceso. Entonces, si bien la persona aprende por naturaleza a comunicarse, el contar con recursos educativos le permite alcanzar un mejor desarrollo; de ahí que el rol del docente es sustancial, pues es quien tiene el conocimiento metodológico para aportar en este proceso de aprendizaje.

Para estimular el lenguaje en los niños, el educador acude a dos elementos innatos del ser humano: la repetición y creatividad. En principio, el infante utiliza la repetición como un recurso que le permite interactuar con el entorno que le rodea; luego, mediante un proceso creativo es capaz de generar conexiones entre fonemas y lo que percibe alrededor, en este punto el docente puede intervenir mediante actividades que usen estos elementos con el fin de alcanzar objetivos académicos relacionados con el desarrollo del lenguaje, tales como repetir poemas o rimas verso a verso sobre temas de interés (Colmont, 2022).

Un niño no repite todo lo que escucha de las personas, sino que capta aquello que le es útil según sus necesidades, la situación y de esa manera logra expresarse y conseguir lo que desea. Entonces, paulatinamente el menor comprende que existe un sistema y lo incorpora a su vida a medida que su capacidad cognitiva le permite. Cervera (s.f.) afirma que el lenguaje tal como se lo conoce es el resultado de cuatro componentes:

- Organización fonológica
- Organización léxico-semántica
- Organización morfosintáctica
- Organización psicoafectiva

Estos elementos actúan siempre de forma simultánea e interconectada entre sí; sin embargo, tienen características propias que vale detallarlas. Por un lado, la organización fonológica está caracterizada por tres premisas. La primera establece que el niño siempre percibe los fonemas de manera integral y no de forma individual; es decir, no aprende analíticamente la unión de los fonemas ni tampoco está centrado solo en las vocales o consonantes, pues en realidad aprende a decir palabras y oraciones, lo que da paso a que exista una globalidad del proceso. La segunda característica es la diferenciación en el niño del sistema perceptivo y reproductivo. Finalmente, el último elemento de esta organización es el orden de aparición y de estructuras de desarrollo (Monfort y Juárez, 2016).

El área léxico-semántica hace referencia a la capacidad que tiene el individuo de crear conceptos y plasmarlos físicamente como comportamientos. Es por ello que el desarrollo del lenguaje constituye una fase en donde intervienen varias funciones cerebrales para que pueda ejecutarse adecuadamente. Por esto es que la primera palabra de los infantes trae consigo un significado relevante, pues es un indicador de la correlación de secuencias fonéticas y de significados. Es así que el menor se involucra progresivamente en el lenguaje, y una señal que evidencia su progreso surge cuando logra conectar significantes y significados. Un ejemplo de lo que implica la construcción léxico-semántica es que el menor logra entender el significado de una palabra y la utiliza en una situación específica, a tal punto que es capaz de dominar los rasgos de dicho término y usarlo en varios contextos, una forma de lograr explotar esta habilidad en el aula es por ejemplo el uso de cuentos o herramientas que permitan crear narrativas visuales y textuales las cuales se entrelacen y así den inicio a la generación de significado, para esto es importante que las imágenes usadas sean atractivas, y sus colores, líneas, perspectivas, textura y composición sean fáciles de leer, para que así la obtención del significado sea más sencilla (Barea y Cad, 2016).

Cabe reiterar que la comprensión de palabras no surge en las etapas de grito y llanto, pues ambas responden a funciones motoras y son un medio para conseguir atención. En realidad, la adquisición de la semántica y las palabras es bastante lenta, por ejemplo al año de vida el menor es capaz de comprender alrededor de tres palabras, mientras que al segundo año ya ha aprendido el significado de alrededor de 270 palabras Cervera (s.f.).

Por otro lado, la organización morfosintáctica empieza desde el instante en que el niño deja de lado las holofrases y empieza a mostrar manifestaciones sintácticas, que son visibles desde que el menor empieza a unir dos palabras que están adaptadas al concepto. También influyen otras capacidades de lenguaje que son construidas con el tiempo, por ejemplo de los 9 a los 15 meses de edad la oración es reducida a una sola palabra; hasta los 5 años es posible que el infante no sea capaz de lograr una completa morfología de la oración, hecho que puede corroborarse cuando el niño no es capaz de separar las palabras debido a que no diferencia entre un artículo y otro componente de una oración, lo que da paso a que exista una hiperregularización y surjan términos como “morido” o “rompido”. En cambio, a los 5 años el niño ya es capaz de estructurar oraciones de hasta ocho palabras y con elementos más complejos, como puede ser el reconocimiento de nociones espaciales, la secuencia de una historia o el uso correcto de pronombres y tiempos verbales (Jordán et al., 2019)

Al momento de crear una oración estructuralmente bien compuesta, el niño tiene que hacer uso de artículos, verbos, pronombres, etc. El lograr esto implica una tarea de bastante tiempo, al menos tres años y medio hasta que el infante empiece a crear frases correctas y hasta cinco años cuando ya realmente tiene un mejor desenvolvimiento léxico.

Finalmente, en la organización psicoafectiva el aprendizaje y la expresión del lenguaje dependen de la personalidad; pero claro, también inciden otros factores propios del contexto de la persona; físicos, familiares, educativos, entre otros. Un claro ejemplo son los

niños que nacen con sordera, quienes habitualmente carecen de un lenguaje organizado y por sus propias condiciones no son capaces de interactuar ni hablar fácilmente; también, tienen dificultades de comunicación aquellos niños que crecen dentro de un ambiente hostil y de soledad. Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje no debe analizarse desde un ámbito generalizado, una muestra de esto es que al realizar un diagnóstico a un niño con dificultades en el lenguaje, se toman en cuenta todas las variables mencionadas además de la interacción neurocognitiva y competencias no verbales, intelectuales e instrumentales (Colas et al., 2020)

El ambiente en el que un individuo interactúa incide en gran medida en las capacidades motrices y de comunicación, sea positiva o negativamente. De cierta manera, es bastante sencillo reconocer cuando existen situaciones en el contexto del infante que pueden influirle, por ejemplo si el niño es cariñoso, gentil, sociable y comunicativo pero de un momento a otro cambia por completo su forma de interactuar y se vuelve agresivo, hostil y gritón, es un indicador de que la calidad del ambiente no es la propicia y que simplemente sus estímulos reaccionan ante dicha situación. Por ende, el entorno es un factor determinante para el aprendizaje del niño (Gavilánez, 2022)

Como fue mencionado previamente, el grito y el llanto no pueden considerarse como una función comunicativa, dado que el menor los emplea como una herramienta para lograr captar la atención de las personas a su alrededor, motivo por el cual lo tienden a utilizar de manera seguida. Una función evidente del lenguaje surge cuando el infante pronuncia los nombres de los objetos que están dentro de su campo visual; también, otra función comunicativa se observa cuando el niño entabla de cierta forma una charla con el adulto mediante balbuceos, pero si esta acción no es eficaz el menor procede a acudir a comportamientos más impulsivos y agresivos, como llorar o lanzar cualquier objeto que tenga a su alcance, esta etapa de desarrollo del lenguaje se suele relacionar más con el ambiente del hogar, por lo que se tiende pensar que la participación en la educación

preescolar es innecesaria, pero el lenguaje al ser una destreza que se ve influenciada por la imitación fónica, es decir la repetición de sonidos y monemas, es importante considerar espacios con contacto directo y permanente entre niños tales como escuelas o centro de estimulación temprana (Calle, 2019).

En conclusión, aunque en esencia el lenguaje sirve para comunicarse, es dentro de este proceso comunicativo que yace todo un sistema mucho más complejo, en donde la persona crea, piensa, elabora conceptos y construye una realidad en torno a estas habilidades.

1.3 La educación preescolar en el país

La educación preescolar es concebida como aquel entorno académico al que el infante acude previo a asistir a la educación básica. En el ámbito nacional, el nivel preescolar está planteado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) como un proceso de acompañamiento al desarrollo integral de niños hasta los cinco años de edad, en donde es considerado el aspecto cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía, pertenencia a la comunidad y región.

Existen dos niveles dentro de la educación inicial: por un lado, Inicial 1 que comprende a infantes de hasta tres años de edad; en cambio, Inicial 2 involucra a infantes de tres a cinco años. Cabe aquí enfatizar que de acuerdo al Currículo de Educación Inicial del Ministerio de Educación (2014), en su apartado 5.2, el inciso sobre el perfil de salida determina que los niveles educativos mencionados no son obligatorios; por tanto, el perfil de salida que deben tener los alumnos de preescolar no puede considerarse bajo ningún motivo como un prerrequisito para ingresar al primer grado de Educación General Básica.

1.4 Asistencia a la educación preescolar en el País

Para analizar el acceso a la educación inicial en Ecuador es importante ahondar en diferentes factores que inciden en ello, por ejemplo la demanda que tiene este nivel

educativo. Para tal efecto es considerado el artículo de Hermida et al. (2017), “La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo”, en donde los autores recopilan datos de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECD), registros del Ministerio de Educación e información del Ministerio de Inclusión Económica y Social.

Entre el periodo 2007-2008 y 2015-2016, la demanda educativa de nivel inicial experimentó un incremento de 1.6%, este porcentaje traducido a cifras implica que de 11.162 niños menores de 5 años apenas el 31% es parte del preescolar. De manera más precisa, el 25% de los infantes de hasta 36 meses no está involucrado en este nivel educativo; en cambio, el 60% de niños de entre 36 a 60 meses sí son parte del nivel inicial. Además, en cuanto a la frecuencia de asistencia escolar, apenas el 9% de niños de hasta 36 meses y el 32% de infantes de 36 a 60 meses asisten todos los días de la semana (Hermida et al., 2017).

1.5 Importancia y beneficios de la educación preescolar

En primera instancia, es importante destacar el evidente beneficio que trae consigo el que un infante esté involucrado en el preescolar, pues desde temprana edad tiene ya una intervención educativa que le permite potenciar sus habilidades cognitivas con beneficios a corto, mediano y largo plazo; por ejemplo, a medida que exista más infantes que sean parte de los niveles iniciales, menor es la necesidad de derivar a los niños a una educación especial Myers (1995)

El tener una educación de calidad desde los primeros años de vida es sustancial, pues implica que la persona tendrá una formación integral e incide directamente a nivel social. Un ser bien instruido aportará de forma significativa y positiva en su adultez, tanto en la creación de una familia como en términos sociales y de apoyo a la comunidad.

Un porcentaje significativo del potencial intelectual del ser humano es desarrollado durante los primeros años de vida. Es lógico entonces que la intervención a temprana edad sea sustancial, no solo desde el ámbito educativo sino también en cuanto a la salud física y

mental, pues de esa manera la persona adquiere mayores fortalezas que le permiten tener una mejor integración social. En el caso del desarrollo de la inteligencia, el objetivo es estimular y sacar el máximo provecho a la gran cantidad de cambios que surgen en el cerebro, como la estructuración de conexiones neuronales y el crecimiento de células cerebrales, que permiten que el infante logre establecer interacciones adecuadas con el entorno educativo y alcance mayores progresos en sus capacidades de aprendizaje (Betina y Contini, 2011)

Aunque a simple vista las ventajas del preescolar están enfocadas en brindar mayor fortaleza motriz y construir habilidades que son una base importante para la Educación General Básica, tiene muchos otros beneficios que trascienden más allá de la parte educativa; un ejemplo de ello es la sanidad. Para Myers (1995), los infantes que asisten al preescolar son menos propensos a enfrentarse a situaciones donde su salud se vea afectada, esto ocurre debido a que una educación de calidad lleva implícita la atención y cuidados necesarios para evitar deterioros de la salud; además, la institución suele cubrir el aspecto alimenticio - aunque no en todos los casos es así-, por lo que el estudiante que ingiere los macronutrientes y calorías necesarias es más sano y cuenta con mayores defensas para evitar y combatir enfermedades, en contraste con un niño que no tiene una adecuada alimentación.

Es así que la educación preescolar tiene una incidencia integral en el desarrollo del niño, no solamente a nivel intelectual o educativo como tiende a creerse. Flórez et al. (2009) hacen hincapié en que la falta de actividad motriz en los primeros años de vida desencadena problemas en la producción de la hormona del crecimiento, que a su vez acarrea una infinidad de complicaciones de distinta índole. Un niño que no crece adecuadamente es más vulnerable a sufrir daños psicológicos y físicos como consecuencia de burlas por parte de sus compañeros, hecho que produce una sensación de abandono y rechazo en el individuo. Entonces, como parte de un mecanismo de defensa el menor tiende a distanciarse socialmente y empieza a experimentar problemas en su sistema inmunológico.

Otro de los objetivos de la educación temprana es el neurodesarrollo de las funciones básicas. Mesa y Gómez (2015) indican que gran parte de las actividades realizadas en este espacio están orientadas a desarrollar las capacidades neuronales. Por ejemplo, uno de los aspectos que suelen trabajarse en este periodo es el esquema corporal: la representación que el sujeto tiene sobre su propio cuerpo. El infante toma conciencia de las diferentes posiciones que puede tomar su cuerpo y cómo obedece a lo que su cerebro demanda, lo que implica la activación de una gran cantidad de información y exploraciones que realiza el niño. Así, el desarrollo del esquema corporal es de vital importancia pues da paso a adquirir distintas nociones, como la aritmética, espacialidad, construcción de la personalidad y su autoafirmación.

Una de las ventajas más conocidas que brinda la educación preescolar es el desarrollo motriz que logran los niños. Es gracias a los ejercicios que estimulan la motricidad fina, como punzar, pintar, enhebrar y recortar, que el infante adquiere mayores habilidades de precisión, pues aumenta su coordinación gestual, fonética y viso-manual. Durante esta fase, el docente está enfocado también en trabajar aquellos movimientos musculares que involucran la postura y locomoción, como correr, saltar y caminar (Haro, 2022). Es así que el desarrollo motriz otorga al menor la capacidad de interactuar con el entorno de manera segura y sencilla, permitiéndole hacer frente a las diferentes actividades diarias que tiene que realizar; entonces, gracias a las habilidades motrices el niño aprende a aprender.

Otra áreas que son muy importantes trabajar durante la primera infancia están relacionadas al desarrollo humano, procesos culturales y sociales. Lamentablemente este tema no es siempre abordado en todas las instituciones educativas, pero las que sí lo incluyen dentro de su planificación trabajan en los infantes la inteligencia emocional, asertividad, mentalización, etc. El proceso que involucra potenciar estas áreas está constituido por actividades tan sencillas, como nombrar las emociones, aprender a reconocerlas y entender

cómo regularlas. Luego, puede interiorizarse en aspectos más profundos y complejos, por ejemplo la capacidad para reconocer y predecir los estados mentales propios y ajenos; estos procesos trascienden de la empatía que pueda tener el infante, pues tiene que ver con la capacidad de entender y reconocer pensamientos, hecho que se logra tras la aplicación de juegos no directivos. Entonces, al potenciar todas estas habilidades la persona es más propensa a alcanzar un desarrollo social exitoso en cualquier ambiente, en vista de que tiene las herramientas para interactuar en el hogar, en la institución educativa, con sus pares y, posteriormente, en el trabajo y con la sociedad en general (Mesa y Gómez, 2015).

Finalmente, pero no menos importante, durante los primeros años de vida la persona cultiva sus valores y principios que son deseados para una convivencia armónica. Así, el preescolar se constituye en un espacio en el que el docente refuerza estos temas y construye las bases para la convivencia en el aula, hecho que es visible desde la simple necesidad de establecer reglas y normas para desarrollar actividades o juegos, o aprender valores que son indispensables para una adecuada relación dentro y fuera de ámbito escolar.

1.5.1 Causas para inasistencia al preescolar

Existen varios motivos por los cuales los infantes no asisten en lo absoluto al nivel preescolar en Ecuador o lo hacen de manera irregular, ciertos días a la semana y por ciertas horas únicamente. Es indudable que debe incentivarse a que exista un mayor involucramiento de los niños en la educación inicial por las causas mencionadas en el apartado anterior; pero claro, es necesario determinar cuáles son las posibles razones que generan desinterés o incapacidad de los padres de familia para inscribir a sus hijos en los niveles correspondientes a su edad.

Existen diversas variables que están en juego, por ejemplo la situación social y económica de la familia; sin embargo, existen factores que demuestran ser en mayor medida el motivo por el que los infantes no son inscritos en las instituciones educativas.

Para Rojas (2019), uno de los motivos que inciden en que los niños no asistan al preescolar es la edad, debido a que los infantes que tienen menos de 3 años requieren más atención y cuidado en contraste con los niños de mayor edad, por lo que los padres suelen preferir no inscribirlos. Tal es su incidencia que existe mayor asistencia de niños en Inicial 2, hecho que ocurre porque ciertas instituciones de Educación General Básica sí consideran como requisito que el menor haya cursado el preescolar. También, suele suceder que la edad del niño es un pretexto para que los directivos no le permitan inscribirse, pues alegan que no tienen los años suficientes para el preescolar, cuando evidentemente no es así. Este tipo de restricciones sin sentido lo único que generan es que el menor sea privado de las herramientas que son otorgadas en estos niveles y que les permite tener un desarrollo académico más ágil e integral.

Por otro lado, cada ciudad tiene su propia entidad cultural, representativa y distintiva que pueden interferir en la asistencia a clases. Un claro ejemplo se evidencia en la cotidianidad de los sectores rurales, en donde las familias están más involucradas a la agricultura y ganadería y consideran a estas actividades de mayor importancia por sobre la asistencia a una institución educativa. Aunque también puede suceder lo contrario, que sí consideran importante la educación pero requieren movilizarse largas distancias para acceder a un centro educativo y por las propias actividades de los padres no pueden hacerlo (Morales, 2013).

Frente a estas diversas situaciones, una alternativa que padres y madres han encontrado es hacerse cargos ellos mismos de la educación de los menores, o en otros casos son dados a familiares más cercanos, como abuelos o tíos del infante que cuentan con más experiencia en la crianza. Sea cualquiera de ambos casos, este accionar sin duda limita que la población infantil acceda a la educación temprana o incluso a otros niveles (Rojas, 2019).

Para Rodríguez et al. (2014), los factores que generan mayor porcentaje de inasistencia escolar son la oferta académica y la estructura familiar. En el caso de las opciones académicas, las poblaciones rurales son las más afectadas y olvidadas en este ámbito: no tienen mayores alternativas de elección, la institución educativa suele estar lejos, tampoco tienen un fácil acceso a transporte público y todo ello confabula para que los padres opten por descartar la educación. En cambio, en cuanto a la estructura familiar, en las familias monoparentales es más frecuente que inscriban a sus hijos a la educación preescolar, principalmente por las responsabilidades laborales que tiene el adulto y que de alguna manera le exigen inscribir al menor al sistema educativo desde temprana edad.

Finalmente, es importante considerar el factor económico de la familia, no solo en términos de ingresos mensuales sino también en la calidad física de la casa y recursos tecnológicos disponibles; incluso juega un papel trascendental el nivel de escolaridad de los progenitores. Es así que los hogares que cuentan con un nivel económico medio y alto priorizan la educación de los hijos y los inscriben en el sistema educativo tan pronto les es posible hacerlo. Incluso, este comportamiento se evidencia en las familias que tienen este poder adquisitivo y viven en las áreas rurales, por lo que en ese caso el factor distancia no se torna una limitante debido a que poseen los recursos -carros- para movilizarse y acceder a instituciones educativas privadas (Rodríguez et al., 2014).

Una de las variables que no tiene mayor incidencia en la asistencia a clases es el sexo del menor. De acuerdo a la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) la cantidad de niños y niñas que son parte del sistema educativo es equitativa; por ende, en este punto existe igualdad en cuanto al acceso a la educación. Otro elemento que no es un obstáculo es la etnia de la persona, tal es el caso que los indígenas tienen mayor asistencia al preescolar que quienes se consideran mestizos, pese incluso a ser consideradas poblaciones vulnerables.

1.5.2 Rendimiento escolar de estudiantes que asistieron a educación preescolar, frente a aquellos que no lo hicieron

Tras realizar una revisión de todas las áreas de desarrollo en las que el menor se beneficia al ser parte de un ambiente educativo desde sus primeros años de vida, resulta inconcebible imaginar que no existen diferencias significativas en el rendimiento a corto, mediano y largo plazo.

La investigación realizada por Gamboa y Londoño (2018), con respecto al nivel preescolar y el rendimiento académico, tomó en cuenta los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas del área de matemáticas que 150 mil estudiantes rindieron. Si bien existe una multitud de factores que influyen en los resultados alcanzados, los autores determinaron que después de evidenciar ciertos elementos asociados persiste un puntaje mayor en los estudiantes que asistieron al preescolar. Sin embargo, esta diferencia se ve alterada por el tiempo que estuvieron involucrados en el preescolar: los niños que acudieron por tres años al nivel inicial obtuvieron una ventaja de 0.26 puntos con una desviación estándar, mientras que aquellos que asistieron 2 años obtuvieron una ventaja de 0.18. Si bien esta investigación calcula los efectos a largo plazo, Gamboa y Londoño (2018) indican que existen otros estudios que evalúan el efecto a corto plazo y que evidencian una ventaja similar con alrededor de 0.2 puntos de desviación estándar.

Gutiérrez y Ruiz, (2018) hacen referencia al estudio realizado a gran escala en Carolina del Norte denominado “Proyecto Abecedario”, que demostró resultados positivos a favor de la población que asistió a entornos educativos a edades tempranas. Los niños que participaron desde los 4 meses en un programa de desarrollo estructurado para padres lograron mejores resultados en el área de matemáticas y lenguaje frente a aquellos niños que no fueron parte de esta propuesta. Los mismos estudiantes fueron parte de un segundo

programa y al cumplir los 21 años también evidenciaron mejores resultados en el área de matemáticas frente a sus pares que no participaron.

1.6 Desarrollo del lenguaje en la primera infancia

Las capacidades motrices están totalmente vinculadas a la edad cronológica del menor, correspondencia que es también evidente en el desarrollo del lenguaje. Es así que el ser humano hasta los primeros tres meses de vida utiliza el llanto como un mecanismo de comunicación; a partir de esa edad hasta los nueve meses empieza la persona a incorporar el balbuceo como un recurso para expresarse; finalmente, a partir del primero y segundo año de vida el sujeto empieza a decir sus primeras palabras y progresivamente aprende a construir frases completas que dan paso a un proceso comunicativo más estructurado (Roselli, 2003)

Para explicar de mejor manera los métodos de expresión relativos a cada edad, Cervera (s.f.) consolida la propuesta de varios autores que establecen que el proceso de la emisión de sonidos previo al desarrollo lingüístico está dividido en cinco etapas. La primera ocurre desde la semana cero hasta la octava, tiempo en que el bebé muestra gritos reflejos y sonidos vegetativos. La segunda etapa sucede desde la semana ocho hasta la veinte, en donde el menor tiene gorjeos, arrullos y sonrisa. La tercera fase surge desde la semana 16 hasta la 30, periodo en el que ya existen juego vocálicos. La cuarta etapa ocurre desde la semana 25 hasta la 30, en donde el infante evidencia balbuceos reduplicativos. Finalmente, el último periodo ocurre entre la semana 26 hasta la 72: el individuo tiene balbuceo no reduplicativo y jerga expresiva.

Previamente se establecía un paralelismo entre el desarrollo motriz y cerebral, pero en el caso de la adquisición del lenguaje verbal es diferente debido a que el desarrollo de las partes involucradas en el habla es más rápido que el desarrollo de la motricidad fina. La adquisición de un buen nivel de vocabulario es un proceso que suele ejecutarse con lentitud y que tiene un cierto grado de dificultad, es así que cerca de la mitad del lenguaje que puede

poseer un adulto es adquirido durante los primeros 5 años de vida, pero no es sino hasta los 12 años en donde logra completarse el desarrollo del lenguaje y las capacidades léxicas y gramaticales (Roselli, 2003). En cambio, para Rondal (2003) la comprensión del lenguaje puede llegar a ser aún más lenta, como lo detalla la Figura 1.

Figura 1

Evolución de la comprensión del lenguaje

<i>Edad</i>	<i>Número de palabras</i>	<i>Incremento</i>
10 meses	1	2
12 meses	3	16
15 meses	19	3
19 meses	22	96
21 meses	118	154
2 años	272	174
2 años y medio	446	450
3 años	896	326
3 años y medio	1222	318
4 años	1540	330
4 años y medio	1870	202
5 años	2072	217
5 años y medio	2289	273
6 años	2562	

Nota. Número de palabras comprendidas por el niño según la edad. Tomado de Rondal (2003)

1.7 Beneficios del preescolar en la lectura y el desarrollo del lenguaje

La educación desde temprana edad es un espacio que brinda a la persona herramientas y recursos necesarios para alcanzar el mayor desarrollo posible en su vida, es por ello que esta etapa es crucial, dado que incide a corto, mediano y largo plazo en el crecimiento del individuo. Por su puesto que esto influye también en la lectura, en vista de que una alfabetización temprana, la interacción con un medio favorable y la creación de experiencias significativas ayudan al menor a potenciar sus capacidades.

Es importante mencionar que para lograr un desarrollo lingüístico óptimo son necesarios varios elementos claves, por ejemplo metodologías educativas acertadas para la edad del infante, el establecer relaciones positivas entre docentes y alumnos para generar un

adecuado entorno de aprendizaje, el perfil profesional del profesor, el trabajo en conjunto con los padres de familia y la situación económica del hogar. Aunque podría pensarse que el aspecto financiero no tendría por qué incidir en la habilidad comunicativa, en realidad los infantes en situación de pobreza tienen menor vocabulario receptivo, expresivo y una deficiente consciencia fonológica (Flórez et al., 2009).

En el estudio de Blewitt et al. (2009) “Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning”, los autores realizan dentro de su investigación un análisis de los beneficios que acarrea en la lectura el asistir a la educación preescolar, pues durante esta etapa es impulsada una habilidad básica: la consciencia fonológica. Es gracias a ella que el niño es capaz de razonar ágilmente sobre los fonemas que conforman el español, por lo que dentro del aprendizaje de educación inicial es el desarrollo de esta capacidad uno de los objetivos principales.

Sin duda, el conocimiento semántico es uno de los elementos que son abordados casi de forma inmediata en el preescolar, pues es clave para una correcta asimilación lectora. La idea es que el niño pronuncie correctamente cada fonema que lee y, sobre todo, tenga un nivel de comprensión adecuado; caso contrario, su lectura será poco eficiente (Flórez et al., 2009).

En los siguientes apartados es analizada con mayor profundidad la rapidez con la que el niño llega a desarrollar su vocabulario; como es lógico, a medida que la persona adquiere un vocabulario más extenso, es capaz de captar eficazmente el conocimiento. Además, por su puesto, con el repertorio semántico suficiente el sujeto puede lograr enfrentarse de manera adecuada a las tareas de lectura.

1.8 Primer contacto con la lectura en la educación preescolar

La lectura es el resultado de varios procesos de estimulación y fortalecimiento de habilidades y destrezas que sientan las bases para la lecto-escritura. Es así que en el

preescolar los infantes son preparados para que en los siguientes niveles aprendan a escribir y leer adecuadamente; contrario a lo que suelen creer los padres de familia al pretender que en preescolar el menor ya adquiriera dichas habilidades.

Alida y Martín (2006) indican que las primeras actividades realizadas en la educación inicial están dirigidas al desarrollo de la oralidad y escritura, por ejemplo hacer dibujos, cartas, adivinanzas, etc. Así, paulatinamente los niños adquieren la capacidad de reconocer el nombre de las letras, identificar palabras, tener memoria auditiva, visual, secuencias, asociación de sonidos, símbolos y la progresión de izquierda- derecha y arriba-abajo.

La enseñanza inicial debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lectura y escritura, pero este proceso no debe ser forzado; todo lo contrario, este primer acercamiento tiene que ser muy natural y como parte de una necesidad intrínseca del entorno, en el que es necesario empezar a leer y escribir (Gallart, 1996). Una muestra clara de que en el ámbito preescolar se logra una aproximación más cercana al lenguaje que en otros espacios es el aprendizaje semántico que llegan a tener los menores. Es así que una de las características principales de este nivel educativo es la rapidez con la que los niños desarrollan su léxico, pues aprenden alrededor de cinco palabras por día, pero para alcanzar tal hazaña los infantes deben entender e interiorizar las conexiones que existen entre las palabras y su significado (Guarneros y Vega, 2014).

Dickinson y Porche (2011) reiteran que la ampliación del vocabulario es una de las bases esenciales para el desarrollo del lenguaje oral. Uno de los caminos para lograr este objetivo es exponer al menor a nuevas palabras, con el fin de provocar un interés por utilizarlas y que se vea motivado a aplicarlas progresivamente dentro de sus conversaciones. Entonces, es precisamente el entorno preescolar que le motiva al niño a ampliar su vocabulario, no solo por el hecho de que el docente constantemente implementa nuevos

términos que deben ser aprendidos, sino por la interacción que tiene el menor con sus pares y las conversaciones que surgen de ellas.

1.8.1 Habilidades lingüísticas para la lectura en niños preescolares

Es importante determinar claramente las habilidades necesarias para alcanzar un desarrollo apropiado de la lectura. De acuerdo a Blewitt et al. (2009) existen tres: conciencia fonológica, memoria fonológica y eficiencia de acceso al almacenamiento de léxico fonológico. Estas capacidades no son desarrolladas de manera natural; es decir, requieren de una intervención y un mediador que guíe al infante hacia los resultados deseados. La conciencia fonológica en conjunto con otras habilidades psicolingüísticas, como la decodificación de palabras, son buenos predictores de la adquisición de la lectura; Caycho (2011) incluye también a la conciencia segmental dentro de este proceso.

La conciencia fonológica implica que el sujeto sea consciente de las propiedades fonéticas del lenguaje oral y del uso de ciertos procesos fonémicos, por ejemplo lograr dividir palabras o pronunciarlas eliminando u omitiendo ciertos fonemas o añadiendo otros Caycho (2011). El procesamiento fonológico y la lectura tienen una estrecha relación; por tanto, una intervención temprana en años preescolares construye las bases que facilitan el aprendizaje de la lectura en un futuro. Este proceso es trabajado con una secuencia de complejidad progresiva, que parte desde la habilidad para memorizar rimas hasta el aprendizaje de la lectura per se (Berninger et al., 2010).

1.8.2 Fracaso y éxito en el desarrollo de la lectura.

El proceso educativo involucra una serie de aristas que lo hacen posible y que inciden directamente en cada uno de los niños. Es así que la institución educativa, padres, docentes, metodología aplicada, el entorno, entre otros, son factores que inciden de manera positiva o negativa en el correcto desarrollo del infante, por lo que no es correcto relacionar el fracaso o éxito a una sola causa (Choque, 2009).

León (2010) señala que una de las causas para el fracaso del desarrollo de la lectoescritura es la mala transición del preescolar a la educación básica. Este proceso es crítico debido al propio cambio de logística, funcionamiento, requerimientos y las propias metas de cada nivel. Por ende, es posible que una de las causas para que el aprendizaje de la lectura ocurra adecuadamente sea la articulación y transición positiva entre ambos niveles educativos.

1.9 Conclusión

Luego de una extensa revisión bibliográfica, se ha podido establecer características de la situación actual de la educación preescolar en el país, tanto de sus propiedades, como de las causas por las cuales los niños no participan en esta etapa. También se revisaron los componentes y la estructuración del lenguaje en infantes y como estos se ven estimulados de forma positiva cuando el niño asiste a entornos escolarizados de calidad desde edades tempranas.

2. CAPITULO 2: METODOLOGÍA

2.1 Introducción

Este capítulo tiene como objetivo el señalar el diseño metodológico, la muestra y población elegida, además del instrumento utilizado y finalmente el método de interpretación de los resultados obtenidos en el estudio.

2.2 Diseño metodológico

La presente investigación tiene una metodología con un enfoque cuantitativo, debido a que analiza el desempeño lector en escolares en dos grupos de niños, comparando uno que asistió al preescolar y otro que no lo hizo. Esta metodología cuantitativa además tiene un alcance correlacional, ya que busca ver la influencia del sexo y el nivel educativo de los padres en el desarrollo y adquisición de la lectura en niños de cuarto y quinto de básica.

2.3 Población y muestra

La muestra se conformó por 50 niños, de 8 a 9 años de cuarto y quinto de básica de instituciones educativas públicas, de los cuales 20 niños no asistieron al preescolar y 30 niños si lo hicieron, en estos dos grupos se equiparó el sexo, además para los requerimientos de la investigación se descartó a aquellos niños que cuenten con una discapacidad.

2.3.1 Procedimiento

1- Se solicitó a los directivos de las instituciones los permisos para revisar el historial académico de los estudiantes, así como el permiso para el desarrollo de la investigación en la institución.

2- Se accedió a las carpetas con el historial académico de los niños de 4to y 5to de Básica para así poder seleccionar a los niños que cumplan con los criterios necesarios.

3- Después se contactó con los padres seleccionados para poder cumplir con el consentimiento informado.

4- A continuación se aplicaron los test programados a los niños elegidos en el lugar acordado con los padres.

5- Finalmente se ingresaron los datos obtenidos en los test en un programa estadístico.

2.3.2 Instrumento

Para la investigación el test empleado fue la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R de los autores Cuetos et al. (2014). Este instrumento se centra en los procesos implicados en la lectura, el objetivo del test es tratar de averiguar las dificultades relacionadas en el aprendizaje de la lectura, lo interesante de este material es que es capaz de señalar que procesos cognitivos o componentes del sistema lector son los causantes de las dificultades en la adquisición de la lectura y divide los niveles de dificultad en dificultad leve (D) y dificultad severa (DD).

Para lograr lo mencionado anteriormente la batería consta de 4 procesos: identificación de letra (Nombre de letras, Igual-diferente), procesos léxicos (Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras), procesos gramaticales (Estructuras gramaticales, Signos de puntuación) y procesos semánticos (Comprensión de oraciones, Comprensión de textos, Comprensión oral) cada uno de estos apartados reúne en total 9 tareas las cuales van desde habilidades lectoras más simples hasta las más complejas.

1. Nombre de letras (NL)

Esta actividad comprueba si el niño reconoce todas las letras y si es capaz de pronunciarlas.

2. Igual-Diferente (I-D)

Esta tarea permite conocer si el niño puede segmentar e identificar las letras que componen cada palabra que tiene que leer, o por el contrario, realiza una lectura logográfica.

3. Lectura de palabras (LP)

En este apartado se evalúa el reconocimiento y la lectura de palabras, ya que este proceso es clave para la lectura y es aquí donde se suelen diferenciar entre buenos y malos lectores

4. Lectura de pseudopalabras (LS)

En este caso el objetivo de la actividad es determinar la capacidad de pronunciar palabras nuevas o desconocidas, ya que los mecanismos utilizados para leer este tipo de palabras suelen ser diferente,

5. Estructuras gramaticales (EG)

La finalidad de esta tarea es comprobar la capacidad de los menores para realizar el proceso sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales.

6. Signos de puntuación (SP)

En este punto se intenta evaluar el conocimiento y el uso correcto de los signos de puntuación.

7. Comprensión de oraciones (CO)

El objetivo es comprobar la capacidad del lector de extraer el significado de diferentes tipos de oraciones.

8. Comprensión de textos (CT)

Esta actividad pretende comprobar si el niño o niña es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto y de integrarlo en sus conocimiento.

9. Comprensión oral (CR)

En este caso esta actividad en conjunto con el resultado de la actividad anterior, permite comparar la ejecución en ambas tareas y así determinar en caso de haber problemas de comprensión, si esto sería una dificultad específica de la lectura o un problema de comprensión general.

2.4 Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con técnicas estadística descriptivas, para verificar la normalidad de la muestra se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov, ya que permite medir el grado de concordancia que existe entre la distribución de un conjunto de datos, así mismo, se utilizó la prueba T Student para determinar si hay diferencias significativas entre las medias de dos grupos o dos categorías dentro de una misma variable, y para el análisis relacional se utilizó la prueba Chi cuadrado.

3. CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3.1 Introducción

En este capítulo, se indican los resultados obtenidos por los grupos de investigación, los cuales son expuestos considerando los objetivos planteados.

3.2 Objetivo 1. Evaluar las capacidades lectoras de niños de cuarto y quinto de básica.

- a. En relación con el primer objetivo los resultados evidencian que los niños presentan un rendimiento heterogéneo en los diferentes procesos lectores evaluados. En los índices principales de *Identificación de letras* se ven dificultades del 28% (NL) hasta el 60% (I-D) del total de evaluados, en los *Procesos léxicos* se evidencian complicaciones entorno al 54% (LP) y 42% (LS) de los niños, mientras que en los *Procesos gramaticales* el 60% (EG) y 64% (SP) de los menores se encuentran en los rangos de dificultad leve y severa, finalmente en los *Procesos semánticos* se pueden observar que las dificultades son del 20% (CR), 32% (CT) y 80% (CO). Los índices en donde se presenta mejor desempeño son: *Comprensión oral* (80%) y *Nombre de letras* (72%). El detalle de estos datos se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Rendimiento lector en índices principales

Procesos lectores	Categoría	Porcentaje
<i>Identificación de letras</i>		
Nombre de letras	Dificultad severa	2%
	Dificultad leve	26%
	Normal	72%
Igual-Diferente	Dificultad severa	2%
	Dificultad leve	58%
	Normal	40%
<i>Procesos léxicos</i>		
Lectura de palabras	Dificultad severa	10%
	Dificultad leve	44%
	Normal	46%
Lectura de pseudopalabras	Dificultad severa	2%
	Dificultad leve	40%
	Normal	58%
<i>Procesos gramaticales</i>		
Estructuras gramaticales	Dificultad severa	16%
	Dificultad leve	44%
	Normal	40%
Signos de puntuación	Dificultad severa	30%
	Dificultad leve	34%
	Normal	36%
<i>Procesos semánticos</i>		
Comprensión de oraciones	Dificultad severa	34%
	Dificultad leve	46%
	Normal	20%
Comprensión de textos	Dificultad severa	4%
	Dificultad leve	28%
	Normal	68%
Comprensión Oral	Dificultad severa	2%
	Dificultad leve	18%
	Normal	80%

b. Considerando los Índices de precisión, la tabla 2 muestra que el índice donde los escolares presentaron más dificultades con un total de 23 niños es *Lectura de palabras*, seguido por *Signos de puntuación*, donde 17 menores se encontraron en los rangos de dificultad leve y severa. También se muestra un alto porcentaje de niños en los índices de *nombre de letras* (24), *igual diferente* (24), *lectura de palabras* (13) y *signos de puntuación* (13), que se ubican en Dudas: es decir, todavía no solventan sus habilidades lectoras. El índice de mejor desempeño es *Lectura de pseudopalabras* (30 niños).

Tabla 2. Rendimiento lector en índices de precisión

Índices	Categoría	Porcentaje
Nombre de letras	Dificultad severa	10%
	Dificultad leve	8%
	Dudas	48%
	Normal	36%
Igual diferente	Dificultad severa	4%
	Dificultad leve	14%
	Dudas	48%
	Normal	34%
Lectura de palabras	Dificultad severa	30%
	Dificultad leve	16%
	Dudas	26%
	Normal	28%
Lectura de pseudopalabras	Dificultad severa	8%
	Dificultad leve	8%
	Dudas	24%
	Normal	60%
Signos de puntuación	Dificultad severa	18%
	Dificultad leve	16%
	Dudas	26%
	Normal	40%

c. Al evaluar la velocidad de ejecución en 5 pruebas, se observó que en 3 de las 5 actividades (LP, ID, SP) más de 24 niños se encuentran en las categorías lento y muy lento, siendo *signos de puntuación* donde existe un mayor número de estudiantes, el cual es de 30 menores, en la prueba de *nombre de letras* 42 niños se encontraron dentro de los rango de velocidad de normal y rápido, esto se puede constatar en la tabla 3.

Tabla 3. Rendimiento lector en índices de velocidad

Índice	Categoría	Porcentaje
Nombre de letras	Muy lento	4%
	Lento	12%
	Normal	78%
	Rápido	6%
	Muy rápido	0%
Igual-Diferente	Muy lento	30%
	Lento	26%
	Normal	44%
	Rápido	0%
	Muy rápido	0%
Lectura de palabras	Muy lento	32%
	Lento	16%
	Normal	46%
	Rápido	6%
	Muy rápido	0%
Lectura de pseudopalabras	Muy lento	16%
	Lento	24%
	Normal	56%
	Rápido	4%
	Muy rápido	0%
Signos de puntuación	Muy lento	38%
	Lento	22%
	Normal	40%
	Rápido	0%
	Muy rápido	0%

3.3 Objetivo 2. Comparar los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas, entre niños que asistieron al preescolar y aquellos que no lo hicieron.

2a. Los resultados de la comparación entre grupos que asistieron al preescolar y aquellos que no lo hicieron, muestra que en los procesos de *Identificación de letras*, *Procesos léxicos* y *Procesos semánticos* no existen diferencias significativas a excepción de los *Procesos gramaticales*, en donde sí se encontró una diferencia significativa a favor del grupo que asistió al preescolar, específicamente en la prueba de *estructuras gramaticales*, es preciso mencionar que si bien se encontró diferencias significativas en un una sola prueba, en 8 de las 9 actividades el grupo que asistió al preescolar obtuvo mejores puntuaciones, a excepción de

la prueba de comprensión de oraciones, en este caso el grupo sin educación preescolar obtuvo un puntaje superior.

Tabla 4. Relación entre rendimiento lector y asistencia al preescolar – Índices principales

Procesos lectores	ÍNDICES PRINCIPALES		Preescolar (N=30) No Preescolar (N=20)		F	p
	Media	DE	Media	DE		
<i>Identificación de letras</i>						
Nombre letras	101.77	36.27	93.55	32.76	.165	.419
Igual-diferente	19.70	6.83	18.05	7.40	.014	.423
<i>Procesos léxicos</i>						
Lectura de palabra	73.87	38.34	66.35	33.04	.724	.477
Lectura de pseudopalabras	48.87	17.68	43.80	19.08	.582	.341
<i>Procesos gramaticales</i>						
Estructuras gramaticales	12.67	2.10	11.05	2.50	.003	.017
Signos de puntuación	10.17	6.12	9.65	5.32	1.51	.760
<i>Procesos semántico</i>						
Comprensión de oraciones	13.77	1.75	14.45	1.31	1.44	.145
Comprensión de textos	10.77	2.80	10.50	2.32	.279	.726
Comprensión oral	4.10	1.21	3.90	1.58	2.783	.616

2b. El análisis de los índices de precisión de la tabla 5 señala que los niños evaluados que asistieron al preescolar cuentan con mejores puntuaciones, por otra parte las diferencias significativas se encuentran únicamente en las pruebas de *nombre de letras* y *lectura de pseudopalabras*.

Tabla 5. Relación entre rendimiento lector y asistencia al preescolar – Índices de precisión

Índice	ÍNDICES DE PRECISIÓN		Preescolar (N=30) No Preescolar (N=20)		F	p
	Media	DE	Media	DE		
Nombre letras	18.60	1.24	16.70	1.720	.902	.000
Igual-diferente	18.17	2.00	17.20	2.48	.000	.135
Lectura de palabras	38.13	1.96	36.80	4.87	1.876	.184
Lectura de pseudopalabras	36.43	2.60	33.75	3.07	1.178	0.002
Signos de puntuación	8.20	2.74	7.25	2.65	.169	.231

2c. Los resultados de la Tabla 6 muestran que en el caso de los índices de velocidad no existen diferencias significativas en ninguna actividad entre los dos grupo, los valores también muestran que en 2 actividades los menores que no asistieron al preescolar presentan puntajes levemente mejores que los niños y niñas que asistieron al preescolar, sin embargo

este último grupo obtuvo mejores resultados en las pruebas de *nombre de letras, igual-diferente* y *signos de puntuación*.

Tabla 6. Relación entre rendimiento lector y asistencia al preescolar – Índices de velocidad

Índices	ÍNDICES DE VELOCIDAD				F	p
	Preescolar (N=30)		No Preescolar (N=20)			
	Media	DE	Media	DE		
Nombre letras	20.53	7.66	19.00	5.60	.821	.447
Igual-diferente	101.80	36.99	101.40	35.40	.155	.970
Lectura de palabras	63.50	31.20	66.80	32.67	.151	.721
Lectura de pseudopalabras	82.60	38.08	88.20	31.47	.069	.589
Signos de puntuación	94.40	47.04	87.55	39.09	.166	.593

3.4 Objetivo 3. Determinar correlación entre el sexo y nivel académico de los padres con respecto a las capacidades lectoras de los niños

Para determinar el nivel de capacidad lectora de los niños se tipificó el nivel lector considerando el rango de rendimiento en: normalidad y dificultades (D y DD) de los índices principales.

3a. Relación entre el sexo y las capacidades lectoras de los niños

Considerando los índices principales, se aplicó la prueba Chi cuadrado, la cual evidencia que no hay relación de dependencia entre las variables sexo y desempeño lector, a excepción de *comprensión oral*, donde se encontró asociación entre las dos variables, siendo los varones quienes exhibieron mejor desempeño, como se detalla en la Tabla 7.

Tabla 7. Relación entre el sexo y las capacidades lectoras de los niños

Índices	Masculino (N=25)		Femenino (N=25)		χ^2 (gl 1)	P
	Normal	Dificultades	Normal	Dificultades		
Nombre de letras	16	9	20	5	1.587	.208
Igual diferente	10	15	10	15	.000	1
Lectura de palabras	12	13	11	14	.81	.777
Lectura de pseudopalabras	17	8	12	13	2.053	.152
Estructuras gramaticales	10	15	10	15	.000	1
Signos de puntuación	16	9	16	9	.000	1
Comprensión de oraciones	6	19	4	21	.500	.480
Comprensión de textos	19	6	15	10	1.471	.225
Comprensión oral	23	2	17	8	4.500	.034

3b. Relación entre el nivel educativo paterno y las capacidades lectoras de los niños

El nivel educativo paterno fue tipificado, agrupando en dos categorías 1. Educación básica y 2. Bachiller/educación superior.

Al considerar las variables educación de los padres y el rendimiento lector en índices principales, la prueba Chi cuadrado evidencia asociación entre educación de los padres y los índices de *lectura de palabras* y *lectura de pseudopalabras*, mostrando que los niños cuyos padres tienen educación bachiller/superior poseen un mejor desempeño en *estos índices*, no se encontró relación en los otros índices (Ver Tabla 9) Al considerar la educación de las madres, se halla relación solo entre nivel educativo e *identificación de letras*, siendo los hijos de madres de bachiller/superior y los que muestran mejor desempeño, como se observa en la Tabla 8. Estos resultados evidencian que el nivel de educación paterna tiene influencia en el rendimiento lector de los hijos.

Tabla 8. Relación entre rendimiento lector y educación de madres

Índices	Ed. Básica (N=23)		Bachiller/superior (N=27))		χ^2 (gl 1)	P
	Normal	Dificultades	Normal	Dificultades		
Nombre de letras	13	10	23	4	5.062	.024
Igual diferente	7	16	13	14	1.624	.203
Lectura de palabras	8	15	15	12	2.158	.142
Lectura de pseudopalabras	11	12	18	9	1.819	.179
Estructuras gramaticales	9	14	11	16	.013	.908
Signos de puntuación	6	15	12	15	1.816	.178
Comprensión de oraciones	3	20	7	20	1.288	.256
Comprensión de textos	13	10	21	6	2.579	.108
Comprensión oral	17	6	23	4	.986	.321

Tabla 9. Relación entre rendimiento lector y educación de los padres

Índices	Ed. Básica (N=24)		Bachiller/superior (N=26)		χ^2 (gl 1)	<i>p</i>
	Normal	Dificultades	Normal	Dificultades		
Nombre de letras	17	7	19	7	.31	.860
Igual diferente	10	14	10	16	.53	.817
Lectura de palabras	7	17	16	10	5.265	.022
Lectura de pseudopalabras	9	15	20	6	7.962	.005
Estructuras gramaticales	11	13	9	17	.654	.419
Signos de puntuación	7	17	11	15	.935	.333
Comprensión de oraciones	6	18	4	22	.721	.396
Comprensión de textos	16	8	18	8	.38	.846
Comprensión oral	19	5	21	5	.20	.887

4. CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 Discusión

Este estudio tuvo como objetivo el determinar las consecuencias en el desarrollo de la lectura en niños de cuarto y quinto de básica que no acudieron al preescolar, considerando que las investigaciones relacionadas con la influencia del preescolar en la adquisición de la lectura en nuestro contexto y en las edades establecidas son escasas, se han planteado 3 objetivos cuyos resultados son analizados a continuación.

En cuanto a las capacidades lectoras de los niños de 4to y 5to de básica, los resultados del test empleado los ubican en diferentes indicadores, dependiendo de los procesos lectores y las actividades que componen cada proceso, el apartado donde se puede observar que más de la mitad de los niños presentan dificultades es en los *Procesos gramaticales* lo que indicaría una dificultad para leer un texto respetando aspectos gramaticales, lo que a su vez dificulta la comprensión lectora, estos resultados concuerdan con el estudio de Flores y Sánchez (2021) en donde gran parte de los estudiantes se ubican en los rangos de dificultad leve de las dos pruebas de este proceso (EG, SP), los resultados obtenidos en la prueba de *Signos de puntuación* también concuerdan con el trabajo realizado por Ramírez et al. (2020) en donde los niños obtuvieron una media de 4.3 lo que los ubica en el rango de dificultad severa, finalmente en comparación al estudio realizado por Zamora (2021) existen ciertas diferencias, ya que encontramos que en los dos trabajos existen dificultades significativas en los *Procesos gramaticales*, sin embargo en el trabajo mencionado las actividades donde se obtuvieron peores resultados son en las pertenecientes a los *Procesos semánticos*, lo cual es opuesto principalmente en la actividad de *Comprensión oral y Comprensión de textos* en donde los niños evaluados en este estudio obtuvieron buenas puntuaciones.

Al investigar la influencia de la asistencia al preescolar en las capacidades lectoras, los resultados muestran cierta ventaja en 8 de las 9 actividades a favor de los niños que acudieron al preescolar, esto se asemeja al resultado obtenido por Gamboa y Krüger (2016) en donde se observa un puntaje promedio mayor en las pruebas PISA de lectura en niños que acudieron 1 o más años al preescolar, algo importante a recalcar es que si bien se encontraron resultados mayores en el grupo que asistió a la educación inicial, estos no son significativos, excepto en la prueba de *Estructuras gramaticales*, en donde el grupo que asistió al preescolar obtuvo una puntuación mayor, esta superioridad no significativa se asemeja a lo sugerido por Dip y Gamboa (2019) en donde se encontró que en el caso de Ecuador no existen diferencias significativas entre los dos grupos, tanto en el país como en otros países de la región, por otra parte en países como Estados Unidos estudios similares han tenido resultados parecidos, en donde se obtienen mejores resultados con la población que asiste al preescolar, tal como lo muestra Shah et al. (2017) en donde niños que participaron 2 años en el preescolar obtuvieron puntuaciones mayores frente al grupo sin educación preescolar, es importante resaltar que si bien no se encontraron diferencias significativas en todos los índices entre los dos grupos, se debe tener en cuenta que el instrumento utilizado se aplicó después de un largo periodo de educación a distancia, lo que implica en gran medida una dificultad para el aprendizaje y enseñanza de la lectura, esto debido a varios factores, tales como el acceso a internet, el conocimiento y la capacidad de enseñanza de los padres o la situación emocional familiar provocada por la pandemia, todos estos factores limitan el aprestamiento en el aprendizaje de la lectura e incluso llevan a la deserción escolar (Ayala y Gaibor, 2021). Es por esto que posiblemente se pudo haber encontrado una mayor diferencia entre los dos grupos si no se hubiese presentado una disminución general en las capacidades lectoras de los niños, causado por la pandemia..

En relación al sexo de los niños y el nivel de educación de los padres con las capacidades lectoras de los menores, los resultados señalan que no hay relación entre la variable sexo y las capacidades lectoras, excepto en la prueba de *Comprensión oral*, sin embargo en los otros 8 índices no se encontraron diferencias entre los grupos, esto está en consonancia con estudios previos como el de Arán y López (2016) en donde se encontraron resultados homogéneos entre sexos en pruebas relacionadas con habilidades verbales, fluidez y comprensión lectora, estudios realizados en el país con el mismo instrumento, es decir el Prolec-R también concluyeron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de niños y niñas (Vélez et al., 2015).

Finalmente los resultados del tercer objetivo muestran que el nivel de educación de los padres si tienen influencia positiva en las capacidades lectoras, sin embargo esto se puede ver solamente en los índices de *Nombre de letras*, *Lectura de palabras* y *Lectura de pseudopalabras*, en donde los niños cuyos padres cuentan con educación bachiller y universitaria obtuvieron puntajes superiores al resto, al revisar trabajos relacionados con esta correlación encontramos que resultados como los de Clemente e Ysla (2016) respaldan que el nivel educativo de los padres podría tener influencia en la lectura de los niños, en el caso de este estudio los niños con padres con niveles de educación más altos obtuvieron una puntuación mayor en el índice del conocimiento alfabético, otros trabajos señalan que aquellos padres con más años de escolaridad poseen hogares con más recursos vinculados a la lectura y esto se traduce a mayores prácticas relacionadas esta, lo que otorga a los niños mejores desempeños en habilidades prelectoras y esto a su vez se relacionó con un mayor desempeño en la lectura (Andrés et al., 2010).

4.2 Conclusiones

A lo largo de esta investigación se ha podido constatar que la adquisición de la lectura se ve influenciada por variables tanto subjetivas como ambientales, es por esto que el desarrollo de esta habilidad se puede ver potenciada por el progreso y transformaciones en los procesos cognitivos, y para que esto suceda es necesario que entornos como el preescolar estén bien estructurados y ofrezcan a los niños todos los recursos necesarios para su desarrollo integral.

Y aunque resalta el hecho de que tan solo se hayan encontrado diferencias significativas en 1 de los 9 índices, es importante mencionar que en el 88% de las actividades los niños que asistieron al preescolar obtuvieron mejores resultados, y esto concuerda con varias investigaciones realizadas tanto en el país como en regiones de otros continentes, por tanto podríamos decir que si bien el preescolar ayuda a los niños en la adquisición de diferentes habilidades necesarias para la vida académica, como la lectura, esta ayuda no es del todo significativa, y las causas para esto pueden ser varias, desde las horas de asistencia y la calidad del preescolar, hasta factores sociales, personales, ambientales o económicos.

Por otra parte variables como el sexo mostraron no ser una causa para poseer mejores o peores capacidades lectoras, sin embargo este no es el caso del nivel académico de los padres, ya que los resultados de esta investigación y de otros estudios mostraron que esta variable si puede tener influencia en varios procesos relacionados con la lectura, o en la capacidad lectora per se.

4.3 Recomendaciones

- ✓ Realizar estudios con una población y muestra más amplia.
- ✓ Considerar diferentes contextos educativos, como zonas urbanas y rurales e instituciones privadas y públicas.

Referencias

- Alida, C. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 69-79.
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41070106.pdf>
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. y García, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>
- Arán, V. y López, M. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Psicología*, 10(1), 23-44. <http://hdl.handle.net/11336/39947>
- Ayala, A. y Gaibor, K. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 13-22.
<http://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>
- Barea, I. y Cad, A. (2016). *Construyendo significado en una segunda lengua a través de la lectura a través de la lectura del libro álbum*. <http://hdl.handle.net/11086/16275>
- Berninger, V., Abbot, R., Nagy, W. y Carlisle, J. (2010). Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141-163.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10936-009-9130-6>
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>

- Blewitt, P., Rump, K., Shealy, S. y Cook, S. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/a0013844>
- Bravo, L. (2013). *La lectura inicial y la psicología cognitiva*. (3^{ra} ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://n9.cl/6x348>
- Calle, A. (2019). Una mirada a la estimulación temprana en el lenguaje. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 160-172. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.895>
- Caycho, T. (2011). Conciencia fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-Scientia*, 3(1), 89-98. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-scientia/article/view/889>
- Cervera, J. (s.f.). *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://bit.ly/3sTSgnk>
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 2-9. <https://doi.org/10.35362/rie4942086>
- Clemente, V. e Ysla, L. (2016). Influencia de los factores demográficos, familiares y culturales en el desarrollo de las habilidades de inicio a la lectura en niños limeños de cinco años. En J. Castejón, *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 2720-2729). Asociación Científica de Psicología y Educación. <http://hdl.handle.net/10045/64475>
- Colas, P., Ruiz, S. y Delteil, F. (2020). Detección precoz de los trastornos del lenguaje oral en la infancia y su clasificación. *EMC-Pediatría*, 55(3), 1-8. [https://doi.org/10.1016/S1245-1789\(20\)44099-5](https://doi.org/10.1016/S1245-1789(20)44099-5)
- Colmont, M. (2022). *Innovación de actividades lúdicas para el desarrollo del lenguaje oral previo al inicio de la lectoescritura de los estudiantes del Inicial I paralelo*

- “B” [Trabajo de maestría, Universidad Casa Grande].
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/3338>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R: Bateria de evaluación de los procesos lectores, revisada*. TEA Ediciones.
- Dickinson, D. y Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dip, J. y Gamboa, L. (2019). La heterogeneidad de los efectos de la educación preescolar sobre los resultados cognitivos en América Latina. *Revista CEPAL*, (128), 79-99. <http://hdl.handle.net/11362/44738>
- Flores, I. y Sánchez, J. (2021). Influencia de la memoria operativa en la competencia lectora en estudiantes de Educación Básica General. *Runae*, (6), 91-100. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/498>
- Flórez, R., Restrepo, Adelaida, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología latinoamericana*, 27(1), 79-96. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/17>
- Gallart, I. (1996). ¿Lectura en educación infantil? ¡ Sí gracias! *Aula de Innovación Educativa*, (46), 15-18. <https://bit.ly/3wNh1l9>
- Gamboa, L. y Krüger, N. (2016). ¿ Existen diferencias en América Latina en el aporte de la educación preescolar al logro educativo futuro?: PISA 2009-2012. *Revista CEPAL*, (118), 85-100. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40031>
- Gamboa, L. y Londoño, E. (2018). Preescolar y rendimiento académico en educación media en Colombia. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26271.25768>

- Gavilánez, G. (2022). *Creación de los ambientes de aprendizaje de arte-lectura y elaboración de un manual de funciones para el aula de Inicial II del Centro Educativo Jardín Esperanza, anexo a la Cooperativa de Ahorro y Crédito Jardín Azuayo período lectivo 2020-2021* [Trabajo de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22623>
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Gutiérrez, S. y Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-33.pdf>
- Haro, A. (2022). *Importancia de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22019>
- Hermida, P., Barragán, S. y Rodríguez, J. (2017). La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo. *Analítika, Revista de Análisis Estadístico*, 14(2), 7-25. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Revistas/Analitika/volumenes_pdf/ANALitika14.pdf
- Jordán, M., Macías, S. y Lalama, A. (2019). *Los pictogramas en el desarrollo del Lenguaje Verbal en niños de 4 a 5 años*. Universidad de Guayaquil. https://liveworkingeditorial.com/wp-content/uploads/books/Los_pictogramas_en_el_desarrollo_del_lenguaje_20191109ver2.pdf

- León, A. (2010). *Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica*.
Consejo Nacional de Rectores. <https://bit.ly/38rDQ7e>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. 31 de marzo de 2011. Registro oficial 417.
https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
- Mesa, A. y Gómez, A. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 19(1).
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191811>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2014). *Currículo de Educación Inicial*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Monfort, M. y Juárez, A. (2016). *El niño que habla*. Editorial CEPE.
- Morales, L. (2013). La inasistencia a causa de costumbres y tradiciones en la comunidad indígena Purepecha de Ahuiran Michoacan en el nivel de preescolar. *Praxis Investigativa ReDIE*, 5(9), 30-42.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746100>
- Myers, R. (1995). *La educación preescolar en América Latina, el estado de la práctica*. Preal.
- Ramírez, C., Arteaga, M. y Luna, H. (2020). La percepción visual y las habilidades lingüísticas en el proceso lector. *Conrado*, 16(72), 178-181.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100178&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, J., Barragán, S., Espinoza, V. y Ulloa, K. (2014). *Determinantes Socioeconómicos y Demográficos de la Asistencia a un Centro de Educación Inicial en el Ecuador*.
<https://reduca->

al.net/files/observatorio/estudios/determinantes_socioeconomicos_y_demograficos_d_e_la_asistencia_a_un_centro_de_educacion_inicial_en_el_ecuador.pdf

- Rojas, T. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y Sociedad*, 31. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>
- Rondal, J. (2003). *El desarrollo del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica S.A.
- Roselli, M. (2003). Maduración Cerebral y Desarrollo Cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1).
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100005
- Shah, H., Domitrovich, C., Morgan, N., Moore, J., Cooper, B., Jacobson, L. y Greenberg, M. (2017). One or two years of participation: Is dosage of an enhanced publicly funded preschool program associated with the academic and executive function skills of low-income children in early elementary school?. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 123-137. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.004>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M., Sanz, P., Blázquez, J. y Tijeras, A. (2015). Incidencia de la dislexia en ecuador: relación con el ci, lateralidad, sexo y tipo de escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),249-257.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851784023>
- Zamora, Y. (2021). *El Método Montessori y la lectura en los estudiantes de 4 EGB paralelos A y B de la Unidad Educativa “Luis A. Martínez” Agropecuario en el Cantón Ambato durante la Emergencia Sanitaria* [Trabajo de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/33845>