



Autoestima y madurez en el aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial

Self-esteem and maturity on literacy learning in early childhood education children

Rously Edyah Atencio González¹, Violeta Hurtado Chancafe², Erica Lucy Millones Alba³

¹Universidad Bolivariana del Ecuador, Ecuador

²Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, Perú

³Universidad César Vallejo, Perú

KEYWORDS

Self-esteem
Academic maturity
Literacy
Early childhood
education

ABSTRACT

This study analyzes the influence of self-esteem and academic maturity on literacy development in early childhood education children in five provinces in Ecuador and two in northern Peru. This research arose from the need to understand how socioemotional factors impact early learning. A quantitative, non-experimental, and correlational approach was adopted, based on a structured observation of 495 children over a 12-month period, using an observation sheet with nine dimensions grouped into three variables. The data were analyzed using descriptive statistics, multiple regression, Pearson correlations, analysis of variance (ANOVA), and Tukey's test. The results show that both self-esteem and maturity are significant predictors of literacy learning ($p < 0.001$), with a high correlation between the variables. Guayas showed the highest performance, while Santa Elena presented the lowest values, highlighting the influence of the geographic context. It is concluded that the integration of emotional and maturity factors significantly favors literacy processes. Evidence supports the need to strengthen socioemotional development as an educational strategy from early childhood.

PALABRAS CLAVE

Autoestima
Madurez escolar
Lectoescritura
Educación inicial

RESUMEN

El presente estudio analiza la influencia de la autoestima y la madurez escolar en el desarrollo de la lectoescritura en niños de educación inicial en cinco provincias de Ecuador y dos del norte de Perú. La investigación surge ante la necesidad de comprender cómo los factores socioemocionales impactan en el aprendizaje temprano. Se adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, basado en una observación estructurada de 495 niños durante 12 meses, utilizando una ficha de observación con nueve dimensiones agrupadas en tres variables. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, regresión múltiple, correlaciones de Pearson, análisis de varianza (ANOVA) y prueba de Tukey. Los resultados evidencian que tanto la autoestima como la madurez son predictores significativos del aprendizaje de la lectoescritura ($p < 0.001$), con una alta correlación entre las variables. Guayas mostró el desempeño más alto, mientras que Santa Elena presentó los valores más bajos, destacando la influencia del contexto geográfico. Se concluye que la integración de factores emocionales y de madurez favorece significativamente los procesos de alfabetización. La evidencia respalda la necesidad de fortalecer el desarrollo socioemocional como estrategia educativa desde la primera infancia.

RECIBIDO: 08/11/2025

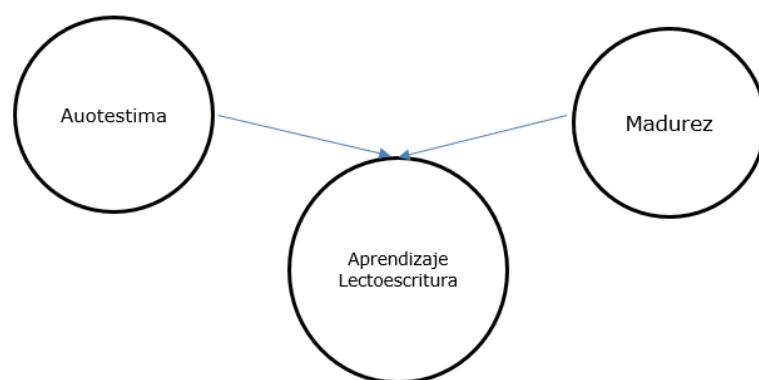
ACEPTADO: 19/01/2026

1. Introducción

La etapa de educación inicial representa un período crítico en el desarrollo integral de los estudiantes, donde las bases cognitivas, emocionales y sociales se consolidan como cimientos fundamentales del aprendizaje posterior. Dentro de este marco, el proceso de lectoescritura no puede concebirse únicamente como una habilidad instrumental, sino como una experiencia profundamente influida por aspectos afectivos como la autoestima y el grado de madurez alcanzado por los estudiantes. La literatura contemporánea como la expuesta por Rodríguez-Olay et al., (2025) en el aspecto formativo de la justicia a través de la literatura y Jurado et al. (2024) quienes previamente habrían mencionado que la mediación en lectura fácil es un campo escasamente explorado tanto en la formación inicial, ha puesto énfasis creciente en la relación entre las variables socioemocionales y el rendimiento académico en los primeros años de vida escolar, destacando que la autoestima y la madurez no son solo condiciones paralelas al aprendizaje, sino componentes interdependientes que lo determinan activamente (Jones et al., 2025; O'Grady & Nag, 2024).

Diversos estudios señalan que la autoestima, entendida como la valoración subjetiva que el niño hace de sí mismo, tiene una incidencia directa en su disposición para asumir retos cognitivos, así como en su perseverancia y tolerancia al error. Esta autoevaluación, a su vez, se construye en gran medida en los contextos inmediatos de interacción: la familia, la escuela, y más específicamente, la relación con los docentes y los pares (Hooper & Johnson, 2025; Orr et al., 2024). Estudios como el de Erol et al. (2025) destacan que un niño con autoestima fortalecida tenderá a involucrarse con mayor confianza en todas las actividades, entre ellas las de lectoescritura, persistirá ante la dificultad y asumirá una postura activa frente al aprendizaje.

Figura 1.
Modelo teórico propuesto



Fuente: Atencio et al. (2025)

La madurez, por su parte, se ha asociado a la disposición neuropsicológica y conductual que permite al niño enfrentar con éxito los desafíos del entorno escolar, particularmente los relacionados con la atención, la memoria, la coordinación motora y el lenguaje (Demangeon et al., 2025; Kulakow et al., 2024). Esta dimensión no responde exclusivamente a la edad cronológica, sino a un conjunto de capacidades que incluyen tanto el desarrollo cognitivo como la regulación emocional y la adaptación social. En su estudio comparativo sobre entornos Montessori y convencionales, Demangeon et al. (2025) destacan cómo la madurez ejecutiva y la capacidad para autorregularse son factores predictivos del desempeño en tareas de lectoescritura. Estas habilidades permiten al niño sostener la atención durante la lectura, planificar la escritura de palabras y frases, y corregir sus errores con autonomía.

La articulación entre autoestima y madurez se vuelve especialmente significativa al abordar la alfabetización inicial (fig. 1). Por ejemplo, el estudio de Camligüney et al. (2025) encontraron que el desarrollo del autoconcepto relacionado con la alfabetización se vincula estrechamente con el entorno de alfabetización en el hogar, reforzando la noción de que el aprendizaje de la lectura y escritura en la infancia no puede disociarse del componente afectivo-identitario.

Las prácticas de alfabetización en casa, como las actividades de lectura compartida, han sido objeto de múltiples estudios que buscan comprender su influencia en el desarrollo temprano del lenguaje y la lectoescritura. Este es el caso de Alakoç et al. (2024) quienes demostraron que estas prácticas no solo mejoran la competencia lingüística, sino que también fortalecen la memoria operativa de los estudiantes, un componente clave en la retención de vocabulario, la decodificación fonológica y la comprensión lectora. Así, la interacción positiva con adultos durante estas actividades refuerza la autoestima académica del niño y mejora su percepción de competencia, aumentando su disposición a enfrentar desafíos escolares.

Otros hallazgos relevantes provienen de investigaciones centradas en el entorno educativo formal. Lewis et al. (2025) propone que los docentes que desean transformar la educación deben estar atentos a la inclusión en especial en el proceso preescolar. Flink et al. (2024), por otro lado, identificaron que programas de aprendizaje basado en el juego con enfoque de género en contextos africanos mejoraron no solo las habilidades cognitivas, sino también la autoestima y la autoconfianza de los estudiantes en edad preescolar. Esto sugiere que metodologías activas e inclusivas, que reconocen la identidad del niño, generan efectos positivos tanto en la madurez socioemocional como en el desarrollo de habilidades clave para la lectoescritura.

Desde un enfoque neuroeducativo, Hindman et al. (2024) examinaron la efectividad de entrenamientos basados en realidad virtual para el fortalecimiento de funciones ejecutivas en edad escolar, demostrando que estas intervenciones tienen un impacto significativo en la atención sostenida y el control inhibitorio, ambos procesos fundamentales para el éxito en tareas de lectoescritura. De esta manera, se refuerza la idea de que la madurez cognitiva puede ser estimulada desde una perspectiva pedagógica, contribuyendo a que el niño esté mejor preparado para afrontar las demandas propias del aprendizaje formal del lenguaje.

O'Grady y Nag (2024), a través de una revisión sistemática, encontraron que los programas escolares que fomentan la comprensión emocional durante la infancia media generan efectos positivos sostenidos en la conducta social y el rendimiento académico, en particular en áreas lingüísticas. En paralelo, la literatura enfatiza el rol del bienestar infantil como mediador entre la experiencia emocional y el rendimiento académico. Orr et al. (2024) establecieron que el pensamiento divergente actúa como mediador en la relación entre el bienestar y los logros en alfabetización, subrayando la importancia de considerar el estado emocional del niño como una variable central en su proceso educativo. Esto coincide con la postura de Hooper y Johnson (2025), quienes destacan la necesidad de preparar a los educadores para abordar las dimensiones socioemocionales del aprendizaje desde la formación inicial, con el fin de que puedan generar ambientes de aula seguros y estimulantes. Las transiciones escolares también representan un momento crítico para el desarrollo de la autoestima y la madurez. En contextos donde estas transiciones son acompañadas de manera efectiva, los estudiantes tienden a mostrar mayores niveles de adaptación y éxito académico, lo cual incluye un mejor desempeño en lectoescritura.

Además, estudios como los de Bouri y Sakellari (2024) en el ámbito de promoción temprana de la lectura a través de profesionales de salud, y los de Laurent et al. (2025) sobre el entorno sociolingüístico familiar, convergen en señalar la relevancia del contexto social y familiar como moduladores de la autoestima y la madurez cognitiva. En efecto, cuando los estudiantes viven en hogares donde el lenguaje es estimulado y las emociones son validadas, tienden a desarrollar

una percepción positiva de sí mismos y una mayor capacidad para autorregularse, lo que favorece su desempeño lector.

La literatura, por tanto, es concluyente al señalar que el aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial no puede entenderse desde una lógica puramente cognitiva. Variables como la autoestima, la madurez ejecutiva y la emocionalidad del niño constituyen dimensiones claves que deben ser integradas en cualquier propuesta pedagógica destinada a fomentar la alfabetización temprana (Li et al., 2025; Mwinka & Dagada, 2025). Esta perspectiva implica un cambio en el paradigma educativo, donde el desarrollo personal y el bienestar emocional son tan importantes como el dominio de las habilidades instrumentales del lenguaje. Seehagen et al. (2025) señalaron en sus hallazgos que un entorno emocional favorable, junto con un adecuado desarrollo socioemocional en las primeras etapas de la vida, influye de manera determinante en la adquisición de las habilidades cognitivas iniciales.

A pesar de la abundancia de estudios que relacionan variables emocionales con el rendimiento académico en la infancia, aún persiste una brecha en la comprensión profunda de cómo se articula específicamente la autoestima y la madurez en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de educación inicial. En muchos entornos escolares, se continúa priorizando un enfoque centrado exclusivamente en las habilidades técnicas de lectura y escritura, minimizando el impacto que los factores emocionales y de desarrollo tienen sobre la adquisición significativa de estas competencias.

El aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de educación inicial no puede entenderse de manera aislada del desarrollo emocional y madurativo de los estudiantes. A medida que las investigaciones avanzan en comprender los mecanismos que influyen en la adquisición de estas competencias básicas, se refuerza la idea de que la autoestima y la madurez constituyen factores determinantes, tanto para el acceso al conocimiento como para la permanencia activa en los procesos escolares (Flink et al., 2024). La autoestima, entendida como la valoración que el niño tiene de sí mismo, se convierte en un mediador afectivo clave en el momento de enfrentarse a los desafíos propios del aprendizaje, especialmente cuando se trata de tareas que requieren atención sostenida, práctica reiterada y exposición al error, como ocurre con la lectura y la escritura.

Por su parte, la madurez implica un conjunto de habilidades biológicas, cognitivas y socioemocionales que se consolidan progresivamente y que permiten al niño interactuar con su entorno de manera autónoma, reflexiva y adaptativa. Esta madurez no se reduce al crecimiento cronológico, sino que integra aspectos como el control de impulsos, la capacidad de concentración, la comprensión del lenguaje y la disposición para seguir consignas escolares (Demangeon et al., 2025). En este sentido, un niño maduro desde el punto de vista escolar está mejor preparado para asumir el aprendizaje de la lectoescritura con disposición, motivación y persistencia.

Autores como Orr et al. (2024) han demostrado que el bienestar emocional del niño actúa como facilitador del rendimiento escolar, ya que estudiantes con alta autoestima tienden a mostrar mayor motivación intrínseca, confianza para enfrentar tareas complejas y una actitud positiva frente a los errores. Estas cualidades son fundamentales durante el proceso de alfabetización, donde la práctica continua, el refuerzo positivo y la autorregulación emocional juegan un papel esencial. En esa línea, estudios recientes también confirman que los entornos escolares que favorecen la expresión emocional y la construcción de la identidad infantil fomentan trayectorias educativas más sólidas y sostenibles en el tiempo (Jones et al., 2025).

El entorno familiar también desempeña un papel protagónico en el desarrollo de la autoestima y la madurez. Investigaciones como las de Alakoç et al. (2024) y Laurent et al. (2025) destacan que

la alfabetización emergente en casa —como la lectura compartida, las conversaciones ricas en vocabulario y las experiencias de juego simbólico— favorece no solo el aprendizaje del lenguaje, sino también la consolidación de vínculos afectivos seguros y estables. Dichos vínculos son esenciales para el desarrollo de una autoestima saludable, ya que permiten al niño construir una imagen positiva de sí mismo a través de la mirada significativa de los adultos que lo rodean.

Asimismo, se ha observado que el juego, tanto en contextos escolares como familiares, funciona como vehículo fundamental para el desarrollo madurativo y emocional en la infancia. Según Flink et al. (2024), el aprendizaje basado en el juego contribuye al fortalecimiento de habilidades como la cooperación, la planificación, la autorregulación y la resolución de conflictos, elementos clave para un desempeño exitoso en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Por ello, metodologías que integran estrategias lúdicas han demostrado ser más efectivas al momento de abordar los procesos de alfabetización en la primera infancia.

Un aspecto emergente que ha cobrado relevancia en los últimos años es la influencia del bienestar emocional en las habilidades cognitivas vinculadas a la lectura. Estudios como el de Orr et al. (2024) indican que la creatividad y el pensamiento divergente, favorecidos por una autoestima sólida y una estabilidad emocional adecuada, actúan como mediadores en la adquisición de competencias lectoras. Este hallazgo plantea un enfoque más amplio del desarrollo lector, en el que las emociones y la autoimagen del niño inciden directamente en su capacidad para comprender textos, construir significado y expresarse por escrito.

La relación entre madurez y lectoescritura también ha sido examinada desde el ángulo de las funciones ejecutivas, particularmente en estudios como el de Hindman et al. (2024), donde se destaca que habilidades como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva están íntimamente asociadas con la capacidad del niño para decodificar, comprender y producir textos escritos. Estas habilidades, que se desarrollan a lo largo de la primera infancia, se ven influenciadas por el contexto emocional y social del niño, reforzando la necesidad de intervenir de manera holística en los procesos de alfabetización.

Otro elemento relevante que emerge de la literatura revisada es el papel que cumplen las transiciones escolares, particularmente el paso del hogar al aula, en el desarrollo emocional del niño. En contextos internacionales, la investigación también ha avanzado hacia la integración de la alfabetización emocional dentro de los procesos escolares. El trabajo de Camlıgüney et al. (2025) aporta otro ángulo de análisis al explorar cómo el autoconcepto lector se construye desde los primeros años a partir de las experiencias vividas en el hogar y en la escuela. El estudio muestra que la percepción que el niño tiene de su capacidad para leer y escribir se forja antes incluso de dominar estas habilidades, y está mediada por el reconocimiento, el lenguaje afectivo y la retroalimentación que recibe de su entorno. Este descubrimiento sugiere que la autoestima lectora no es un producto posterior al aprendizaje, sino una condición que puede facilitar o dificultar el mismo.

Desde una perspectiva contextual, investigaciones como la de Mwinka y Dagada (2025) muestran que el desarrollo de habilidades sociales mediante el juego promueve una mayor disposición al aprendizaje y fortalece el sentido de pertenencia en el aula. Estos elementos, que se entrelazan con la madurez emocional, favorecen la colaboración, la expresión de ideas y la participación activa, todos aspectos fundamentales en los procesos de lectura compartida, escritura inicial y conversación estructurada en el aula de educación inicial.

Por otro lado, el estudio de Homayounnia et al. (2025) confirma que el desarrollo físico también guarda relación con la madurez emocional y cognitiva, destacando que actividades motrices adecuadas pueden incidir positivamente en la alfabetización. Este hallazgo permite pensar en

propuestas educativas integradas que articulen la dimensión corporal con la emocional y la cognitiva, reconociendo al niño como un ser integral en proceso de desarrollo.

Es necesario destacar la influencia de los docentes y su formación en el abordaje de estas variables. Según Hooper y Johnson (2025), la percepción que los maestros tienen sobre el desarrollo emocional de sus estudiantes condiciona en gran medida sus prácticas pedagógicas, así como la efectividad de las intervenciones educativas. Por ello, formar docentes sensibles a la autoestima y a la madurez infantil se vuelve imprescindible para garantizar procesos de lectoescritura significativos, afectivos y sostenibles en el tiempo.

En conjunto, la evidencia presentada demuestra que el aprendizaje de la lectoescritura en educación inicial no puede separarse de las variables emocionales y madurativas del niño.

La autoestima y la madurez (tabla 1), son dimensiones interdependientes que actúan como facilitadores o inhibidores del proceso de alfabetización, y su consideración en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas puede marcar la diferencia en el rendimiento, la motivación y el bienestar infantil. Desde este marco, la presente investigación se justifica no solo como una necesidad académica, sino también como una urgencia pedagógica para optimizar las prácticas docentes y responder de manera contextualizada a los desafíos del aprendizaje en los primeros años escolares.

Esta desconexión entre el componente afectivo y el proceso de alfabetización genera un vacío teórico y metodológico que impide a los docentes intervenir de manera integral en los primeros años del trayecto educativo (O'Grady & Nag, 2024). A partir de esta problemática, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo inciden la autoestima y la madurez en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de educación inicial?

La Tabla 1 presenta la operacionalización de variables clave en el estudio del desarrollo infantil, centrado en tres constructos fundamentales: autoestima, madurez escolar y aprendizaje de la lectoescritura. La variable independiente "Autoestima" se divide en tres dimensiones observables: confianza en sí mismo, valoración personal y autonomía, evaluadas mediante ítems que reflejan conductas cotidianas del niño, como su seguridad al explorar, satisfacción por logros y autonomía funcional. La variable "Madurez escolar" incluye dimensiones como motricidad fina, control emocional y responsabilidad, observadas en acciones como trazar figuras, reaccionar ante frustraciones o asumir tareas. Por su parte, la variable dependiente "Aprendizaje de lectoescritura" se examina a través de conciencia fonológica, reconocimiento de letras y comprensión de cuentos. Cada ítem se mide mediante una escala Likert de 1 a 5.

Tabla 1.
Operacionalización de variables del estudio

Variable	Dimensión	Ítem de Observación (escala Likert 1-5)
A0=Autoestima (independiente)	A1- Confianza en sí mismo	¿El niño(a) se muestra seguro al explorar el entorno?
	A2- Valoración personal	¿Expresa satisfacción cuando logra una tarea?
	A3-Autonomía	¿Se viste solo(a), guarda sus materiales o inicia actividades sin ayuda?
M0=Madurez escolar (independiente)	M1-Motricidad fina	¿Coge el lápiz correctamente y traza líneas o figuras?
	M2-Control emocional	¿Reacciona adecuadamente ante situaciones nuevas o frustrantes?
	M3- Responsabilidad	¿Recoge sus materiales y colabora con pequeñas responsabilidades?
AL0=Aprendizaje de Lectoescritura (dependiente)	AL1-Conciencia fonológica	¿Identifica palabras que riman o comienzan igual?
	AL2- Reconocimiento de letras	¿Nombra algunas letras o reconoce su nombre escrito?
	AL3-Comprensión de cuentos	¿Comenta o responde preguntas simples sobre cuentos escuchados?

Fuente: Atencio et al., (2025).

En la búsqueda de respuestas a esta interrogante, se identifican tres causas principales que dan origen a este problema y sus respectivos efectos en el proceso educativo. Una primera causa es la ausencia de una formación docente con enfoque socioemocional en las etapas iniciales de la educación. Aunque diversos estudios resaltan la importancia de abordar el desarrollo emocional desde los primeros años escolares, muchos programas formativos continúan enfatizando exclusivamente la dimensión cognitiva del aprendizaje (Hooper & Johnson, 2025). Esto trae como consecuencia una limitada capacidad por parte del educador para identificar signos de baja autoestima o inmadurez emocional en sus estudiantes, lo que incide negativamente en la creación de ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y motivadores para el desarrollo de la lectoescritura.

Una segunda causa radica en el desconocimiento del entorno familiar como agente determinante en el desarrollo de la autoestima y la madurez del niño. El entorno de alfabetización en el hogar, la interacción afectiva con los cuidadores y la estimulación del lenguaje son factores que moldean las bases del desarrollo lector-escritor (Camligüney et al., 2025; Laurent et al., 2025). Cuando este entorno es desfavorable o carente de recursos emocionales y lingüísticos, los estudiantes ingresan al sistema escolar con una autoestima frágil y un nivel de madurez inferior al esperado para asumir con éxito los desafíos de la lectoescritura, generando así un rezago desde los primeros años.

Una tercera causa tiene que ver con la escasa articulación entre las políticas educativas y los hallazgos actuales sobre el vínculo entre variables afectivas y rendimiento académico. A pesar de las evidencias que destacan la correlación entre el bienestar emocional, la madurez y el aprendizaje (Orr et al., 2024; Jones et al., 2025), muchas normativas curriculares aún no integran de manera clara estos aspectos dentro de las estrategias de enseñanza de la lectoescritura. El efecto de esta desconexión es la implementación de metodologías descontextualizadas y homogéneas que no consideran las diferencias individuales en autoestima y madurez, lo cual termina afectando la calidad del aprendizaje y profundizando las brechas educativas en los primeros niveles.

La justificación teórica de esta investigación radica en la necesidad de contribuir al desarrollo de un marco conceptual integral que articule variables emocionales, cognitivas y contextuales en el proceso de alfabetización inicial. Estudios recientes sugieren que el aprendizaje significativo en la infancia requiere un abordaje multicomponente que considere no solo la instrucción explícita de habilidades lectoras, sino también el fortalecimiento de la autoestima y el acompañamiento del desarrollo madurativo del niño (Alakoç et al., 2024; Demangeon et al., 2025). Comprender esta interacción permitirá avanzar en la construcción de modelos educativos más inclusivos, equitativos y eficaces.

Desde una justificación metodológica, se requiere diseñar investigaciones que consideren el carácter multidimensional del aprendizaje infantil, lo cual implica la incorporación de instrumentos que midan variables afectivas y de desarrollo junto con las habilidades lingüísticas. Tal enfoque permite captar con mayor fidelidad la complejidad del fenómeno de estudio y orientar decisiones pedagógicas basadas en evidencia. Estudios previos como el de Hindman et al. (2024) han demostrado que incluir variables de funciones ejecutivas mejora la precisión del análisis del desempeño en tareas escolares, lo cual valida la importancia de una metodología amplia y bien estructurada.

En términos de justificación práctica, esta investigación aporta herramientas y conocimientos que pueden ser directamente aplicables por educadores, orientadores y diseñadores curriculares. Por ejemplo Erol et al (2025) consideraban que Integrar la autoestima y la madurez dentro de las estrategias de alfabetización permitirá optimizar los entornos de aprendizaje y responder con mayor sensibilidad a las necesidades reales de los estudiantes. Esto es especialmente relevante en contextos donde se busca elevar los estándares de calidad educativa desde los niveles más tempranos, como se ha planteado en intervenciones centradas en la preparación escolar.

El enfoque humanista en la educación ha sido ampliamente reconocido por su contribución a la formación integral del estudiante, privilegiando la dimensión emocional, social y personal del aprendizaje (Rogers, 1983; Maslow, 1970). Desde esta perspectiva, se considera que el desarrollo académico no puede estar desvinculado del bienestar emocional y de la construcción de una autoestima positiva. El estudiante es visto como un ser activo, capaz de autodirigirse y construir su conocimiento desde su experiencia, en un entorno que favorezca la libertad y el respeto (Erol et al. (2025); et al. (2025)). Este marco teórico resulta especialmente relevante en el nivel inicial, ya que permite comprender cómo factores como la confianza, la valoración personal y la autonomía influyen en los procesos de aprendizaje y socialización temprana.

El objeto de estudio de esta investigación es el aprendizaje de la lectoescritura en el nivel de educación inicial, considerado como un proceso complejo que involucra no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también la disposición afectiva, cognitiva y social del niño para aprender a leer y escribir. En este marco, se entiende la lectoescritura como una manifestación integral del desarrollo infantil, donde convergen componentes lingüísticos, emocionales y madurativos que requieren ser abordados desde una perspectiva educativa holística.

El sujeto de estudio está conformado por estudiantes de educación inicial, en su mayoría entre 4 y 6 años, que se encuentran en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Este grupo representa una población clave en la formación de los aprendizajes fundamentales, ya que en este periodo se consolidan las bases para el desarrollo académico posterior. A través de su observación y análisis, se busca comprender cómo la autoestima y la madurez inciden en su desempeño lector-escritor, proporcionando así evidencia útil para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.

En coherencia con la problemática identificada, se plantea el siguiente objetivo general: Analizar la incidencia de la autoestima y la madurez en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del nivel de educación inicial, con el propósito de comprender las relaciones entre variables afectivas, cognitivas y contextuales en el proceso de alfabetización temprana. A partir de este, se derivan los siguientes objetivos específicos, organizados según su enfoque:

- I. Examinar desde la teoría las relaciones entre autoestima, madurez y aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial, a partir del análisis de la literatura científica actual. II. Diseñar una metodología que integre instrumentos para la medición de variables afectivas y madurativas asociadas al proceso lector-escritor en estudiantes de educación inicial. III. Analizar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos, identificando patrones significativos entre autoestima, madurez y desempeño en tareas de lectoescritura, con el fin de proponer lineamientos pedagógicos fundamentados.

2. Metodología

La presente investigación se enfoca en estudiar el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de educación inicial, tomando como objeto formal las relaciones entre la autoestima infantil y la madurez escolar, entendidas como variables fundamentales que condicionan el aprendizaje temprano del lenguaje escrito. El estudio se aborda desde una perspectiva educativa-psicológica, que permite analizar los procesos internos del niño en interacción con el contexto pedagógico, considerando que tanto la autopercepción como el grado de preparación emocional y cognitiva afectan directamente el desempeño en actividades de lectura y escritura. El fenómeno estudiado se observa desde un enfoque explicativo, que busca comprender no solo la existencia de relaciones entre variables, sino también la naturaleza de dichas interacciones y su peso específico en el proceso formativo durante los primeros años escolares.

2.1. Diseño enfoque y tipo de investigación

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de alcance correlacional y predictivo, con un diseño no experimental, de tipo observacional y de corte transversal. No se manipuló deliberadamente ninguna de las variables en estudio, ya que los datos fueron recolectados mediante observación directa del comportamiento natural de los niños y niñas de nivel inicial durante su jornada escolar.

El tipo de investigación que orientó este estudio es de carácter cuantitativo, debido a que se fundamenta en la recolección y análisis de datos numéricos para identificar patrones, correlaciones y relaciones predictivas entre variables. Se trata de una investigación descriptiva y correlacional, ya que busca caracterizar los niveles de autoestima y madurez escolar en los niños observados, y analizar su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, es predictiva, en tanto se aplicaron técnicas estadísticas como la regresión múltiple para evaluar el poder explicativo de las variables independientes sobre la variable dependiente.

2.2. Hipótesis

Derivado del enfoque cuantitativo y tipo correlacional del estudio, se formula la siguiente hipótesis general de trabajo: La autoestima y la madurez escolar inciden significativamente en el nivel de aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de educación inicial. Esta hipótesis se apoya en los hallazgos previos que relacionan la autovaloración del niño con su desempeño cognitivo, así como la influencia del desarrollo socioemocional en la adquisición de habilidades de lectura y escritura (Camligüney et al., 2025). A su vez, se plantean hipótesis específicas relacionadas con cada dimensión de las variables, como por ejemplo que una mayor autonomía y autorregulación

favorecerá un mejor desempeño en escritura emergente, o que una alta percepción positiva de sí mismo facilitará la comprensión lectora a través de una mayor disposición al aprendizaje.

2.3. Población y muestra

El ámbito de estudio comprende instituciones educativas de nivel inicial ubicadas en zonas urbanas de la región centro-sur de Ecuador, considerando tanto escuelas fiscales como particulares para asegurar la diversidad contextual del análisis. El universo de trabajo está constituido por los estudiantes matriculados en segundo nivel de educación inicial (4 a 5 años de edad), mientras que la unidad de análisis está compuesta por 495 estudiantes, en tanto sujetos sobre quienes se observan las variables. El tiempo de desarrollo de la investigación se enmarca dentro del año lectivo 2025-2026, por lo que el estudio tiene un carácter transversal, al recolectar los datos en una única etapa durante dicho periodo.

La muestra estará conformada por un total de 495 estudiantes y niñas, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, dado que se pretende incluir únicamente a aquellos estudiantes que cumplan con criterios específicos: estar cursando segundo nivel de educación inicial, contar con asistencia regular y poseer autorización de sus representantes para participar en el estudio. Este tipo de muestreo permite garantizar la viabilidad del trabajo en el contexto educativo real, donde la disponibilidad de participantes depende de múltiples factores institucionales y familiares. La representatividad se busca asegurar a través de la inclusión de varias instituciones costeñas ecuatorianas con características socioeconómicas diversas, favoreciendo así un análisis más amplio de los fenómenos estudiados.

2.4. Variables de estudio

Las variables de análisis se derivan directamente de los objetivos e hipótesis del estudio. La variable dependiente es el nivel de aprendizaje de la lectoescritura, entendida como el conjunto de habilidades cognitivas y lingüísticas que permiten al niño identificar letras, establecer correspondencias grafema-fonema, escribir palabras simples y comprender textos orales o escritos adecuados a su edad. Esta variable se medirá a través de un instrumento estructurado con base en los indicadores del currículo nacional y las propuestas de evaluación utilizadas en la literatura académica reciente (Orr et al., 2024).

Las variables independientes son, por un lado, la autoestima infantil, definida como la percepción que tiene el niño sobre su propio valor y capacidad de logro en el ámbito escolar y personal, y por otro, la madurez escolar, entendida como el nivel de desarrollo emocional, social y conductual que permite al niño adaptarse a las exigencias de la escolaridad formal (Jones et al., 2025). Ambas variables serán evaluadas mediante escalas de observación y cuestionarios aplicables por docentes y padres, previamente validados en estudios similares (Hooper & Johnson, 2025; Laurent et al., 2025).

2.5. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de datos se utilizarán técnicas e instrumentos cuantitativos estandarizados, adaptados al contexto ecuatoriano y validados por expertos en educación inicial. En el caso de la autoestima, se aplicará una escala de autoevaluación infantil adaptada con imágenes, facilitando la comprensión por parte de los estudiantes a través de íconos emocionales y situaciones cotidianas. La madurez escolar será evaluada mediante una rúbrica de observación docente que considera ítems vinculados a autonomía, autorregulación, habilidades sociales y seguimiento de instrucciones, basada en los enfoques de madurez propuestos por la psicopedagogía del desarrollo (Mwinka & Dagada, 2025; Hindman et al., 2024). El aprendizaje de la lectoescritura se medirá a través de una prueba de ejecución estructurada que permite

valorar reconocimiento de letras, escritura emergente, asociación sonido-letra y comprensión oral, ajustada a los niveles de logro establecidos por el currículo de educación inicial del Ministerio de Educación del Ecuador.

2.6. Validez de los instrumentos

La validez de los instrumentos será asegurada mediante el juicio de expertos en psicología infantil, pedagogía y evaluación educativa, quienes revisarán la pertinencia, claridad y adecuación de cada ítem al grupo etario estudiado. La fiabilidad se estimará a través del coeficiente alfa de Cronbach en una aplicación piloto con 30 estudiantes, cuyos resultados permitirán ajustar las versiones definitivas de los cuestionarios y pruebas. La aplicación de los instrumentos será realizada por docentes previamente capacitados y por el equipo investigador, cuidando el bienestar emocional y la comprensión de las instrucciones por parte de los estudiantes participantes. Todo el proceso cumplirá con principios éticos de consentimiento informado, anonimato y confidencialidad de los datos.

2.7. Cálculo de variables

Se establecieron 5 escalas categóricas de observación, en el primer casillero fue que el estudiante no cumple, luego cumple muy pocas veces, seguido por cumple medianamente, cumple casi siempre y finalmente cumple siempre. Los cálculos de variables se dieron de la siguiente formulación:

- $A0=(A1+A2+A3) /3$
- $M0=(M1+M2+M3) /3$
- $AL0=(AL1+AL2+AL3) /3$

En suma, esta investigación se apoya en un enfoque metodológico riguroso, diseñado para captar con precisión el impacto de la autoestima y la madurez escolar sobre el aprendizaje inicial de la lectoescritura, utilizando técnicas válidas y confiables, y abordando las variables desde una perspectiva integral, coherente con las exigencias del campo educativo actual.

2.8. Trabajo de campo y análisis de datos

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolló durante el segundo trimestre del año lectivo 2025-2026, específicamente entre los meses de mayo y julio de 2025, en diversas instituciones de educación inicial ubicadas en la región centro-sur del Ecuador. El proceso se inició con la obtención de los permisos requeridos por las autoridades educativas y la firma de los consentimientos informados por parte de los representantes legales de los estudiantes participantes. Una vez garantizado el cumplimiento de los principios éticos y legales, se procedió a la planificación y ejecución de las actividades de recolección de datos, las cuales se realizaron de manera presencial en las aulas, en colaboración con los docentes responsables de cada grupo.

Para facilitar la aplicación de los instrumentos y asegurar la fiabilidad de los datos recogidos, el equipo investigador capacitó previamente a los docentes y asistentes involucrados en el proceso. Esta capacitación incluyó la revisión detallada de cada instrumento, la estandarización de criterios de observación y el desarrollo de simulaciones prácticas. La recolección de datos se dividió en tres fases. En la primera fase, se aplicó el cuestionario de observación relacionado con la madurez escolar, a través de una rúbrica cumplimentada por los docentes. En la segunda fase, se administró la escala adaptada de autoestima infantil, utilizando íconos y ejemplos ilustrativos comprensibles para los estudiantes. Finalmente, en la tercera fase, se aplicó una prueba de lectoescritura estructurada, que evaluó el reconocimiento de letras, la escritura emergente, la asociación sonido-letra y la comprensión de mensajes orales y escritos adecuados a la edad.

El análisis de datos se llevó a cabo utilizando un enfoque cuantitativo, apoyado en el uso del software estadístico SPSS versión 27, que permitió realizar un procesamiento riguroso y detallado de la información recolectada. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables, incluyendo medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y de dispersión (desviación estándar), a fin de caracterizar el comportamiento general de los datos. Posteriormente, se aplicaron pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) para determinar si los datos se ajustaban a una distribución normal, lo cual fue decisivo para la elección de las pruebas estadísticas inferenciales adecuadas.

Una vez identificadas las condiciones estadísticas de los datos, se procedió con el análisis correlacional utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, dado que las variables mostraron un comportamiento paramétrico. Este análisis permitió establecer el grado de relación existente entre la autoestima, la madurez escolar y el nivel de aprendizaje de la lectoescritura. Además, se ejecutó una regresión lineal múltiple, con el objetivo de identificar el peso específico de cada una de las variables independientes (autoestima y madurez escolar) sobre la variable dependiente (lectoescritura), así como el modelo predictivo más adecuado. Este procedimiento proporcionó información valiosa sobre el nivel de influencia de cada dimensión evaluada en el desempeño lectoescritor de los estudiantes.

Para garantizar la validez de las conclusiones, se estimó también el nivel de significancia estadística ($p < 0.05$) en todas las pruebas realizadas. El uso combinado de análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales permitió no solo describir el comportamiento de las variables, sino también comprender las relaciones entre ellas y formular inferencias con base científica, alineadas con los objetivos del estudio. Asimismo, se realizó una triangulación cuantitativa de los datos provenientes de los diferentes instrumentos (escalas, rúbricas, pruebas), lo que fortaleció la consistencia interna del estudio.

El trabajo de campo fue desarrollado de forma rigurosa, bajo condiciones controladas y con procedimientos estandarizados, lo cual garantiza la calidad metodológica del estudio. El análisis estadístico posterior permitió establecer conclusiones sólidas y válidas sobre la influencia de la autoestima y la madurez escolar en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de educación inicial, ofreciendo un aporte significativo tanto a la investigación académica como a la práctica educativa en contextos reales.

3. Resultados

3.1. Datos demográficos

La muestra total estuvo compuesta por 495 niños y niñas de nivel de educación inicial, seleccionados bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, distribuido equitativamente en cinco provincias: Guayas, Manabí, El Oro, Tumbes y Piura. Cada provincia aportó el mismo número de estudiantes al estudio ($n = 99$), garantizando así una representación uniforme por territorio.

En cuanto a la variable sexo, el 53.3% de los estudiantes observados eran niñas, mientras que el 46.7% correspondía a niños, manteniéndose un equilibrio cercano a la paridad, lo cual favorece el análisis comparativo entre géneros. La edad promedio de los niños fue de aproximadamente 4 años, considerando que la observación se centró en el grupo de estudiantes pertenecientes al segundo ciclo de educación inicial.

Cabe señalar que inicialmente se había proyectado incluir la provincia de Esmeraldas en la investigación; sin embargo, factores de seguridad y falta de redes de apoyo institucional en esa zona impidieron el desarrollo de las observaciones, tanto de forma presencial como remota. Esta limitación fue reemplazada por la inclusión de las provincias peruanas de Piura y Tumbes, cuya

proximidad geográfica y contexto sociocultural permitieron ampliar la comparabilidad internacional del estudio sin comprometer el diseño metodológico.

El análisis descriptivo de la variable edad de los niños participantes en el estudio revela un rango comprendido entre los 48 y 60 meses, lo cual corresponde exactamente con el grupo etario esperado para el nivel de Educación Inicial 2 en el sistema educativo ecuatoriano. La muestra incluyó un total de 495 niños y niñas, con una edad promedio de 53,78 meses, es decir, aproximadamente cuatro años y medio.

Este dato resulta pertinente, ya que coincide con la etapa del desarrollo en la cual los niños comienzan a afianzar procesos clave como la adquisición del lenguaje escrito, la regulación emocional y el fortalecimiento de la identidad personal, dimensiones estrechamente relacionadas con la autoestima y la madurez escolar.

La desviación estándar obtenida fue de 3,683 meses, lo que indica que existe una variabilidad moderada en las edades de los participantes.

Esta dispersión es comprensible en el contexto de la educación inicial, donde pueden encontrarse niños con diferencias de hasta casi un año en edad cronológica dentro del mismo grupo escolar. Este rango etario puede influir significativamente en los niveles de desarrollo observados, tanto en lo cognitivo como en lo emocional y social. Por ejemplo, un niño de 60 meses podría exhibir una mayor autonomía y comprensión lectora que uno de 48 meses, simplemente debido a una mayor maduración neurológica y experiencia escolar acumulada.

3.2. Datos descriptivos

Los resultados descriptivos (tabla 2), muestran que las dimensiones evaluadas en autoestima, madurez escolar y aprendizaje de lectoescritura presentan niveles medios estables en los niños evaluados. En el caso de la autoestima, la dimensión de valoración personal obtuvo la media más alta ($M = 3.22$), seguida muy de cerca por autonomía ($M = 3.21$) y confianza en sí mismo ($M = 3.20$). Esta consistencia sugiere que los niños evaluados demuestran niveles moderadamente positivos de percepción personal, independencia funcional y seguridad emocional frente a su entorno, lo cual es clave en las etapas iniciales del desarrollo.

En cuanto a la madurez escolar, las tres dimensiones —motricidad fina, control emocional y responsabilidad— presentan medias iguales o cercanas a 3.20, lo que refleja un desarrollo madurativo general equilibrado. La dispersión es relativamente baja ($DE < 0.74$), lo que indica homogeneidad en los puntajes de la muestra, aunque algunos casos extremos (mínimos cercanos a 1.2) sugieren áreas específicas de dificultad en algunos estudiantes.

Respecto al aprendizaje de la lectoescritura, se observa un ligero incremento en la media de conciencia fonológica ($M = 3.22$), mientras que comprensión de cuentos y reconocimiento de letras presentan valores ligeramente menores pero similares ($M = 3.21$ y $M = 3.20$, respectivamente). Este patrón indica un desarrollo coherente de habilidades prelectoras. Sin embargo, los valores mínimos en todas las dimensiones (algunos cercanos a 1.3) reflejan la existencia de brechas que merecen atención educativa personalizada, los valores promedio tienden a concentrarse en un nivel medio-alto con variaciones aceptables, lo que sugiere que, aunque el desarrollo de estas competencias es generalmente positivo, persisten diferencias individuales que justifican intervenciones educativas focalizadas.

Tabla 2.
Datos descriptivos

Dimensiones	N	Media	Mediana	DE	Mínimo	Máximo
A1- Confianza en sí mismo	495	3.20	3.19	0.668	1.48	4.93
A2- Valoración personal	495	3.22	3.19	0.693	1.62	4.97
A3 - Autonomía	495	3.21	3.19	0.707	1.37	5.00
M1 - Motricidad fina	495	3.21	3.21	0.668	1.57	4.87
M2 - Control emocional	495	3.20	3.17	0.702	1.46	5.00
M2 - Responsabilidad	495	3.20	3.24	0.732	1.17	4.98
AL1 - Conciencia fonológica	495	3.22	3.24	0.701	1.84	4.96
AL2- Reconocimiento de letras	495	3.20	3.21	0.691	1.43	4.93
AL3 - Comprensión de cuentos	495	3.21	3.21	0.715	1.32	4.95

Fuente: Atencio et al., (2025)

Los resultados (tabla 3), evidencian diferencias significativas en el desempeño de los niños en las dimensiones observadas del desarrollo socioeducativo, en particular en autoestima, madurez escolar y aprendizaje de la lectoescritura. Guayas (Ecuador) se mantiene como la provincia con las puntuaciones medias más altas en las nueve dimensiones, con valores superiores a 4.1, lo cual refleja un entorno educativo favorable, posiblemente asociado a prácticas pedagógicas avanzadas, mayor disponibilidad de recursos y capacitación docente enfocada en el desarrollo integral. Su liderazgo es consistente en autoestima (Confianza: 4.14), madurez (Motricidad: 4.14) y lectoescritura (Conciencia fonológica: 4.23).

Piura y Tumbes (Perú), se ubican en un rango medio-alto, con medias entre 3.15 y 3.27. Tumbes, en particular, destaca en “Conciencia fonológica” con 3.27, superando a varias provincias ecuatorianas. Esto sugiere que, si bien no lideran en todas las dimensiones, ciertas estrategias de estimulación lingüística o motora podrían estar siendo eficaces en contextos específicos.

El Oro mantiene un rendimiento moderado, con resultados estables (medias ~3.20) y poco dispersos, reflejando posiblemente una práctica pedagógica regularizada, pero con margen de mejora. Santa Elena, por otro lado, presenta las puntuaciones más bajas en todas las dimensiones (medias entre 2.14 y 2.27), lo que refuerza la necesidad de intervenciones focalizadas. Esta situación puede deberse a limitaciones estructurales, menor cobertura de formación docente o condiciones socioeconómicas adversas que impactan en el desarrollo emocional, motriz y cognitivo de los niños.

Tabla 3.
Pruebas t entre dimensiones y provincias

Provincia	Confianza	Valoración	Autonomía	Motricidad	Control Emocional	Responsabilidad	Conc. Fonológica	Reco. Letras	Comprensión
Guayas	4.14	4.22	4.21	4.14	4.22	4.23	4.23	4.18	4.23
Piura	3.22	3.24	3.22	3.20	3.23	3.22	3.20	3.20	3.23
El Oro	3.25	3.18	3.20	3.17	3.15	3.20	3.20	3.15	3.24
Tumbes	3.15	3.22	3.22	3.25	3.20	3.22	3.27	3.24	3.20
Santa Elena	2.25	2.25	2.21	2.27	2.23	2.14	2.22	2.20	2.16

Fuente: Atencio et al., (2025).

Los errores estándar de la media observados para las dimensiones de autoestima, madurez escolar y aprendizaje de la lectoescritura en las cinco provincias analizadas reflejan una consistencia estadística adecuada (tabla 4), con valores que oscilan entre 0.0138 y 0.0185, lo cual indica que las estimaciones de la media en cada provincia son confiables y que la variabilidad entre los participantes es moderada. Particularmente, Santa Elena presenta el menor

error estándar en autoestima (0.0138), mientras que Piura y Tumbes registran los mayores valores en madurez (0.0185), lo que puede sugerir mayor dispersión en las habilidades socioemocionales observadas en esas regiones.

En cuanto a la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, los valores del estadístico W para todas las variables en cada provincia están cercanos a 1, lo cual indica que las distribuciones de los datos no difieren significativamente de una distribución normal. Todos los valores p asociados a esta prueba se encuentran por encima del umbral común de significancia ($p > 0.05$), reforzando la presunción de normalidad. Por ejemplo, Guayas muestra una distribución claramente normal para autoestima ($W = 0.992$; $p = 0.789$) y madurez ($W = 0.991$; $p = 0.782$), mientras que El Oro exhibe normalidad marginal ($W = 0.977$; $p = 0.077$), aunque todavía aceptable.

Estos resultados sugieren que los datos recogidos por provincia se ajustan de forma adecuada a las condiciones requeridas para análisis inferenciales paramétricos posteriores, tales como ANOVA o regresión múltiple. Esto es clave para garantizar la robustez y validez estadística de las conclusiones extraídas a partir de estas variables observadas en contextos educativos diversos.

Tabla 4.
Tamaños de efecto de una muestra

	Provincia	AUTOESTIMA	MADUREZ	LECTOESCRITURA
Error est. media	El Oro	0.0149	0.0183	0.0176
	Guayas	0.0143	0.0165	0.0172
	Tumbes	0.0140	0.0185	0.0166
	Piura	0.0155	0.0185	0.0170
	Santa Elena	0.0138	0.0183	0.0159
W de Shapiro-Wilk	El Oro	0.977	0.981	0.991
	Guayas	0.992	0.991	0.986
	Tumbes	0.990	0.994	0.981
	Piura	0.984	0.988	0.988
	Santa Elena	0.984	0.985	0.990
Valor p de Shapiro-Wilk	El Oro	0.077	0.153	0.756
	Guayas	0.789	0.782	0.378
	Tumbes	0.684	0.953	0.167
	Piura	0.266	0.504	0.499
	Santa Elena	0.295	0.302	0.675

Fuente: Atencio et al., (2025)

3.3. Anova

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) (tabla 5), revelan diferencias altamente significativas entre las provincias en cada una de las tres variables observadas. En el caso de la autoestima, el estadístico F fue de 1446.74 con un valor p prácticamente nulo ($p < 0.001$), lo que indica que al menos una de las provincias difiere considerablemente del resto. Esta misma tendencia se repite en la madurez escolar, donde se obtuvo un F de 1507.64, y en la lectoescritura, con un F aún más elevado de 1781.95, ambos con valores $p < 0.001$. Esto sugiere que el lugar geográfico y por ende su contexto sociocultural, educativo o institucional, podría tener un impacto relevante en el desarrollo de estas competencias en niños de educación inicial. Se recomienda realizar pruebas post-hoc (como Tukey HSD) para identificar con mayor precisión entre qué pares de provincias se encuentran las diferencias más notorias.

Tabla 5.

Anova

Variable	F (Estadístico)	Valor p	Diferencias significativas
Autoestima	1446.74	< 0.001 ($\approx 1e-269$)	Sí
Madurez Escolar	1507.64	< 0.001 ($\approx 9e-274$)	Sí
Lectoescritura	1781.95	< 0.001 ($\approx 2e-290$)	Sí

Fuente: Atencio et al., (2025)

La prueba post-hoc de Tukey HSD (tabla 6), permitió identificar diferencias estadísticamente significativas entre las provincias en cuanto a los puntajes de la variable evaluada. Se observó que las diferencias más amplias se dieron entre la provincia de Guayas y Santa Elena (Diferencia de medias = 20.147, $p < .001$), y entre El Oro y Santa Elena (Diferencia de medias = 10.034, $p < .001$), evidenciando un rendimiento sustancialmente más bajo en Santa Elena en comparación con el resto. Asimismo, Guayas mostró un desempeño significativamente más alto que El Oro ($p < .001$). Por el contrario, las comparaciones entre Tumbes y Piura, así como entre El Oro y Piura, no arrojaron diferencias significativas ($p > .05$), lo que sugiere una homogeneidad en los resultados entre estas regiones.

Tabla 6.
Comparaciones Post Hoc Tukey - Provincia

Comparación		Diferencia de Medias	EE	t	p _{Tukey}	La d de Cohen	Intervalo de Confianza al 95%	
Provincia	Provincia						Inferior	Superior
El Oro	Guayas	-10.114	0.0239	-42.368	<.001	-60.219	-6.492	-55.520
	Tumbes	-0.0361	0.0239	-1.512	0.555	-0.2149	-0.495	0.0647
	Piura	-0.0137	0.0239	-0.573	0.979	-0.0815	-0.361	0.1978
Guayas	Santa Elena	10.034	0.0239	42.033	<.001	59.744	5.507	64.419
	Tumbes	0.9753	0.0239	40.856	<.001	58.070	5.348	62.661
	Piura	0.9977	0.0239	41.794	<.001	59.404	5.475	64.062
Tumbes	Santa Elena	20.147	0.0239	84.401	<.001	119.963	11.193	127.993
	Piura	0.0224	0.0239	0.939	0.882	0.1334	-0.146	0.4128
	Santa Elena	10.395	0.0239	43.546	<.001	61.893	5.711	66.677
Piura	Santa Elena	10.171	0.0239	42.607	<.001	60.559	5.584	65.275

Nota. Las comparaciones se basan en medias marginales estimadas

Fuente: Atencio et al., (2025).

Los valores de la d de Cohen asociados muestran tamaños del efecto grandes en muchas de las comparaciones, especialmente entre Guayas y Santa Elena ($d = 119.96$) y entre Tumbes y Santa Elena ($d = 61.89$), lo que refuerza la magnitud de las diferencias observadas. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que el contexto geográfico y educativo influye de manera sustancial en el desarrollo de las competencias evaluadas en los niños.

3.4. Regresión múltiple

La regresión múltiple aplicada al modelo (tabla 7), permite concluir que tanto la autoestima como la madurez escolar constituyen predictores significativos en el aprendizaje de la lectoescritura en niños de educación inicial. Los resultados muestran coeficientes positivos y altamente significativos para ambas variables independientes ($p < 0.001$), lo que sugiere que, al aumentar el nivel observado de autoestima o de madurez, también se incrementa el rendimiento en habilidades de lectoescritura.

En concreto, por cada punto adicional en autoestima, las puntuaciones en lectoescritura aumentan en aproximadamente 0.49 unidades, mientras que un incremento en la madurez escolar produce un aumento estimado de 0.50 puntos, manteniéndose constante la otra variable. La constante del modelo no resultó significativa, lo que implica que, en condiciones hipotéticas de autoestima y madurez nulas, el nivel de lectoescritura no se desvía de cero de forma estadísticamente significativa. En conjunto, los hallazgos respaldan que autoestima y madurez tienen un peso similar e independiente en la predicción del aprendizaje lector y escritor, destacando su relevancia para intervenciones educativas en la etapa inicial.

Tabla 7.
Regresión Múltiple – Predicción del Aprendizaje de Lectoescritura

Variable	Coef.	Error estándar	t	p-valor	IC 95% Inferior	IC 95% Superior
Constante	0.053	0.049	1.08	0.279	-0.043	0.150
Autoestima	0.488	0.037	13.17	< 0.001	0.415	0.560
Madurez	0.497	0.037	13.60	< 0.001	0.425	0.568

Fuente: Atencio et al., (2025).

3.5. Correlaciones

La matriz de correlaciones muestra asociaciones significativamente positivas entre las tres variables principales del estudio: autoestima, madurez escolar y aprendizaje de la lectoescritura. La correlación de Pearson entre autoestima y madurez es de 0.902, lo que indica una relación extremadamente fuerte y directa entre ambas. Este hallazgo sugiere que los niños que muestran niveles elevados de autoestima tienden también a presentar una mayor madurez escolar, y viceversa. Por su parte, la autoestima correlaciona con lectoescritura en 0.909, mientras que la madurez se asocia con la lectoescritura en 0.927, siendo esta la relación más fuerte del conjunto. Todos los valores p son menores a 0.001, lo que confirma que las correlaciones son estadísticamente significativas y no se deben al azar.

Estas correlaciones tan elevadas confirman una interdependencia sustancial entre los constructos psicológicos y educativos evaluados, lo que respalda el modelo teórico que sostiene que tanto la madurez como la autoestima son condiciones favorecedoras del aprendizaje inicial de la lectoescritura. Además, sugieren que intervenciones que fortalezcan la autoestima o la madurez podrían tener efectos paralelos sobre el desarrollo lector y escritor. Sin embargo, debido a las correlaciones tan elevadas entre variables independientes, será importante considerar el análisis de multicolinealidad si se desea afinar modelos predictivos más complejos.

Tabla 8.

Matriz de Correlaciones

		AUTOESTIMA	MADUREZ	LECTOESCRITURA
AUTOESTIMA	R de Pearson	—		
	gl	—		
	valor p	—		
MADUREZ	R de Pearson	0.902	—	
	gl	493	—	
	valor p	<.001	—	
LECTOESCRITURA	R de Pearson	0.909	0.927	—
	gl	493	493	—
	valor p	<.001	<.001	—

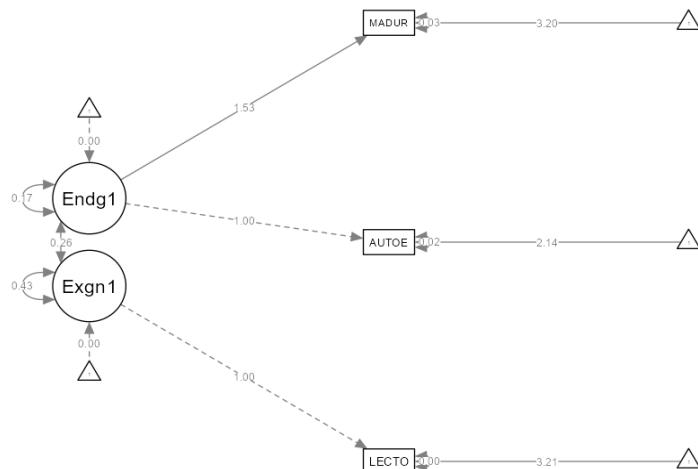
Fuente: Atencio et al., (2025).

3.6. Análisis SEM

Los resultados obtenidos muestran que tanto autoestima como madurez escolar presentan varianzas significativas en el modelo ($p < .001$), lo cual indica que existe una variabilidad sustancial en estas variables observadas dentro de la muestra. La varianza de autoestima fue estimada en 0.0219 y la de madurez en 0.0340, lo cual refleja una mayor dispersión en los niveles de madurez observados entre los niños, en comparación con la autoestima (Tabla 9).

Las variables latentes del modelo también presentan varianzas significativas: la variable Exogenous1 (asociada a lectoescritura) tiene una varianza estimada en 0.4340, mientras que Endogenous1 (formada por autoestima y madurez) presenta una varianza de 0.1672. Estas estimaciones indican que ambos constructos latentes capturan diferencias relevantes entre los individuos, fortaleciendo la utilidad del modelo (Fig. 2).

Figura 2.
Modelo SEM



Fuente: Atencio et al., (2025).

La covarianza entre Exogenous1 y Endogenous1 fue de 0.2605 ($\beta = 0.9669$), altamente significativa ($p < .001$), lo que demuestra una fuerte relación positiva entre el desarrollo de habilidades de lectoescritura y el conjunto formado por la autoestima y la madurez escolar. Este resultado respalda la hipótesis de que el desarrollo personal (emocional y motor) está estrechamente vinculado con el avance en competencias de lectoescritura.

Tabla 1.

Variances and Covariances

Variable 1	Variable 2	Estimate	SE	95% Confidence Intervals			β	z	p
				Lower	Upper				
LECTOESCRITURA	LECTOESCRITURA	0.0000	0.00000	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000		
AUTOESTIMA	AUTOESTIMA	0.0219	0.00186	0.0183	0.0256	0.1160	11.82	<.001	
MADUREZ	MADUREZ	0.0340	0.00359	0.0270	0.0411	0.0801	9.48	<.001	
Exogenous1	Exogenous1	0.4340	0.02759	0.3799	0.4881	1.0000	15.73	<.001	
Endogenous1	Endogenous1	0.1672	0.01200	0.1437	0.1907	1.0000	13.93	<.001	
Exogenous1	Endogenous1	0.2605	0.01740	0.2264	0.2946	0.9669	14.97	<.001	

Fuente: Atencio et al., (2025).

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian una relación significativa entre los niveles de autoestima y madurez escolar con el desarrollo de habilidades en lectoescritura en niños de educación inicial, lo cual concuerda con hallazgos previos como el de Seehagen et al. (2025) que señalan que el entorno emocional positivo y el desarrollo socioemocional temprano impactan de forma decisiva en la adquisición de habilidades cognitivas tempranas. Los análisis estadísticos mostraron que tanto la autoestima como la madurez escolar son predictores robustos del aprendizaje de la lectoescritura ($p < 0.001$), con coeficientes de regresión cercanos y significativos.

En particular, el modelo de regresión múltiple reveló que, por cada punto de incremento en la autoestima, las habilidades de lectoescritura aumentan en promedio 0.49 puntos, mientras que el mismo efecto se presenta para la madurez con un coeficiente de 0.50. Estos datos refuerzan la afirmación de Camligüney et al. (2025), quienes proponen que la percepción de competencia y la capacidad para autorregularse emocionalmente actúan como motores esenciales del aprendizaje lingüístico en los primeros años.

La matriz de correlaciones corroboró estas interdependencias, mostrando correlaciones altamente significativas entre autoestima y lectoescritura ($r = 0.909$), madurez y lectoescritura ($r = 0.927$), así como entre autoestima y madurez ($r = 0.902$). Estos niveles de asociación refuerzan la idea de que el desarrollo integral en la infancia no puede compartmentarse, y que aspectos socioemocionales y de autorregulación están estrechamente entrelazados con el rendimiento académico. En este sentido, autores como Flink et al. (2024) enfatizan el papel de metodologías lúdicas e inclusivas que integren dimensiones emocionales, motoras y cognitivas para garantizar un aprendizaje significativo y sostenido en la infancia.

En términos regionales, los análisis por provincias revelaron diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los niños observados. Los niños de la provincia de Guayas presentaron puntajes más altos en las nueve dimensiones evaluadas, mientras que los de Santa Elena mostraron los más bajos. Este hallazgo podría estar vinculado a variables contextuales como la infraestructura educativa, el acceso a materiales pedagógicos y el nivel de acompañamiento familiar, aspectos que han sido destacados por Laurent et al. (2025) y Li et al. (2025) como determinantes en el desempeño temprano. La prueba de Tukey confirmó estas diferencias interprovinciales, mostrando contrastes significativos especialmente entre Guayas y Santa Elena ($p < 0.001$). Asimismo, la prueba de Shapiro-Wilk indicó normalidad en las distribuciones, lo que respalda la validez de las inferencias realizadas.

Además, el análisis de confiabilidad a través del alfa de Cronbach arrojó valores aceptables para la mayoría de dimensiones, aunque algunas diferencias pueden atribuirse al enfoque observacional y a la variabilidad intercontextual entre las provincias. La inclusión de provincias

peruanas (Tumbes y Piura) aportó una perspectiva comparativa transfronteriza que abre posibilidades para estudios futuros con enfoque regional.

Desde una perspectiva teórica y metodológica, los resultados ratifican la pertinencia del enfoque integral del desarrollo infantil propuesto por autores como Orr et al. (2024), que integra variables emocionales, motoras y cognitivas en un solo modelo interpretativo. El modelo de regresión y el análisis SEM permiten consolidar empíricamente que tanto la autoestima como la madurez contribuyen de forma significativa al logro académico temprano, aportando evidencia robusta para políticas públicas de primera infancia.

La madurez emocional constituye un elemento clave en la capacidad del niño para autorregular su comportamiento, emociones y esfuerzos durante el proceso de aprendizaje. En edades tempranas, la autorregulación se manifiesta en la habilidad para gestionar la frustración, mantener la atención y asumir pequeñas responsabilidades, aspectos que dependen en gran medida del desarrollo emocional. Estudios coinciden con los resultados (Arias & Ortiz, 2025; Ávalos, 2025; Muñoz & Saltos, 2025), que los niños con mayor control emocional y sentido de responsabilidad logran mejores desempeños escolares y muestran mayor disposición hacia el aprendizaje. Por ello, resulta esencial observar cómo estos factores interactúan y favorecen el desarrollo de habilidades como la lectoescritura, desde una perspectiva integral del estudiante, cabe destacar que este estudio utilizó observaciones sistemáticas realizadas por docentes durante un periodo prolongado de 12 meses, lo cual otorga confiabilidad ecológica a los datos. Esta metodología participativa y contextualizada representa una buena práctica para futuras investigaciones educativas en escenarios reales.

5. Conclusiones

Los resultados del presente estudio permiten concluir que tanto la autoestima como la madurez escolar constituyen factores predictivos significativos del desarrollo de la lectoescritura en niños de educación inicial. Las pruebas estadísticas aplicadas, incluyendo regresión múltiple y análisis de correlación, demostraron que ambas variables presentan una fuerte asociación con las habilidades emergentes de lectura y escritura, lo que reafirma la hipótesis de que el desarrollo emocional y la autorregulación son elementos esenciales en los procesos de alfabetización temprana.

En términos territoriales, se identificaron diferencias significativas entre provincias, donde los estudiantes de Guayas mostraron mayores niveles de desarrollo en todas las dimensiones evaluadas, mientras que Santa Elena reflejó los más bajos. Estas variaciones podrían deberse a factores contextuales como el acceso a recursos educativos, la formación docente y las condiciones socioeconómicas de las comunidades.

La inclusión de provincias fronterizas peruanas (Piura y Tumbes) también mostró patrones similares a las provincias intermedias de Ecuador, abriendo espacio para comparaciones regionales futuras. Desde el punto de vista teórico, este trabajo respalda las propuestas que integran el desarrollo socioemocional y cognitivo como base para el aprendizaje. Asimismo, la metodología basada en observaciones sistemáticas y prolongadas en entornos reales de aula, ejecutadas por docentes, permite afirmar que es posible captar de manera confiable las manifestaciones conductuales asociadas a la autoestima, la madurez y la lectoescritura, aún en niños de corta edad.

En conjunto, los hallazgos de este estudio invitan a los responsables de políticas educativas, docentes y familias a considerar con mayor profundidad los aspectos socioemocionales en la planificación y evaluación del aprendizaje, especialmente en las etapas tempranas, donde se forman las bases del desarrollo integral del niño.

Como conclusión final, la autoestima actúa como un motor interno que potencia la motivación académica, especialmente en la infancia, donde la percepción que el niño tiene de sí mismo incide directamente en su disposición para aprender y enfrentar desafíos escolares. Una autoestima fortalecida permite que los estudiantes se sientan capaces, seguros y valiosos, lo que se traduce en una actitud positiva hacia el aprendizaje y en una mayor persistencia frente a tareas complejas. En contraste, una baja autoestima suele relacionarse con evitación, inseguridad y bajo rendimiento. En el contexto de este estudio, se observa cómo las dimensiones de la autoestima, confianza en sí mismo, valoración personal y autonomía, tienen un rol predictor en el desarrollo de las competencias de lectoescritura.

Referencias

Alakoç, D., Soydan, S., Ersan, G., & Toka, B. (2024). Examining the Direct and Indirect Effects of In-Home Literacy Practices on Children's Early Literacy Skills and Working Memory. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1476-1501. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1269871>

Arias, M., & Ortiz, R. (2025). *El juego simbólico y la madurez del aprendizaje en niños de 5 años de una institución educativa del distrito del Rímac-Lima*.

Ávalos, C. (2025). Juegos simbólicos de roles para favorecer el desarrollo emocional en los niños de maternal en "Pininos School". <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/184669/1/3839%20-%20UPN099LEIYPAVCA2025.pdf>

Bouri, M., & Sakellari, E. (2024). *Views and experiences of health visitors on an early literacy promotion intervention*. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.23.1.2299>

Camligüney, Ö., Schiele, T., Valcárcel, M., & Niklas, F. (2025). *The Development of Literacy Self-Concept in Preschool Children in the Home Literacy Environment*. Available at SSRN 5160349. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5160349>

Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., & Tazouti, Y. (2025). Early literacy, early numeracy and executive functions of French Kindergartners in Montessori and conventional environments. *Early Years*, 45(2), 227-241. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2343706>

Erol, M., Temur, M., & Erol, A. (2025). Friendship quality, self-esteem, and emotional literacy in children with and without a migration background. *Children and Youth Services Review*, 173, 108315. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108315>

Flink, I., Avildsen, C., Mabunda, M., Yisa, C., Teh, H., & Perez, R. (2024). Mixed methods study supporting the piloting and scaling of a Gender-Responsive Play-Based Learning training package for pre-primary teachers in Rwanda and Mozambique. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2024.101151>

Hindman, S., King, R., & Pereira, A. (2024). Virtual reality based executive function training in schools: The experience of primary school-aged children, teachers and training teaching assistants. *Computers in Human Behavior Reports*, 16, 100500. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100500>

Homayounnia, M., Pourazar, M., Nazari, S., & Dalasm, R. A. (2025). The impact of physical activities on physical literacy and cognitive performance of children with autism spectrum disorder (ASD). *Early Human Development*, 106350. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2025.106350>

Hooper, A., & Johnson, K. (2025). Teacher educators' reflections on supporting pre-service and early career educators' social-emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, 100100. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100100>

Jones, B., Wood-Downie, H., & Golm, D. (2025). The effectiveness of Nurture Groups at supporting social and emotional outcomes: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 108278. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108278>

Jurado, P. R., Azagra, M. J., Ramírez, C. G., & Arrey, P. (2024). Enseñanza de mediación en lectura fácil: Un estudio contrastivo en formación inicial del profesorado de España y Chile. *Revista Prisma Social*, 45, 4-21. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5415>

Kulakow, S., Mahlau, K., & Kocaj, A. (2024). The longitudinal relationship between internalizing and externalizing behavioral problems with academic achievement in elementary school. *Learning and Instruction*, 92, 101909. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101909>

Laurent, A., Letarte, M.-J., & Lemelin, J.-P. (2025). Cumulative Family Sociodemographic Risk and Preschoolers' Language Skills Development: The Mediating Role of the Home Literacy Environment. *Early Education and Development*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2559338>

Li, P., Yan, Z., Xu, L., Wang, R., Li, D., & Ye, Y. (2025). Overcoming early reading challenges: The crucial roles of home literacy environment, school environment, and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, bjep.70032. <https://doi.org/10.1111/bjep.70032>

Lowis, J., Lüke, T., Tran, U. S., Botes, E., & Goetz, T. (2025). The Transfer of Teacher Training to Inclusive Classroom Practice: A Meta-Analytic SEM Approach. *Educational Psychology Review*, 37(4), 105. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10081-9>

Muñoz, R., & Saltos, J. (2025). *Juegos de memoria y su influencia en el desarrollo cognitivo de los niños de 4 años* [B.S. thesis, BABAHOYO: UTB, 2025]. <https://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/18401>

Mwansa, G. M., & Dagada, M. (2025). Play-based learning: A pedagogical approach for social skills development in ECE learners in Zambia. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101396. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2025.101396>

O'Grady, A. M., & Nag, S. (2024). Promoting emotion understanding in middle childhood: A systematic review of school-based SEL programs. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100068. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100068>

Orr, E., Kashy, G., Bai, H., & Vaknin-Nusbaum, V. (2024). I feel well, I play well, I learn well: Direct and indirect divergent thinking mediate the role of well-being in supporting literacy achievements. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101577. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101577>

Rodríguez-Olay, L., García-Sampedro, M., & Álvarez, Ó. A. (2025). Promover la justicia social a través de la literatura infantil y juvenil: Un Proyecto de Aprendizaje Servicio. *Revista Prisma Social*, 49, 281-302. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5566>

Seehagen, S., Bartnick, C., Kärtner, J., Krasko, J., Luhmann, M., Schaal, N., Schneider, S., Witt, S., & Zmyj, N. (2025). Belong, Broaden, and Build: The Role of Positive Emotions in Early Human Development. *Child Development Perspectives*, 19(4), 237-243. <https://doi.org/10.1111/cdep.70002>