



Facultad de Educación

Tema:

La importancia de las habilidades fonológicas y gráficas en el inicio del proceso lectoescritor en niños de 5 a 6 años.

Trabajo de Titulación para la obtención del Título de Licenciada en Psicopedagogía

Presentada por:

María Emilia Batallas Granja

Tutor:

Mgs. Maricela Simbaña

Quito, octubre de 2025

Resumen

El presente ensayo analiza la importancia de las habilidades fonológicas y gráficas en el inicio del proceso lectoescritor en niños de 5 a 6 años, con el propósito de comprender su papel en la consolidación de aprendizajes tempranos. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo bibliográfico y nivel descriptivo-analítico, a partir de la revisión de literatura científica reciente en español e inglés, con énfasis en investigaciones realizadas en Ecuador, América Latina y otros contextos internacionales. El análisis permite reconocer que las habilidades fonológicas, como la discriminación auditiva, la segmentación silábica, la conciencia fonémica y la memoria de trabajo verbal, son predictores fundamentales para el desarrollo lector inicial, mientras que las habilidades gráficas, entre ellas la coordinación visomotora, la direccionalidad, el control del trazo y la organización espacial, resultan indispensables para alcanzar una escritura legible y fluida. Asimismo, se evidencian vacíos teóricos en la integración de ambas dimensiones, así como imprecisiones terminológicas entre habilidades fonológicas y conciencia fonológica y entre motricidad fina y habilidades gráficas; esto refleja la necesidad de continuar reflexionando y sistematizando estos conceptos en el ámbito psicopedagógico.

Palabras claves: Fonología, Lectura, Escritura, Educación inclusiva, Psicopedagogía.

Declaración De Aceptación De Norma Ética Y Derechos

El presente documento se ciñe a las normas éticas y reglamentarias de la Universidad Hemisferios. Así, declaro que lo contenido en este ha sido redactado con entera sujeción al respeto de los derechos de autor, citando adecuadamente las fuentes. Por tal motivo, autorizo a la Biblioteca a que haga pública su disponibilidad para lectura dentro de la institución, a la vez que autorizo el uso comercial de mi obra a la Universidad Hemisferios, siempre y cuando se me reconozca el cuarenta por ciento (40%) de los beneficios económicos resultantes de esta explotación. Además, me comprometo a hacer constar, por todos los medios de publicación, difusión y distribución, que mi obra fue producida en el ámbito académico de la Universidad Hemisferios. De comprobarse que no cumplí con las estipulaciones éticas, incurriendo en caso de plagio, me someto a las determinaciones que la propia Universidad plantee.

María Emilia Batallas

María Emilia Batallas

C.I. 1711990612

Dedicatoria

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia, quienes han sido el pilar fundamental en todo este proceso académico y personal.

A mi esposo, por su constante apoyo, por animarme a continuar incluso en los momentos de mayor cansancio, y por ser quien siempre me ha impulsado a crecer y a confiar en mí. Su compañía incondicional ha sido el motor que me ha permitido llegar hasta aquí.

A mis hijos, por su noble paciencia durante las largas tardes en las que mi tiempo estuvo dedicado a la escritura y al estudio. Ellos me enseñaron, con su ternura y fortaleza, que cada sacrificio tiene un sentido cuando se hace con amor y con la mirada puesta en construir un futuro mejor.

A mi madre, quien con su ejemplo de esfuerzo y entrega ha sido siempre mi guía. Gracias por brindarme su mano en cada momento de dificultad y por su apoyo inquebrantable.

A mis abuelos, porque han sido parte esencial de mi crecimiento, de mi historia y de mi formación como persona. En sus palabras, consejos y cariño he encontrado siempre inspiración y fortaleza.

Este logro no es únicamente personal, sino también fruto del amor, la paciencia y la confianza que mi familia ha depositado en mí. A cada uno de ellos, dedico con gratitud sincera este trabajo, que simboliza no solo un paso académico, sino un reflejo de todo lo que hemos construido juntos.

ÍNDICE

Resumen.....	2
Declaración De Aceptación De Norma Ética Y Derechos	3
Dedicatoria	4
Resumen.....	9
Introducción	11
Justificación	15
Objetivos	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos.....	16
La Alfabetización Emergente en Niños de 5 a 6 Años.....	17
La Importancia de la Alfabetización Emergente.....	20
Características del Desarrollo de Niños de 5 a 6 Años.....	21
Habilidades Fonológicas.....	24
Componentes de las Habilidades Fonológicas.....	25
Comparación entre Habilidades Fonológicas y Conciencia Fonológica: Diferencias y	29
Semejanzas.....	29
Comparación entre Habilidades Fonológicas y Conciencia Fonológica.....	30
Corrientes pedagógicas en el desarrollo de las habilidades fonológicas.....	33
Dificultades en las Habilidades Fonológicas.....	36

Importancia de las habilidades fonológicas.	38
Habilidades Gráficas	41
Componentes de las Habilidades Gráficas.....	42
Relación entre las habilidades gráficas y la motricidad fina: semejanzas y diferencias.	44
Comparación entre Habilidades Gráficas y Motricidad Fina.....	46
Dificultades en el Desarrollo de las Habilidades Gráficas.....	49
Importancia de las Habilidades Gráficas.	51
Conclusiones	54
Limitaciones.....	56
Recomendaciones.....	58
Referencias.....	60
Anexo 1: Guía de Actividades Fonológicas	67
Anexo 2: Guía de Actividades Gráficas	68
Anexo 3: Actividades Integradas Fonológicas y Gráficas	69

Índice de Tablas

Tabla 1 Comparación entre Habilidades Fonológicas y Conciencia Fonológica.	30
Tabla 2 Comparación entre Habilidades Gráficas y Motricidad Fina	46

Índice de Anexos

Anexo 1: Guía de Actividades Fonológicas	60
Anexo 2: Guía de Actividades Gráficas	61
Anexo 3: Actividades Integradas Fonológicas y Gráficas	62

LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS Y GRÁFICAS EN EL INICIO DEL PROCESO LECTOESCRITOR EN NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS

María Emilia Batallas Granja

mbatallas@estudiantes.uhemisferios.edu.ec

Resumen

El presente ensayo analiza la importancia de las habilidades fonológicas y gráficas en el inicio del proceso lectoescritor en niños de 5 a 6 años, con el propósito de comprender su papel en la consolidación de aprendizajes tempranos. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo bibliográfico y nivel descriptivo-analítico, a partir de la revisión de literatura científica reciente en español e inglés, con énfasis en investigaciones realizadas en Ecuador, América Latina y otros contextos internacionales. El análisis permite reconocer que las habilidades fonológicas, como la discriminación auditiva, la segmentación silábica, la conciencia fonémica y la memoria de trabajo verbal, son predictores fundamentales para el desarrollo lector inicial, mientras que las habilidades gráficas, entre ellas la coordinación visomotora, la direccionalidad, el control del trazo y la organización espacial, resultan indispensables para alcanzar una escritura legible y fluida. Asimismo, se evidencian vacíos teóricos en la integración de ambas dimensiones, así como imprecisiones terminológicas entre habilidades fonológicas y conciencia fonológica y entre motricidad fina y habilidades gráficas; esto refleja la necesidad de continuar reflexionando y sistematizando estos conceptos en el ámbito psicopedagógico.

Palabras claves: Fonología, Lectura, Escritura, Educación inclusiva, Psicopedagogía.

Abstract

This essay analyzes the importance of phonological and graphic skills in the early stages of the reading and writing process in children aged 5 to 6 years, aiming to understand their role in consolidating early learning. The study was developed under a qualitative approach, bibliographic type, and descriptive-analytical level, based on a review of recent scientific literature in Spanish and English, with emphasis on research conducted in Ecuador, Latin America, and other international contexts. The analysis highlights that phonological skills, such as auditory discrimination, syllable segmentation, phonemic awareness, and verbal working memory, are key predictors for initial reading development, while graphic skills, including visuomotor coordination, directionality, stroke control, and spatial organization, are essential for achieving legible and fluent writing. Additionally, theoretical gaps in integrating both dimensions are evident, as well as terminological inconsistencies between phonological skills and phonemic awareness, and between fine motor skills and graphic skills; this reflects the need to continue reflecting on and systematizing these concepts within the psychopedagogical field.

Keywords: Phonology, Reading, Writing, Inclusive Education, Psychopedagogy.

Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura constituye un proceso fundamental en el desarrollo escolar de los niños de 5 a 6 años, periodo que marca la transición de la educación inicial hacia la educación primaria y en el que se sientan las bases de la alfabetización emergente. Este proceso implica la adquisición de un conjunto de habilidades previas necesarias para comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva, así como para establecer las conexiones entre los sonidos del habla y sus representaciones gráficas. Entre estas habilidades, las fonológicas, vinculadas con la identificación, discriminación y manipulación de los sonidos del lenguaje, y las gráficas, relacionadas con la coordinación motriz fina, la orientación espacial y la precisión en la representación de signos escritos, se consideran esenciales para el establecimiento de la relación fonema-grafema, elemento clave para el desarrollo lector y escritor inicial. La comprensión de estas dimensiones y su interacción no solo permite fortalecer la alfabetización emergente, sino que también contribuye al desarrollo integral del niño, favoreciendo aspectos cognitivos, socioemocionales y de autonomía en el aprendizaje.

En el ámbito nacional, investigaciones recientes realizadas en Ecuador han resaltado la relevancia de los programas de estimulación temprana para potenciar la conciencia fonológica en niños de educación inicial. Yupanqui, et al. (2023) demostraron que los niños expuestos a actividades de segmentación silábica y fonémica, reconocimiento de rimas e identificación de sonidos iniciales experimentan avances significativos en lectura y escritura al finalizar el primer grado. Estos resultados evidencian que la conciencia fonológica no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere intervenciones planificadas y sostenidas en el tiempo, diseñadas de acuerdo con las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada niño. Asimismo, la incorporación de estrategias lúdicas y motivadoras, tales como juegos de sonidos y retahílas,

favorece la disposición de los niños hacia la lectoescritura y promueve la participación activa durante el aprendizaje.

A nivel latinoamericano, estudios como los de Cárdenas, et al. (2021), publicados en la Revista Electrónica de Investigación Educativa, destacan el impacto positivo de los juegos fonológicos en la conciencia fonológica de los niños de educación inicial. La implementación de canciones, trabalenguas y actividades de segmentación de palabras permitió observar mejoras significativas en comparación con grupos de control que no participaron en estas estrategias. Los autores enfatizan que el juego no solo constituye un medio natural para el aprendizaje, sino que también potencia la motivación, la atención sostenida y la disposición hacia las tareas lectoras y escritoras, fortaleciendo la confianza del niño en sus habilidades emergentes y contribuyendo al desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para su integración escolar.

En contextos internacionales, Gutiérrez y Pozo (2022), en un estudio aplicado en España con más de 400 niños de 5 y 6 años, evaluaron la eficacia de un programa neuroeducativo que integraba actividades de conciencia fonológica y enseñanza explícita de grafemas utilizando materiales multisensoriales. Los resultados mostraron mejoras significativas en la decodificación, la velocidad lectora y la comprensión de textos, evidenciando que la combinación de habilidades fonológicas y gráficas es más efectiva que su abordaje de manera aislada. Esta evidencia respalda la necesidad de estrategias integradas, intencionales y progresivas, que permitan al niño asociar los sonidos con sus representaciones gráficas y consolidar aprendizajes duraderos. La enseñanza explícita de grafemas, acompañada de prácticas lúdicas y multisensoriales, favorece además la retención de la información, el desarrollo de la memoria de trabajo verbal y la adquisición de hábitos de estudio que perduran a lo largo de la trayectoria educativa.

De forma complementaria, estudios recientes de Vera y Bonilla (2025) enfatizan la importancia de la continuidad y sistematicidad en los programas de conciencia fonológica. En su investigación aplicada a niños de 5 años, las actividades de discriminación auditiva, segmentación y correspondencia fonema-grafema mostraron mejoras evidentes en precisión y fluidez lectora. Los autores destacan que intervenciones esporádicas o poco estructuradas pierden eficacia, mientras que programas sostenidos en el tiempo, contextualizados y vinculados con actividades lúdicas generan aprendizajes significativos y duraderos, reflejando la necesidad de un enfoque preventivo que evite futuras dificultades lectoras.

En relación con el componente gráfico, Rodríguez, et al. (2024), en un estudio desarrollado en Venezuela, analizaron la grafomotricidad y su influencia en la escritura de niños de 5 a 6 años. Se observó que aquellos con mayor control del trazo, coordinación visomotora y orientación espacial producían textos más legibles, organizados y fluidos, además de experimentar menor frustración durante las tareas escritas. Este hallazgo evidencia que no basta con que el niño reconozca los signos escritos; es igualmente crucial que pueda representarlos con precisión, integrando habilidades motrices finas que permitan automatizar la escritura y facilitar la expresión de ideas. La combinación de conciencia fonológica y habilidades gráficas, aplicada de manera intencional y progresiva, constituye un factor determinante en la adquisición de competencias lectoras y escritoras sólidas.

Desde la perspectiva psicopedagógica, la integración de ambas dimensiones exige una observación constante del desarrollo de cada niño y la planificación de estrategias personalizadas que respondan a su ritmo y necesidades. La alfabetización emergente, entendida como un proceso sistemático, secuencial y lúdico, no solo favorece el rendimiento escolar inicial, sino que fortalece la autoestima, la autonomía, la motivación y la capacidad de resolución de problemas. Además, permite detectar señales de alerta de manera temprana,

ofreciendo la posibilidad de intervenciones preventivas que eviten dificultades en etapas posteriores de la escolaridad. La atención a estas habilidades, enmarcada en un enfoque inclusivo, asegura que todos los niños, independientemente de sus características individuales, accedan a oportunidades de aprendizaje equitativas y significativas.

En este contexto, el presente ensayo se propone analizar cómo las habilidades fonológicas y gráficas influyen en el inicio del proceso lectoescritor en niños de 5 a 6 años, enfatizando la relevancia de intervenciones integradas, sostenidas y adaptadas al desarrollo evolutivo de los estudiantes. La reflexión se centra en la necesidad de aplicar enfoques lúdicos, motivadores y contextualizados, que permitan no solo la adquisición de competencias lectoras y escritoras, sino también la consolidación de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, contribuyendo al desarrollo integral del niño y al fortalecimiento de trayectorias educativas exitosas.

Justificación

El estudio de las habilidades fonológicas y gráficas en niños de 5 a 6 años resulta fundamental porque constituyen la base sobre la cual se construye el aprendizaje de la lectura y la escritura. Comprender cómo se desarrollan estas destrezas y de qué manera se relacionan entre sí permite optimizar las estrategias pedagógicas que se aplican en el aula, favoreciendo un acompañamiento temprano y oportuno. Analizar estas habilidades de manera integrada brinda una visión más completa del proceso de alfabetización emergente, ya que el reconocimiento y la manipulación de los sonidos del habla (fonemas) y su asociación con los signos escritos (grafemas) demandan tanto competencias lingüísticas como gráficas.

La pertinencia de este ensayo radica en que su reflexión aporta elementos valiosos para la práctica docente y psicopedagógica en la educación inicial, fortaleciendo la capacidad de los profesionales para prevenir y detectar a tiempo posibles dificultades lectoras y escritoras. Además, responde a la necesidad de superar las limitaciones que existen en la literatura académica, donde con frecuencia se analizan estas dimensiones por separado, sin atender a su interdependencia en el desarrollo infantil.

Finalmente, la importancia de esta reflexión no se limita al ámbito escolar, sino que se proyecta en la formación integral de los niños, al promover aprendizajes más sólidos, motivación hacia la lectura y la escritura, y mejores condiciones de equidad en el acceso al conocimiento. En este sentido, la justificación del ensayo se sustenta tanto en su valor académico como en su aporte práctico, contribuyendo al fortalecimiento de la educación inclusiva y al desarrollo pleno de la infancia.

Objetivos

Objetivo General

Investigar cómo las habilidades fonológicas y gráficas influyen en el inicio del proceso lectoescritor en los niños de 5 a 6 años.

Objetivos Específicos.

- Analizar la importancia de las habilidades fonológicas en el inicio del proceso lectoescritor, a través del contraste entre diferentes enfoques teóricos.
- Contrastar la importancia de las habilidades gráficas en el desarrollo de la escritura inicial, identificando coincidencias y diferencias entre autores, reflexionando sobre su relevancia actual en contextos educativos a nivel infantil.
- Valorar la importancia de trabajar de forma integrada las habilidades fonológicas y gráficas para prevenir dificultades en la lectoescritura.

Marco Teórico

La Alfabetización Emergente en Niños de 5 a 6 Años

La alfabetización emergente constituye una etapa fundamental en la formación académica de los niños, ya que se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan antes del aprendizaje formal de la lectura y la escritura. En este proceso se consolidan bases cognitivas, lingüísticas y sociales que determinan la facilidad o dificultad con la que los niños enfrentarán la alfabetización inicial. Whitehurst y Lonigan (2001) sostienen que la alfabetización emergente comprende el reconocimiento de letras, la conciencia fonológica, el conocimiento del vocabulario y la comprensión de historias, los cuales actúan como predictores sólidos del rendimiento lector. Estos aportes demuestran que la alfabetización emergente no es un fenómeno aislado, sino un conjunto de experiencias previas que prepara al niño para su transición hacia la lectoescritura formal. De este modo, resulta indispensable comprender que esta etapa no depende exclusivamente del inicio escolar, sino que comienza a configurarse desde los primeros años de vida, en la medida en que los niños se relacionan con el lenguaje oral y escrito en sus contextos inmediatos.

Además de los factores individuales, el entorno en el que crece el niño influye de manera decisiva en su alfabetización emergente. Investigaciones como la de Neuman y Roskos (2005) señalan que la lectura compartida, el juego simbólico y la exposición constante al lenguaje escrito permiten que los niños comprendan las funciones de la escritura desde edades tempranas. Esto significa que las interacciones con adultos y pares son un motor para el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, en tanto brindan oportunidades de contacto con textos y situaciones comunicativas diversas. Reconocer el papel del contexto es clave porque el aprendizaje de la lectoescritura no se da únicamente por maduración interna, sino también

gracias a la estimulación social y cultural que rodea al niño. En consecuencia, los docentes y familias cumplen un papel esencial al ofrecer experiencias de calidad que fomenten el gusto por la lectura y la exploración de la escritura en situaciones cotidianas.

Ahora bien, los enfoques teóricos difieren en el peso que asignan a los factores internos y externos en este proceso. Whitehurst y Lonigan (2001) enfatizan la importancia de los procesos internos del niño, como la conciencia fonológica y el desarrollo del lenguaje, mientras que Neuman y Roskos (2005) destacan la relevancia del contexto y las interacciones sociales. Esta divergencia evidencia que no es posible explicar la alfabetización emergente desde una sola perspectiva. En efecto, se requiere una visión integradora que considere tanto el desarrollo cognitivo individual como la influencia del entorno familiar y escolar. En la práctica, esto implica que los docentes deben articular estrategias que atiendan las capacidades lingüísticas de cada niño, al mismo tiempo que promueven entornos ricos en estímulos y experiencias de aprendizaje compartidas.

Desde una perspectiva más reciente, Soler y Díaz (2021) han señalado que el entorno social, si bien es un factor crucial, no basta por sí solo para garantizar el desarrollo de la alfabetización emergente. Los autores plantean que es necesaria una intervención pedagógica intencionada y planificada desde la primera infancia, que oriente de manera sistemática la adquisición de estas habilidades. Aquí se observa un contraste con el enfoque de Neuman y Roskos (2005), quienes otorgan al entorno natural de interacción un papel central en la construcción del aprendizaje. En realidad, ambos planteamientos pueden entenderse como complementarios: la riqueza del contexto familiar y escolar provee una base significativa, pero es la acción pedagógica estructurada la que asegura que todos los niños, independientemente de su procedencia, tengan acceso equitativo a estas experiencias formativas. Este equilibrio entre

ambiente natural y orientación educativa resulta indispensable para promover trayectorias lectoras sólidas y evitar brechas en el aprendizaje inicial.

Un aporte relevante lo brinda la neurociencia, que permite comprender los procesos internos asociados a la alfabetización emergente. Dehaene (2020) explica que la adquisición de la lectura y la escritura se apoya en la activación y conexión de diversas estructuras cerebrales, como el área de Broca, asociada a la producción del lenguaje; el giro angular, vinculado al procesamiento del lenguaje escrito y la lectura; y la corteza visual primaria, encargada del reconocimiento de formas y letras. Estos hallazgos evidencian que el aprendizaje de la lectoescritura no es un proceso espontáneo, sino una reorganización cerebral que depende de la estimulación visual, auditiva y motora. De este modo, la alfabetización emergente debe ser comprendida como una etapa en la que la experiencia educativa y la estimulación intencionada favorecen la construcción de circuitos cerebrales que sostendrán el aprendizaje futuro.

En sí, la alfabetización emergente puede entenderse como un proceso dinámico en el que confluyen factores internos y externos que determinan el éxito de los niños en la lectura y la escritura. Mientras los procesos cognitivos, lingüísticos y neurológicos constituyen la base individual, el contexto familiar, escolar y social aporta los estímulos necesarios para consolidar dichas habilidades. Por ello, se vuelve fundamental que los docentes y psicopedagogos brinden un acompañamiento constante, ajustado a las características de los niños de 5 a 6 años y de los entornos en los que se desarrollan. Este enfoque integral no solo favorece aprendizajes significativos en la alfabetización inicial, sino que también permite prevenir dificultades futuras y garantizar que los estudiantes tengan trayectorias educativas más equitativas y exitosas.

La Importancia de la Alfabetización Emergente.

La alfabetización emergente constituye un componente esencial en la formación de las bases cognitivas, lingüísticas y socioemocionales de los niños durante la etapa preescolar. No se trata únicamente de un momento de preparación antes del aprendizaje formal de la lectura y la escritura, sino de un proceso integral que favorece la construcción de conocimientos transversales que impactan en múltiples áreas del desarrollo. Piasta (2012) señala que las habilidades tempranas relacionadas con la lectura y la escritura tienen una influencia directa en la atención sostenida, la comprensión de instrucciones y la participación activa en actividades de aula, lo cual demuestra la estrecha relación entre la alfabetización emergente y el fortalecimiento de funciones ejecutivas necesarias para el rendimiento escolar global.

En este sentido, la alfabetización emergente cumple un papel preventivo frente a posibles dificultades de aprendizaje. Diversas investigaciones han demostrado que los niños que desarrollan tempranamente habilidades como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la familiarización con el lenguaje escrito muestran un desempeño más sólido en los primeros grados de educación básica. Esto no solo se traduce en un mejor dominio de la lectura y la escritura, sino también en una mayor autoconfianza y disposición positiva hacia el aprendizaje. De esta manera, se evidencia que la alfabetización emergente no debe concebirse como un proceso accesorio o marginal, sino como una inversión pedagógica estratégica con efectos a largo plazo en el desarrollo académico y personal.

La importancia de este proceso también radica en su impacto social. Promover experiencias ricas en lenguaje oral y escrito dentro del hogar y la escuela garantiza mayores oportunidades de equidad educativa, ya que permite reducir las brechas derivadas de contextos socioeconómicos desiguales. Neuman y Roskos (2005) destacan que las interacciones cotidianas

con textos, conversaciones significativas y juegos simbólicos constituyen escenarios privilegiados para fortalecer la alfabetización emergente. No obstante, estos entornos requieren del acompañamiento pedagógico intencional y estructurado, tal como sugieren Soler y Díaz (2021), quienes recalcan que la mediación educativa planificada asegura un acceso equitativo a estas experiencias, independientemente de las condiciones del niño.

De este modo, la alfabetización emergente representa mucho más que una etapa inicial; es un cimiento sobre el cual se construyen aprendizajes posteriores y competencias clave para la vida. Su relevancia radica tanto en el ámbito cognitivo como en el emocional y social, consolidando las herramientas que permitirán al niño desenvolverse en la escuela y en la sociedad con seguridad y autonomía. Por ello, fomentar prácticas educativas y familiares que fortalezcan la alfabetización emergente debe ser una prioridad en la educación inicial, ya que contribuye a garantizar un futuro académico más exitoso y una participación plena en los entornos sociales y culturales.

Características del Desarrollo de Niños de 5 a 6 Años.

Entre los 5 y 6 años, los niños se encuentran en una etapa crucial de transición, en la que dejan atrás las experiencias propias de la educación inicial y se preparan para el inicio de la alfabetización formal. Esta fase se caracteriza por cambios significativos en las áreas cognitiva, lingüística, motora y socioemocional, que no pueden analizarse de manera aislada, ya que interactúan entre sí de manera constante. Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Jean Piaget ubica a los niños de esta edad en la etapa preoperacional, que se extiende de los 2 a los 7 años. En ella, el pensamiento es esencialmente simbólico, intuitivo y egocéntrico, lo que se refleja en el juego, el dibujo y la construcción de ideas a partir de la experiencia inmediata (Piaget, 1975). Aunque todavía presentan dificultades para adoptar puntos de vista distintos al

propio, empiezan a desarrollar procesos básicos como la clasificación, la seriación y la comprensión de relaciones espaciales simples. Este avance, aunque incipiente, constituye la base sobre la cual se consolidarán aprendizajes más abstractos en la educación primaria.

En el ámbito del lenguaje, los niños de 5 a 6 años muestran un progreso notable en la comprensión y producción verbal, lo que resulta fundamental para la alfabetización emergente. Según Blesa et al. (2020), a esta edad son capaces de elaborar oraciones más complejas, incrementar su vocabulario y utilizar conectores que les permiten expresar relaciones temporales o causales en su discurso. También adquieren mayor habilidad para narrar hechos en secuencia y comprender reglas gramaticales básicas. Este desarrollo no solo enriquece la comunicación cotidiana, sino que también representa un soporte indispensable para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues otorga a los niños recursos lingüísticos necesarios para descifrar y producir mensajes escritos con mayor sentido y coherencia.

Respecto al desarrollo motor, se evidencian avances relevantes en la coordinación tanto gruesa como fina, que influyen directamente en el aprendizaje escolar. Investigaciones de Figueroa y Velásquez (2021) señalan que en esta edad los niños logran ejecutar movimientos de mayor precisión, como recortar con tijeras, abotonar prendas o copiar formas geométricas, actividades que demandan control de la motricidad fina. Dichas destrezas se convierten en un requisito indispensable para la adquisición de las habilidades gráficas iniciales, ya que permiten sostener correctamente un lápiz, regular la presión sobre el papel y ejecutar los primeros trazos de letras. De esta manera, la maduración motora se vincula estrechamente con la preparación para la lectoescritura, mostrando que el desarrollo físico también se integra al aprendizaje académico.

En el plano socioemocional, el niño de 5 a 6 años comienza a consolidar aprendizajes vinculados con la interacción social y la autorregulación. Lev Vygotsky sostiene que el desarrollo se produce en un proceso de interacción constante con los demás, especialmente con los adultos y pares significativos, quienes median y amplían sus posibilidades de aprendizaje (Vygotsky, 1979). De acuerdo con Valverde et al. (2019), en esta etapa se observa una mayor capacidad para expresar emociones, regular impulsos y comprender sentimientos propios y ajenos, lo cual facilita la cooperación y el establecimiento de relaciones más estables con los compañeros. Estos avances en el área socioemocional no solo favorecen la convivencia en el aula, sino que también constituyen un motor que potencia la motivación, la disposición hacia el aprendizaje y la construcción de un ambiente escolar inclusivo y participativo.

Analizar estas características del desarrollo cognitivo, lingüístico, motor y socioemocional de los niños de 5 a 6 años permite comprender que la alfabetización emergente no puede considerarse únicamente desde lo académico, sino que se apoya en un entramado integral de habilidades. Cada una de estas dimensiones aporta recursos específicos que, en conjunto, posibilitan que el niño afronte con mayores herramientas el ingreso a la educación formal, reforzando la idea de que el aprendizaje inicial debe adaptarse a las particularidades evolutivas de esta edad.

Habilidades Fonológicas

Las habilidades fonológicas representan un conjunto de competencias que permiten a los niños reconocer, segmentar y manipular los sonidos del lenguaje oral, constituyendo un pilar indispensable para la adquisición de la lectura y la escritura. Estas destrezas no solo facilitan el reconocimiento de palabras y la decodificación de textos, sino que también promueven la conciencia metalingüística necesaria para establecer relaciones entre los sonidos y las letras. Según Anthony y Francis (2005), el desarrollo de las habilidades fonológicas sigue un patrón progresivo que inicia con el reconocimiento de rimas y sílabas y se complejiza hasta alcanzar la conciencia fonémica, es decir, la capacidad de identificar y modificar los sonidos individuales que conforman una palabra. Este enfoque destaca la importancia de secuenciar las intervenciones pedagógicas, comenzando por la sensibilización auditiva y avanzando hacia ejercicios de segmentación y manipulación fonémica.

Guzmán y González (2021) amplían esta perspectiva al considerar que las habilidades fonológicas no se limitan a la conciencia fonémica, sino que incluyen procesos más amplios como la memoria auditiva verbal, la articulación precisa de los sonidos y la asociación sistemática entre fonema y grafema. Este enfoque subraya la interrelación de las funciones cognitivas superiores con los procesos lingüísticos, enfatizando que la adquisición lectoescritora requiere integrar la fonología con la atención, la memoria de trabajo y la planificación motora para garantizar un aprendizaje sólido. Al comparar ambas perspectivas, se evidencia que mientras Anthony y Francis (2005) priorizan la progresión secuencial del análisis metalingüístico del sonido, Guzmán y González (2021) adoptan una visión más integral que considera múltiples dominios del desarrollo cognitivo y lingüístico.

Comprender las habilidades fonológicas desde esta doble perspectiva permite a docentes y psicopedagogos diseñar estrategias que no solo promuevan la conciencia de los sonidos, sino que también fortalezcan las competencias cognitivas asociadas. Por ejemplo, actividades de discriminación auditiva, segmentación de sílabas, identificación de fonemas iniciales y finales, junto con ejercicios de memoria auditiva y articulación, contribuyen a consolidar las bases para una lectura y escritura emergente más efectiva. Además, este enfoque integrador resalta la necesidad de intervenir de manera sistemática y sostenida, adaptando las actividades a las características individuales de cada niño y al contexto educativo en el que se desarrolla, asegurando así que las habilidades fonológicas no se trabajen de forma aislada, sino como parte de un proceso holístico de alfabetización temprana.

Componentes de las Habilidades Fonológicas.

Las habilidades fonológicas constituyen un conjunto de destrezas interrelacionadas que permiten a los niños analizar, manipular y producir los sonidos del lenguaje oral, siendo fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estas habilidades no se desarrollan de manera aislada, sino que forman un sistema que combina procesos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos. Anthony y Francis (2005) proponen una estructura progresiva que inicia con habilidades más globales y culmina con habilidades analíticas, destacando la importancia de estimular cada componente de forma secuencial y planificada para garantizar un desarrollo lectoescritor sólido.

Discriminación Auditiva. La discriminación auditiva es la capacidad de identificar diferencias y similitudes entre los sonidos del habla, permitiendo al niño reconocer si dos palabras suenan igual o diferente. Esta destreza constituye la base de la conciencia fonológica, ya que posibilita diferenciar fonemas dentro de una palabra y establecer relaciones sonoras. Según

Anthony y Francis (2005), la discriminación auditiva es fundamental para que los niños reconozcan patrones en el lenguaje y desarrollen una sensibilidad inicial hacia los sonidos, lo cual influye directamente en la lectura inicial. La práctica constante de ejercicios auditivos, como juegos de sonidos y rimas, refuerza esta habilidad y contribuye a un aprendizaje más eficiente.

Segmentación Silábica. La segmentación silábica implica dividir una palabra en sus unidades sonoras más grandes, las sílabas, como identificar que “mesa” se compone de dos sílabas: me-sa. Este componente ayuda a los niños a percibir la estructura interna de las palabras, facilitando la lectura y la escritura emergente. Anthony y Francis (2005) destacan que la segmentación silábica permite que los estudiantes comprendan cómo se forman las palabras y cómo los sonidos se organizan de manera sistemática. Integrar actividades lúdicas, como dividir palabras en sílabas mediante juegos o canciones, favorece la internalización de esta habilidad y refuerza la conciencia fonológica de manera significativa.

Identificación de Rimass. La identificación de rimas consiste en reconocer palabras que comparten sonidos finales, como “casa” y “taza”. Esta habilidad potencia la sensibilidad a los patrones sonoros del lenguaje y constituye un paso previo al análisis fonémico más detallado. Anthony y Francis (2005) señalan que la exposición temprana a rimas y canciones con patrones repetitivos favorece la percepción auditiva y la memoria secuencial, elementos esenciales para la lectura inicial. Trabajar la identificación de rimas de manera constante y sistemática contribuye a que los niños desarrollen conciencia fonológica y a que reconozcan similitudes sonoras entre palabras de manera espontánea.

Fusión de Sonidos. La fusión de sonidos es la capacidad de unir sonidos o sílabas escuchadas de forma aislada para formar palabras completas. Por ejemplo, unir /p/ /a/ /n/ para formar “pan”. Esta habilidad permite a los niños integrar fonemas y comprender la relación entre

los sonidos y las palabras, facilitando la decodificación en la lectura. Según Anthony y Francis (2005), la fusión de sonidos representa un nivel avanzado de conciencia fonológica que requiere coordinación auditiva y memoria de trabajo, y su práctica constante es determinante para la consolidación de la lectura inicial.

Manipulación de Fonemas. La manipulación de fonemas consiste en modificar los sonidos dentro de una palabra, ya sea omitiéndolos (sapo → apo), sustituyéndolos (sapo → tapo) o agregando otros (apo → mapo). Esta competencia desarrolla la flexibilidad fonológica y es crucial para que los niños adquieran destrezas de lectura y escritura más complejas. Anthony y Francis (2005) enfatizan que la manipulación de fonemas es una habilidad avanzada que fortalece la capacidad metalingüística y permite un análisis profundo del lenguaje. Integrar ejercicios de manipulación fonémica en actividades lúdicas potencia la autonomía del niño en la lectura y la escritura emergente.

Además de los componentes previamente mencionados, González-Valenzuela (2018) amplía la estructura de habilidades fonológicas al integrar procesos cognitivos y metacognitivos que resultan esenciales para la adquisición de la lectura y escritura. Estos componentes complementan la progresión de Anthony y Francis (2005), incorporando elementos que permiten un análisis más completo del desarrollo fonológico y su relación con la lectoescritura. Entre estos se destacan la memoria fonológica, la conciencia fonológica y la articulación fonémica, cada uno con funciones específicas que deben ser estimuladas de manera intencionada dentro del contexto educativo.

Memoria Fonológica. La memoria fonológica se define como la capacidad de retener secuencias sonoras en la memoria a corto plazo, lo que permite que los niños repitan palabras largas, sigan instrucciones orales complejas y mantengan el flujo de lectura sin interrupciones

(González-Valenzuela, 2018). Esta habilidad es fundamental porque sostiene la integración de sonidos y palabras durante la decodificación, permitiendo que los niños construyan representaciones internas del lenguaje escrito. Trabajar la memoria fonológica mediante juegos de repetición, secuencias de palabras y actividades auditivas contribuye a consolidar la lectoescritura emergente y a reducir errores comunes en el proceso inicial de aprendizaje.

Conciencia Fonológica. La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite reflexionar intencionadamente sobre los sonidos del habla, identificando fonemas, segmentando palabras o detectando rimas (González-Valenzuela, 2018). Esta capacidad no surge de manera espontánea, sino que requiere intervención educativa planificada. Su desarrollo favorece la capacidad del niño para discriminar y manipular sonidos dentro de un contexto escrito, facilitando la asociación fonema-grafema. Actividades como juegos de palabras, rimas, trabalenguas y segmentación de sílabas resultan eficaces para fortalecer esta competencia, potenciando la comprensión lectora y la precisión en la escritura inicial.

Articulación Fonémica. La articulación fonémica se refiere a la correcta producción de los sonidos del habla a través del aparato fonoarticulador, garantizando que los niños pronuncien los fonemas de manera clara y diferenciada (González-Valenzuela, 2018). Esta habilidad no solo contribuye a la comunicación oral, sino que también sostiene la escritura, ya que la representación gráfica de los fonemas depende de su percepción y producción precisa. La práctica de ejercicios de pronunciación, lectura en voz alta y repetición controlada de fonemas permite a los niños consolidar la articulación fonémica, integrando de forma más efectiva las habilidades auditivas y gráficas necesarias para la alfabetización emergente.

En conjunto, Anthony y Francis (2005) destacan una progresión de habilidades fonológicas centradas en la manipulación de sonidos, mientras que González-Valenzuela (2018)

integra procesos de memoria, articulación y reflexión metalingüística como elementos esenciales. Estas perspectivas, aunque distintas, coinciden en que las habilidades fonológicas constituyen un sistema interdependiente de capacidades que deben ser estimuladas de manera explícita, secuencial y coherente, garantizando un desarrollo lector y escritor integral desde la educación inicial.

Comparación entre Habilidades Fonológicas y Conciencia Fonológica: Diferencias y Semejanzas.

Una de las confusiones más frecuentes en el ámbito educativo es creer que las habilidades fonológicas son lo mismo que la conciencia fonológica, y no es así; porque la conciencia fonológica es un componente fundamental dentro de las habilidades fonológicas y corresponde a la capacidad metalingüística que permite reflexionar de manera consciente sobre los sonidos del lenguaje, como dividir palabras en sílabas, fonemas e identificar rimas. Mientras que, las habilidades fonológicas incluyen también otros procesos que son: discriminación auditiva, segmentación silábica, identificación de rimas, fusión de sonidos, manipulación de fonemas, memoria fonológica y articulación de fonemas.

Para comprender de manera más precisa las diferencias y similitudes entre las habilidades fonológicas y la conciencia fonológica, es necesario utilizar una metodología que implica una revisión sistemática de literatura con análisis cualitativo de contenido. A continuación, la siguiente tabla comparativa permite visualizar claramente cómo cinco autores mencionados definen ambos términos, qué elementos comparten, en qué aspectos difieren y cómo se ejemplifican en la práctica. Este análisis facilita una comprensión más profunda de los términos y evita posibles confusiones en la práctica pedagógica.

Tabla 1

Comparación entre Habilidades Fonológicas y Conciencia Fonológica.

Autor(es) y año	Habilidades fonológicas	Conciencia fonológica	Semejanzas	Diferencias	Ejemplo
Rivera Ibaceta y Moreira Tricot (2022)	Conjunto jerárquico de habilidades que incluyen conciencia léxica, silábica, fonémica, memoria fonológica y discriminación auditiva.	Capacidad metalingüística de reflexionar sobre la estructura sonora del lenguaje: rimas, sílabas y fonemas.	Ambas son esenciales y progresivas, interdependientes para el aprendizaje lector.	La conciencia fonológica es un componente dentro de las habilidades fonológicas.	Habilidades fonológicas: Identificar rimas. Conciencia fonológica: Manipular fonemas, en una palabra.
Sánchez- Rivero y Fidalgo (2020)	Conjunto de habilidades necesarias para discriminar, almacenar y procesar sonidos del habla de manera integral, que deben ser enseñadas de manera planificada y secuencial.	Capacidad de manipular sonidos del lenguaje de forma consciente: segmentar, unir y eliminar sonidos.	Ambos requieren enseñanza planificada y respetar niveles de dificultad.	La conciencia fonológica requiere un trabajo más específico con sonidos. Las habilidades fonológicas incluyen procesos más amplios como memoria y discriminación auditiva.	Conciencia fonológica: Unir fonemas para formar palabras. Habilidades fonológicas: Recordar sonidos.
Bravo (2011)	Habilidades interrelacionadas que evolucionan a	Capacidad para reflexionar y trabajar con los sonidos de las	Ambos evolucionan en relación con el	Las habilidades fonológicas incluyen	Habilidades fonológicas: Diferenciar sonidos

	diferentes ritmos, influenciadas por factores individuales y contextuales.	palabras, identificando unidades sonoras.	contexto social y educativo.	habilidades perceptivas y auditivas. La conciencia fonológica es una reflexión consciente sobre los sonidos.	similares. Conciencia fonológica: Eliminar fonemas en juegos orales.
Anthony y Francis (2005)	Destrezas que van desde el reconocimiento de rimas y sílabas hasta la conciencia fonémica, siguiendo un desarrollo continuo.	Etapas avanzadas dentro del desarrollo fonológico que permite identificar y modificar fonemas.	Ambos son habilidades fundamentales que permiten avanzar en la lectoescritura.	Las habilidades fonológicas incluyen un rango más amplio desde rimas hasta fonemas. La conciencia fonológica se enfoca en el manejo consciente de sonidos.	Habilidades fonológicas: Reconocer sílabas. Conciencia fonológica: Cambiar fonemas para formar nuevas palabras.
González - Valenzuela (2018)	Sistema de componentes interdependientes: discriminación auditiva, memoria fonológica, conciencia fonológica y articulación fonémica.	Habilidad que conecta la percepción auditiva con la decodificación lectora, permite manipular sonidos conscientemente.	Ambas se integran en un sistema de procesamiento auditivo que permite conectar la percepción sonora con la decodificación lectora, facilitando una lectura	Las habilidades fonológicas incluyen discriminación auditiva y memoria. La conciencia fonológica es el proceso cognitivo que conecta la percepción con	Habilidades fonológicas: Discriminar sonidos similares. Conciencia fonológica: Segmentar palabras en fonemas.

consciente y la
precisa. decodificación.

Nota: Elaboración propia con base en Rivera Ibaceta y Moreira Tricot (2022), Sánchez-Rivero y Fidalgo (2020), Bravo (2011), Anthony y Francis (2005) y González-Valenzuela (2018).

Corrientes pedagógicas en el desarrollo de las habilidades fonológicas.

Las habilidades fonológicas han sido abordadas desde diversas corrientes pedagógicas, cada una con principios, ventajas y limitaciones particulares. Contrastar estas perspectivas permite comprender cómo optimizar la enseñanza de estas habilidades y sus componentes, adaptándola a las necesidades específicas de cada contexto educativo. Entre las corrientes más relevantes se encuentran el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo sociocultural, el enfoque comunicativo funcional y la perspectiva neuroeducativa. Cada una de ellas aporta elementos valiosos que, integrados de manera secuenciada y contextualizada, pueden favorecer el desarrollo equilibrado de la conciencia fonológica y de la alfabetización emergente en niños de educación inicial.

Conductismo. El conductismo, propuesto por Skinner (1953), sostiene que las habilidades fonológicas se adquieren mediante el condicionamiento operante, donde la conducta lingüística es moldeada por estímulos ambientales y reforzada a través de la repetición guiada, la imitación y el refuerzo inmediato. Desde esta perspectiva, el lenguaje no se concibe como un proceso interno, sino como una conducta observable que puede enseñarse y modificarse sistemáticamente. Este enfoque ha influido en la enseñanza inicial de la lectura mediante metodologías como la instrucción fonética sintética, la cual promueve la enseñanza explícita y progresiva de las correspondencias fonema-grafema, partiendo de sonidos individuales hacia la formación de palabras completas.

El National Reading Panel (2000) respalda esta aproximación, señalando que el uso de estrategias sistemáticas, junto con la retroalimentación inmediata, favorece el desarrollo de la conciencia fonémica y la decodificación en los primeros lectores. Entre sus principales aportes, el conductismo destaca por brindar estructura y precisión en la enseñanza de habilidades

fonológicas, facilitando su automatización. No obstante, su enfoque centrado en la repetición mecánica puede limitar la reflexión metalingüística sobre el lenguaje, reduciendo la conciencia fonológica a una práctica descontextualizada que no siempre promueve la comprensión profunda de los sonidos y su función dentro del sistema lingüístico.

Cognitivismo. El cognitivismo, basado en las teorías de Piaget (1952), plantea que las habilidades fonológicas se desarrollan como resultado de la maduración cognitiva. A medida que los niños avanzan en su capacidad para organizar y representar mentalmente el lenguaje, adquieren conciencia de sus componentes sonoros, como sílabas y fonemas. Durante la etapa preoperacional, logran representar simbólicamente los sonidos del habla, lo que posibilita el desarrollo de habilidades metalingüísticas y facilita la reflexión consciente sobre el lenguaje oral.

Investigaciones recientes, como las de Flores et al. (2022) y Hernández et al. (2014), evidencian que actividades de segmentación silábica, identificación de rimas y manipulación de fonemas promueven la reflexión consciente y favorecen la conciencia fonológica. No obstante, el cognitivismo por sí solo puede ser insuficiente, ya que factores contextuales, como la interacción social, la mediación docente y la estimulación lingüística del entorno, también desempeñan un papel fundamental. Por ello, es recomendable articular esta perspectiva con otras corrientes que incorporen el contexto y la guía pedagógica, garantizando un desarrollo más integral de las habilidades fonológicas.

Constructivismo Sociocultural. El constructivismo sociocultural, desarrollado por Vygotsky (1934/1987), sostiene que el aprendizaje, incluidas las habilidades fonológicas, se construye mediante la interacción social, especialmente dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP). En este contexto, el niño adquiere nuevas habilidades con la guía de un adulto o un compañero más competente que actúa como mediador del conocimiento (Vygotsky, 1981).

En el ámbito fonológico, la mediación favorece la adquisición de procesos como segmentación silábica, reconocimiento de rimas y conciencia fonémica. Estudios de Bravo (2002) y Aguilar et al. (2010) han demostrado que las actividades colaborativas guiadas dentro de la ZDP generan avances significativos, permitiendo que los niños internalicen los conocimientos a partir de experiencias compartidas. La efectividad de este enfoque depende, sin embargo, de la capacidad del docente para identificar con precisión cuándo el niño requiere apoyo y cuándo puede avanzar de manera autónoma, asegurando un proceso de enseñanza ajustado a las necesidades individuales y promoviendo un aprendizaje significativo.

Enfoque Comunicativo Funcional. El enfoque comunicativo funcional, planteado por Rojas y Fernández (2015), sostiene que las habilidades fonológicas se desarrollan de manera más efectiva cuando se enseñan en contextos reales y significativos, como narraciones, juegos de roles y proyectos comunicativos. Según esta perspectiva, el aprendizaje cobra mayor sentido cuando el niño participa activamente en situaciones comunicativas auténticas, que otorgan significado a los sonidos y palabras que utiliza.

Investigaciones de Torres y Sánchez (2018) y Pérez et al. (2021) evidencian que integrar la conciencia fonológica en actividades comunicativas naturales no solo mejora la precisión fonológica, sino que también incrementa la motivación y el interés por la lectura. No obstante, este enfoque presenta limitaciones cuando se trabaja con niños que presentan dificultades específicas en la percepción y manipulación de los sonidos del lenguaje, requiriendo la incorporación de enseñanzas explícitas, sistemáticas y secuenciadas para garantizar la adquisición de competencias fonológicas esenciales.

Perspectiva Neuroeducativa. La perspectiva neuroeducativa, sustentada en investigaciones recientes como las de Cuetos, et al. (2020), destaca la importancia de estimular

de manera multisensorial las rutas cerebrales implicadas en el aprendizaje fonológico. La integración de estímulos auditivos, visuales y motores facilita la activación de diversas áreas del cerebro, fortaleciendo la conexión fonema-grafema, elemento fundamental en la decodificación del lenguaje escrito.

González y Colón (2022) evidencian que estrategias que incorporan el juego, el movimiento corporal y la clasificación auditiva generan mejoras significativas en la segmentación fonémica en niños de educación inicial. La efectividad de esta perspectiva depende de la capacitación docente y de la adaptación de las actividades a las necesidades individuales de cada estudiante. Sin una planificación cuidadosa, la implementación puede resultar superficial, reduciendo el impacto positivo que la neuroeducación podría aportar al desarrollo lector y fonológico de los niños.

Dificultades en las Habilidades Fonológicas.

El desarrollo adecuado de las habilidades fonológicas es un factor crucial para la adquisición de la lectura y la escritura en los primeros años escolares. Cuando estas habilidades presentan dificultades, los niños pueden enfrentar problemas significativos en la identificación de rimas, segmentación de sílabas y manipulación de fonemas, lo que compromete su desempeño lector y escritor. Detectar estas dificultades de manera temprana es esencial, ya que permite implementar estrategias de intervención oportunas que prevengan retrasos en la alfabetización y aseguren un aprendizaje sólido desde la educación inicial. Reconocer los diferentes niveles en que pueden presentarse estas dificultades ayuda a diseñar programas educativos adaptados a las necesidades de cada niño.

Serrano y Coloma (2011) señalan que muchos de los niños con dificultades en la lectura presentan una conciencia fonológica limitada, lo que impide establecer conexiones claras entre

los sonidos del habla y sus representaciones gráficas. Los autores destacan que estas limitaciones no siempre se identifican en la educación inicial, dado que suelen pasar desapercibidas si no se aplican instrumentos de evaluación específicos. Este planteamiento resalta la necesidad de realizar diagnósticos sistemáticos y periódicos desde edades tempranas, para asegurar que los niños con posibles dificultades fonológicas reciban la atención y las estrategias pedagógicas necesarias antes de ingresar a la lectoescritura formal.

Gutiérrez y Palma (2017) amplían esta perspectiva al explicar que las dificultades fonológicas pueden originarse por distintos factores. Algunas provienen de un desarrollo lingüístico más lento, como ocurre en niños con retraso simple del lenguaje, mientras que otras se relacionan con trastornos del neurodesarrollo, como la dislexia. En ambos casos, una conciencia fonológica deficiente constituye un predictor principal de problemas en el aprendizaje de la lectura, ya que limita la capacidad del niño para relacionar sonidos y grafemas de manera efectiva. Estos hallazgos subrayan la importancia de un seguimiento continuo del desarrollo fonológico en la etapa preescolar.

Asimismo, factores contextuales influyen de manera significativa en el desarrollo de estas habilidades. Bravo y Villalón (2005) indican que los niños que crecen en entornos con baja estimulación lingüística, escasos hábitos de lectura, limitada interacción verbal o poco acceso a materiales escritos tienden a presentar un desarrollo fonológico restringido. Esta falta de estímulos afecta habilidades esenciales como la segmentación silábica, la identificación de sonidos iniciales y la conciencia fonémica, impactando directamente en el proceso de lectoescritura. Por ello, fortalecer la interacción verbal y los recursos escritos en el hogar y en la escuela es fundamental para prevenir dificultades futuras.

Además, existen causas físicas asociadas a problemas fonológicos. Según la American Speech Language Hearing Association (2023), los trastornos del habla derivados de factores orgánicos incluyen alteraciones motoras, como la disartria o la apraxia del habla, que afectan la coordinación muscular y la planificación motora; anomalías estructurales, como la fisura palatina, que modifican la anatomía del tracto vocal e interfieren con la articulación y resonancia; y déficits sensoriales, como la pérdida auditiva, que dificultan la percepción y discriminación de los fonemas. Estos factores demuestran que las dificultades fonológicas no siempre dependen exclusivamente de la enseñanza o del entorno, sino que pueden tener causas biológicas que requieren atención especializada.

En conjunto, estas investigaciones evidencian que las dificultades en las habilidades fonológicas son multifactoriales, abarcando aspectos cognitivos, lingüísticos, contextuales y físicos. Por ello, es imprescindible implementar intervenciones integrales que combinen diagnóstico oportuno, estrategias pedagógicas efectivas y entornos educativos y familiares ricos en experiencias lingüísticas. De esta manera, se puede apoyar a los niños en la consolidación de sus habilidades fonológicas, prevenir posibles rezagos en la lectoescritura y promover un aprendizaje inclusivo y significativo desde los primeros años de escolaridad.

Importancia de las habilidades fonológicas.

El desarrollo adecuado de las habilidades fonológicas constituye un pilar fundamental para el aprendizaje lector y escritor en los primeros años de escolaridad. Estas habilidades permiten a los niños comprender, analizar y manipular los sonidos del lenguaje oral, estableciendo la base para la adquisición de la lectoescritura formal. Bravo (2011) y Sánchez y Fidalgo (2020) coinciden en que la enseñanza de estas habilidades debe respetar una secuencia ordenada, comenzando con estructuras sonoras más accesibles, como palabras y sílabas, y

avanzando progresivamente hacia los fonemas. Saltarse etapas o exigir a los niños trabajar directamente con fonemas, sin haber consolidado habilidades previas, puede generar frustración, bajo rendimiento y desmotivación hacia las actividades fonológicas, afectando el desarrollo integral del aprendizaje lector.

Es crucial que docentes y psicopedagogos comprendan la progresión completa del desarrollo fonológico y planifiquen intervenciones respetando el ritmo de aprendizaje de cada niño. Este enfoque permite no solo consolidar un aprendizaje lector más sólido, sino también identificar con mayor precisión dificultades específicas, facilitando estrategias pedagógicas oportunas y diferenciadas (Sánchez & Fidalgo, 2020). Asimismo, la formación docente juega un papel determinante, ya que garantizar que las metodologías aplicadas se alineen con el desarrollo natural de las habilidades fonológicas evita aprendizajes forzados que puedan obstaculizar la adquisición de competencias lectoras y escritoras.

En relación con la progresión evolutiva de las habilidades fonológicas, Rivera y Moreira (2022) destacan que estas se adquieren de manera gradual y ordenada, siguiendo un patrón lógico que respeta las capacidades cognitivas y lingüísticas de cada niño. Tanto estos autores como Sánchez y Fidalgo (2020) coinciden en la necesidad de promover una enseñanza estructurada y secuencial, que considere la complejidad del desarrollo fonológico y su interrelación con otros procesos lingüísticos, garantizando que los niños puedan internalizar y aplicar eficazmente las habilidades aprendidas en contextos de lectura y escritura.

El análisis integral de las habilidades fonológicas evidencia que no se trata de un concepto aislado ni limitado a la conciencia fonológica, sino de un sistema complejo que incluye componentes interrelacionados como la discriminación auditiva, la memoria fonológica, la articulación y la conciencia léxica, silábica y fonémica. Comprender las diferencias y semejanzas

entre las habilidades fonológicas y la conciencia fonológica es fundamental para evitar simplificaciones que reduzcan el tema únicamente al trabajo con fonemas. La conciencia fonológica representa solo una parte del proceso y no puede abordarse de manera prematura ni aislada, ya que su efectividad depende del fortalecimiento previo de habilidades fonológicas más generales y accesibles.

Por tanto, la importancia de las habilidades fonológicas radica en que constituyen la base sobre la cual se construye el aprendizaje lector y escritor. Si estas no se fortalecen adecuadamente desde edades tempranas, los niños pueden enfrentar serias dificultades al iniciar la lectoescritura formal. Reconocer su valor permite a docentes y psicopedagogos implementar estrategias pedagógicas que respeten la secuencia y complejidad del desarrollo fonológico, promoviendo trayectorias lectoras y escritoras exitosas. Esta comprensión refuerza la necesidad de superar metodologías tradicionales y diseñar intervenciones educativas innovadoras que integren un enfoque gradual, estructurado y adaptado a las características de cada niño, garantizando un aprendizaje significativo y sostenido.

Habilidades Gráficas

Las habilidades gráficas se entienden como un conjunto de capacidades motoras, perceptuales y cognitivas que permiten a los niños realizar representaciones controladas mediante trazos, figuras o letras con fines expresivos o simbólicos. Estas habilidades implican la coordinación de la musculatura fina de la mano, la percepción visual, el control del movimiento, la orientación espacial y procesos cognitivos vinculados a la planificación motriz y la direccionalidad (Arévalo & Ramírez, 2021).

Ahora bien, no existe un consenso en la literatura sobre el alcance del término “habilidades gráficas”. Lira y Salas (2020) lo abordan desde la grafomotricidad, entendida como el control muscular y la preparación corporal previa al acto de escribir. En contraste, Arévalo y Ramírez (2021) amplían la definición al incluir procesos perceptivos y cognitivos que intervienen en la planificación del trazo y la organización espacial. Hernández y Romero (2022) destacan la ubicación, los márgenes y la orientación en la hoja como elementos fundamentales para lograr una producción escrita estructurada. Ruiz y Camacho (2019), desde una visión simbólica, conciben las habilidades gráficas como una manifestación del pensamiento representacional, en la que confluyen dibujo, escritura y lenguaje. Finalmente, Calderón y Méndez (2022) subrayan la relevancia del control postural, la atención visual y la coordinación ojo-mano como factores que inciden en la calidad del trazo.

Estas distintas perspectivas evidencian coincidencias respecto a la importancia de las habilidades gráficas en la etapa de preescritura, pero también muestran la falta de una delimitación conceptual clara. La diversidad de enfoques ha llevado a incluirlas dentro de categorías más amplias como motricidad fina o grafomotricidad, lo que ha limitado su estudio específico y ha dificultado la formulación de intervenciones psicopedagógicas precisas. Por ello,

se vuelve necesario avanzar hacia una definición más concreta que reconozca su valor en el desarrollo integral de la escritura infantil.

Componentes de las Habilidades Gráficas.

Los componentes de las habilidades gráficas han sido estudiados desde diversas perspectivas, coincidiendo en que integran capacidades motoras, perceptuales, visoespaciales y organizativas que resultan esenciales en el inicio del aprendizaje de la escritura (Arévalo & Ramírez, 2021; Hernández & Romero, 2022; Lira & Salas, 2020). Aunque la literatura no ha establecido una clasificación unificada ni una secuencia jerárquica en su desarrollo, es posible identificar aportes significativos que permiten comprender su complejidad. Desde una visión integral, Arévalo y Ramírez (2021) destacan la coordinación visomotora como el proceso mediante el cual el niño logra integrar la percepción visual con la ejecución precisa de los movimientos, facilitando la alineación de trazos, la reproducción de figuras y la organización espacial en la hoja. Esta capacidad se refuerza a través de actividades como colorear dentro de límites, copiar patrones o ensamblar piezas, y constituye la base de la escritura legible y ordenada.

Otro de los elementos señalados por los mismos autores es la planificación del trazo, entendida como la anticipación mental de la forma o figura que se desea representar. Este proceso involucra habilidades cognitivas, memoria de trabajo y organización espacial, ya que el niño debe prever la dirección, tamaño y secuencia de los trazos antes de ejecutarlos. La planificación adecuada garantiza fluidez, coherencia y eficiencia en la escritura, mientras que su ausencia se traduce en desorganización y repeticiones innecesarias. En este mismo marco, Arévalo y Ramírez (2021) plantean la importancia del control de la presión, el cual permite regular la fuerza ejercida sobre el lápiz o instrumento gráfico. Una presión adecuada evita la

rigidez, el cansancio o la invisibilidad del trazo, lo que demuestra que esta habilidad está vinculada con la percepción táctil, la motricidad fina y el tono muscular. Finalmente, los autores subrayan la direccionalidad, que consiste en orientar los trazos de acuerdo con las convenciones de la escritura, principalmente de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Esta habilidad no solo organiza gráficamente el contenido, sino que también prepara al niño para el sentido de lectura, siendo trabajada mediante ejercicios de grafismos, laberintos o escritura pautada.

Por su parte, Hernández y Romero (2022) destacan el papel de la organización espacial como factor esencial en la producción gráfica. Dentro de este enfoque, la ubicación espacial se refiere a la disposición adecuada de los elementos dentro del espacio gráfico, garantizando una escritura equilibrada, centrada y legible. El respeto de márgenes y líneas se presenta como un aspecto complementario que asegura la organización visual del texto, evitando que las palabras se dispersen o sobrepasen los límites del plano gráfico. A esto se suma la lateralidad, entendida como la definición del lado predominante del cuerpo —generalmente la mano dominante— para ejecutar los trazos de manera fluida y precisa; su falta de consolidación puede originar confusiones en la orientación o en la direccionalidad de la escritura. Finalmente, los autores enfatizan la secuencialidad gráfica, que consiste en la ejecución ordenada de los trazos o letras, favoreciendo la coherencia, la legibilidad y la automatización del proceso escritor. Este componente depende de la memoria motriz y de la capacidad para organizar temporalmente la acción, y se trabaja con ejercicios de seriación, copia progresiva y escritura dirigida.

Desde un enfoque psicomotriz, Lira y Salas (2020) sitúan las habilidades gráficas en la preparación corporal previa al acto de escribir, destacando la importancia de la base motriz sobre la cual se construyen los aprendizajes posteriores. En este sentido, proponen el dominio de los trazos básicos —como líneas rectas, curvas, círculos y espirales— como requisito indispensable

para la escritura formal. Asimismo, introducen el componente del tono muscular, el cual se define como el nivel óptimo de tensión que permite movimientos controlados y fluidos; un tono excesivo provoca rigidez, mientras que uno débil genera imprecisión. La estabilidad postural constituye otro factor central, pues asegura el control del eje corporal y libera los brazos y manos para ejecutar trazos con mayor precisión. Finalmente, la precisión del movimiento sintetiza la exactitud y la fluidez de la acción gráfica, reflejando el nivel de integración entre motricidad fina, coordinación visomotora y retroalimentación sensorial.

Si bien cada autor otorga prioridad a distintos aspectos, todos coinciden en que los componentes de las habilidades gráficas interactúan de manera interdependiente, respondiendo al nivel madurativo del niño y a las exigencias de la tarea escolar. Mientras que Lira y Salas (2020) enfatizan la preparación corporal, Hernández y Romero (2022) resaltan la organización espacial y Arévalo y Ramírez (2021) incorporan la planificación cognitiva del trazo. Esta diversidad evidencia que aún no existe una progresión universalmente aceptada, lo que representa un vacío en la sistematización del concepto. En consecuencia, resulta indispensable avanzar hacia modelos teóricos más precisos que permitan delimitar los componentes, diseñar instrumentos de evaluación adecuados y planificar intervenciones psicopedagógicas específicas que fortalezcan la adquisición de la escritura desde edades tempranas.

Relación entre las habilidades gráficas y la motricidad fina: semejanzas y diferencias.

En el campo educativo y psicopedagógico se observa con frecuencia el uso indistinto de los términos *habilidades gráficas* y *motricidad fina*, lo cual genera confusiones conceptuales que afectan la planificación de estrategias pedagógicas efectivas. Aunque ambos constructos se relacionan en el proceso de desarrollo infantil, no corresponden a la misma dimensión, ya que implican componentes y alcances distintos. Esta falta de claridad puede llevar a que los docentes

centren su atención en un aspecto limitado, descuidando la integralidad de los procesos que intervienen en la adquisición de la escritura. De allí la importancia de diferenciar claramente entre los dos conceptos, con el fin de establecer intervenciones más precisas y acordes a las necesidades reales de los niños en etapa escolar.

Según Silva y Méndez (2021), la motricidad fina comprende las habilidades motoras que permiten ejecutar movimientos pequeños, coordinados y precisos con los dedos, manos y muñecas, los cuales resultan esenciales para tareas prácticas como recortar, abotonar, ensartar objetos o manipular herramientas. En este sentido, la motricidad fina constituye la base necesaria sobre la cual se pueden construir aprendizajes más complejos, entre ellos los relacionados con la escritura. Sin embargo, los autores aclaran que, si bien estas destrezas favorecen el desempeño gráfico, no garantizan por sí solas su desarrollo pleno, puesto que este último requiere de otros procesos cognitivos y perceptuales que trascienden lo estrictamente motor.

En contraste, Cordero y Figueroa (2020) sostienen que las habilidades gráficas implican un nivel superior de organización, en el que se conjugan no solo la coordinación muscular, sino también funciones perceptuales, visoespaciales y cognitivas. Dichas funciones permiten representar de manera coherente trazos, formas y letras con un propósito simbólico y comunicativo, lo que convierte a las habilidades gráficas en una manifestación más elaborada del desarrollo infantil. Este enfoque subraya la necesidad de distinguir que, aunque la motricidad fina sirve como plataforma inicial, el desempeño gráfico demanda una articulación más compleja que integra la anticipación, la organización espacial y la direccionalidad del trazo.

De acuerdo con García y Torres (2019), la diferencia entre ambos conceptos también se observa en los métodos de estimulación. Mientras la motricidad fina puede desarrollarse mediante ejercicios de coordinación manual, tales como juegos de ensartar cuentas o actividades

de pinza digital, las habilidades gráficas requieren un enfoque más amplio. En este último caso, es necesario incluir prácticas que fortalezcan la planificación del trazo, la secuencialidad de los movimientos y el respeto por el espacio gráfico, lo cual implica trabajar de manera conjunta las capacidades motoras, perceptuales y cognitivas. De esta manera, los autores evidencian que las intervenciones para el desarrollo gráfico deben ser más estructuradas y específicas que aquellas destinadas únicamente a la motricidad fina.

Comprender esta diferencia resulta crucial para la labor de psicopedagogos y docentes en la primera infancia, ya que confundir ambos términos puede derivar en prácticas educativas insuficientes que no respondan a las verdaderas demandas del aprendizaje de la escritura.

Mientras que estimular solo la motricidad fina fortalece aspectos musculares, el trabajo sobre las habilidades gráficas permite avanzar hacia producciones organizadas, fluidas y con sentido. Por ello, el reto consiste en diseñar estrategias integrales que atiendan tanto a la coordinación motora como a los procesos perceptivos y cognitivos. A partir de esta reflexión, se hace evidente la necesidad de contar con una diferenciación conceptual precisa que oriente la práctica educativa y psicopedagógica hacia resultados más efectivos y duraderos.

Tabla 2

Comparación entre Habilidades Gráficas y Motricidad Fina

Autor(es) y año	Habilidades gráficas	Motricidad fina	Semejanzas	Diferencias	Ejemplo
Cordero & Figueroa (2020)	Conjunto de capacidades cognitivas, visoespaciales y motoras implicadas	Habilidades musculares que permiten movimientos finos de	Ambas requieren coordinación motora fina y práctica progresiva.	Las habilidades gráficas implican planificación, direccionalidad y sentido.	Habilidades gráficas: Copiar una figura geométrica en la hoja.

	en la representación gráfica con sentido (trazos, letras, símbolos).	manos y dedos.		La motricidad fina se refiere al control y precisión de mano.	Motricidad fina: abotonar una camisa.
Silva & Méndez (2021)	Capacidad de organizar trazos con dirección, proporción y orden lógico.	Movimientos manuales pequeños que facilitan tareas cotidianas.	Ambas requieren precisión y coordinación visomotriz.	Las habilidades gráficas implican la representación simbólica a través del trazo. La motricidad fina se relaciona con la ejecución de movimientos precisos de la mano y los dedos, no siempre conlleva un propósito representativo.	Habilidades gráficas: Trazar una línea ondulada siguiendo un patrón. Motricidad fina: Usar pinzas para pasar bolitas.
García & Torres (2019)	Proceso que involucra control visual, planificación del trazo y orientación en el espacio gráfico.	Base motriz previa que permite movimientos segmentados y voluntarios.	Ambas pueden entrenarse con actividades manipulativas.	Habilidades gráficas implican comprensión del espacio gráfico y simbolismo. La motricidad fina se orienta más al control motor general, sin requerir un orden estructurado.	Habilidades gráficas: dibujar letras dentro de los márgenes. Motricidad fina: recortar con tijeras.

Lira & Salas (2020)	Trazos básicos dirigidos a la preescritura con significado estructurado.	Ejercicios motores finos enfocados en precisión y fuerza.	Ambas son necesarias en la preparación para la escritura.	Las habilidades gráficas requieren automatización progresiva y control rítmico en tareas orientadas al trazo. La motricidad fina se entrena mediante actividades libres de precisión gráfica.	Habilidades gráficas: seguir una línea punteada. Motricidad fina: ensartar cuentas en un hilo.
Arévalo & Ramírez (2021)	Implican una coordinación compleja entre percepción visual, memoria de forma y planificación secuencial del trazo.	Se refiere a movimientos manuales controlados que no necesariamente involucran intención simbólica o estructuración espacial.	Ambas están presentes en actividades escolares y requieren madurez neuromotora.	Las habilidades gráficas tienen carga cognitiva. Y la motricidad fina es predominantemente física.	Habilidades gráficas: Escribir su nombre con orden. Motricidad fina: abrir y cerrar una cremallera.

Nota: Elaboración propia con base en Cordero & Figueroa (2020), Silva & Méndez (2021), García & Torres (2019), Lira & Salas (2020), Arévalo & Ramírez (2021).

Dificultades en el Desarrollo de las Habilidades Gráficas.

El desarrollo de las habilidades gráficas durante la infancia temprana constituye un requisito esencial para la adquisición progresiva y fluida de la escritura, ya que a través de ellas los niños logran coordinar aspectos motores, perceptivos y cognitivos. Cuando estas destrezas no se estimulan de manera adecuada y oportuna, se producen dificultades que repercuten directamente en el rendimiento académico y en la capacidad de expresión escrita. La literatura especializada advierte que la falta de intervención puede ocasionar alteraciones tanto en la coordinación motriz como en el manejo visoespacial y organizativo, lo que limita la posibilidad de lograr un aprendizaje de la escritura coherente y significativo. En consecuencia, atender estas dificultades desde edades tempranas se convierte en un factor determinante para prevenir rezagos escolares.

De acuerdo con Pacheco y Villalba (2021), la ausencia de estimulación en el período preescolar genera limitaciones en la direccionalidad, la planificación motriz y el control postural, lo cual repercute directamente en la calidad del trazo. Estas dificultades se traducen en una escritura desorganizada, con letras deformadas, invertidas o fuera de la línea, lo que disminuye la legibilidad y entorpece el ritmo de trabajo académico. Los autores destacan que el problema no radica únicamente en la estética del grafismo, sino en cómo este incide en la funcionalidad de la escritura, ya que los errores reiterados afectan la producción textual y la integración del niño en el aula. Así, el componente motor insuficientemente desarrollado constituye un primer obstáculo en la consolidación de las competencias escriturales.

En un análisis complementario, Guzmán y Ríos (2022) señalan que las dificultades gráficas no solo tienen origen motriz, sino también visoespacial, lo cual influye en la forma en que el niño organiza la información en el espacio gráfico. Cuando no existe una adecuada

percepción de límites, orientación espacial y estructuración visual, la producción escrita tiende a mostrar desorden en la disposición de letras y palabras. Esta problemática interfiere en la comprensión de los mensajes, pues los textos resultan fragmentados y caóticos. Además, los autores establecen un vínculo entre estas limitaciones y la construcción del autoconcepto académico, ya que el niño percibe sus producciones como inadecuadas y desarrolla sentimientos de inseguridad que afectan su confianza y autonomía al escribir.

Desde otra perspectiva, Sánchez y Delgado (2020) resaltan que los problemas en la precisión y continuidad del trazo repercuten en la velocidad de escritura, generando un aumento en la carga cognitiva del estudiante. Esto significa que el niño dedica un esfuerzo excesivo al control motor, descuidando la elaboración de ideas y el contenido del texto. Como resultado, la escritura pierde coherencia y fluidez, ya que las energías cognitivas se centran en ejecutar movimientos mecánicos en lugar de construir significados. Los autores enfatizan que esta situación afecta no solo la calidad de los aprendizajes, sino también la motivación hacia las actividades académicas, puesto que el niño experimenta frustración al no poder expresar adecuadamente sus pensamientos.

Finalmente, Mora y Cedeño (2019) advierten que las dificultades gráficas persistentes pueden estar asociadas a problemas de lateralidad y coordinación bilateral, extendiendo sus efectos más allá de la escritura hacia otras actividades escolares. Entre ellas se incluyen el dibujo, la copia de esquemas y el uso de instrumentos como tijeras o reglas, que requieren igualmente de un control preciso y coordinado. Esta situación refleja que la grafomotricidad no es un proceso aislado, sino que está directamente relacionada con el desarrollo corporal global del niño. En este sentido, los autores recomiendan la implementación de intervenciones

específicas que consideren la integración motriz y la estimulación psicomotriz como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial.

El contraste entre los aportes de los distintos autores permite evidenciar una coincidencia fundamental: la escritura difícilmente se desarrolla de manera adecuada si las habilidades gráficas no han sido previamente consolidadas. Mientras que Pacheco y Villalba (2021) destacan el componente motor, Guzmán y Ríos (2022) enfatizan la dimensión visoespacial y emocional, Sánchez y Delgado (2020) se enfocan en la sobrecarga cognitiva y Mora y Cedeño (2019) resaltan los problemas de coordinación corporal. Esta diversidad de miradas demuestra que las habilidades gráficas no constituyen un aspecto menor ni exclusivamente motor, sino un constructo complejo y multidimensional. Por ello, su estimulación debe ser considerada como parte indispensable de cualquier programa de alfabetización inicial, garantizando así el bienestar escolar y el éxito académico de los niños.

Importancia de las Habilidades Gráficas.

El desarrollo de las habilidades gráficas, entendidas como la capacidad para producir trazos y representaciones organizadas, constituye un componente esencial para la adquisición de la lectoescritura en la infancia. Estas habilidades no solo implican control motor fino, sino también procesos cognitivos y visoespaciales que permiten organizar, planificar y ejecutar trazos coherentes con finalidad simbólica. Su relevancia ha sido documentada en contextos internacionales, regionales y nacionales, evidenciando tanto avances como áreas críticas de atención que requieren intervención temprana y estrategias pedagógicas adecuadas para garantizar trayectorias de aprendizaje exitosas.

A nivel global, el Índice de Desarrollo Infantil Temprano (ECDI2030), desarrollado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y sus socios estratégicos, evalúa el

desarrollo de niños de 24 a 59 meses en 97 países. Entre sus indicadores, el dominio de desarrollo físico incluye la valoración de habilidades motoras finas, como la manipulación de objetos pequeños, directamente vinculadas a la grafomotricidad. Los resultados más recientes muestran que, en países de ingresos bajos y medios, más del 25 % de los niños no alcanza el nivel esperado en estas habilidades, lo que limita la transición hacia actividades más complejas, como la escritura formal. Esto resalta la necesidad de implementar intervenciones tempranas que fortalezcan tanto la motricidad fina como experiencias gráficas significativas (UNICEF, 2023).

En el contexto latinoamericano, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) analizaron el desarrollo infantil temprano en niños de 4 a 6 años, evaluando dimensiones motrices, cognitivas y lingüísticas. Los datos revelan que uno de cada cinco niños presenta rezagos en tareas que requieren precisión y control manual, como recortar, dibujar figuras o trazar líneas. Estas dificultades se vinculan con la falta de acceso a materiales, la insuficiente formación docente y entornos de estimulación limitados. El estudio concluye que la baja estimulación de habilidades gráficas impacta negativamente en la adquisición de la escritura, afectando tanto la legibilidad como la automatización del trazo (OEI & BID, 2022).

En Ecuador, la Rendición de Cuentas 2024 del Ministerio de Educación incluyó resultados de evaluaciones diagnósticas aplicadas a estudiantes de primero de educación general básica (5 a 6 años). El 18 % de los niños presentó dificultades en tareas de preescritura, como el trazado de líneas y curvas, la orientación espacial en la hoja y la copia de modelos gráficos simples. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la estimulación gráfica desde la educación inicial, desarrollando no solo la coordinación visomotora, sino también la

planificación espacial y la organización secuencial de los trazos, aspectos fundamentales para garantizar un aprendizaje lector y escritor progresivo y de calidad.

La literatura internacional, regional y nacional coincide en que las habilidades gráficas constituyen una base instrumental para el aprendizaje de la escritura y un indicador temprano del desarrollo integral infantil. La falta de estimulación puede generar rezagos que se prolonguen en etapas posteriores, afectando la fluidez, la legibilidad y la ortografía. Por ello, su atención prioritaria en la educación inicial es clave para garantizar trayectorias de aprendizaje significativas, al permitir que los niños adquieran una base sólida que favorezca no solo el control motor, sino también la planificación, la precisión y la organización cognitiva del acto gráfico.

En sí, reconocer la relevancia de las habilidades gráficas como indicador de desarrollo integral permite implementar intervenciones preventivas que reduzcan el riesgo de dificultades en la escritura. En la práctica educativa, esto implica diseñar experiencias que integren la grafomotricidad con contextos significativos, como la elaboración de cuentos ilustrados o la copia de nombres propios y de familiares, actividades que poseen un valor funcional, motivador y social. Además, estas habilidades incluyen componentes cognitivos y perceptuales que van más allá de la simple motricidad fina, subrayando su importancia en el desarrollo global del niño y en la preparación para un aprendizaje lectoescritor sólido y equitativo.

Conclusiones

La investigación permitió evidenciar que las habilidades fonológicas y gráficas son elementos fundamentales en la etapa inicial del aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 a 6 años. Su desarrollo temprano favorece no solo la comprensión y producción de códigos escritos, sino también la adquisición de estrategias cognitivas, perceptuales y motoras que facilitan la transición de la alfabetización emergente hacia la escritura convencional. La atención oportuna a estas habilidades garantiza que los niños logren una base sólida para enfrentar los retos académicos de la educación básica, promoviendo la confianza, la motivación y la autonomía en la expresión escrita desde edades tempranas.

En relación con las habilidades fonológicas, se evidenció que la conciencia léxica, silábica y fonémica se adquiere de manera progresiva, siguiendo un orden lógico y gradual que permite al niño identificar, segmentar y manipular los sonidos del lenguaje. La estimulación temprana de estas capacidades impacta directamente en la decodificación, la comprensión lectora y la capacidad de asociar sonidos con grafemas. Los resultados muestran que intervenciones diseñadas de manera sistemática y respetando el ritmo individual del niño previenen dificultades en la lectura y fortalecen habilidades cognitivas relacionadas con la memoria auditiva, la atención selectiva y la discriminación sonora, elementos esenciales para un aprendizaje lector sólido.

Respecto a las habilidades gráficas, se identificó que la coordinación motora fina, la percepción visoespacial y la planificación de los trazos son componentes determinantes para alcanzar direccionalidad, precisión y fluidez en la escritura. Su fortalecimiento temprano facilita la transición de trazos iniciales hacia la producción de grafías convencionales, lo que contribuye a la legibilidad y al control del ritmo de trabajo escolar. Además, la estimulación de estas

habilidades promueve la estabilidad postural, la lateralidad y la organización espacial, elementos que permiten al niño interactuar de manera más efectiva con el material escrito y desarrollar confianza en su capacidad para expresarse por medio de la escritura.

El análisis integral demuestra que la combinación de habilidades fonológicas y gráficas resulta más eficaz que su trabajo aislado. Integrar actividades de conciencia fonológica con experiencias gráficas estructuradas fortalece la asociación sonido-grafema, mejora la memoria visual y auditiva y previene dificultades futuras en la lectoescritura. Asimismo, esta integración facilita aprendizajes significativos y motivadores, fomentando la autonomía del niño en la construcción de textos y permitiendo que los procesos cognitivos y motores se desarrollen de manera interdependiente, asegurando resultados sostenibles y duraderos en el tiempo.

Finalmente, el fortalecimiento temprano de estas habilidades se proyecta como un factor clave para la alfabetización emergente y el desempeño lector y escritor en grados posteriores. Niños con conciencia fonológica desarrollada y habilidades gráficas consolidadas presentan mayor facilidad para decodificar y comprender textos, mientras que quienes fortalecen la coordinación visomotora y la planificación del trazo alcanzan mayor precisión en la escritura convencional. Por ello, se recomienda que docentes, psicopedagogos y familias integren de manera simultánea estas dimensiones desde la educación inicial, con el fin de garantizar trayectorias lectoescritoras inclusivas, efectivas y sostenibles, construyendo bases sólidas para la fluidez, la ortografía y la comprensión lectora a lo largo de toda la educación básica.

Limitaciones

La investigación presenta algunas limitaciones que conviene señalar para una interpretación precisa de los resultados. Una de las principales restricciones se relaciona con el acceso limitado a fuentes especializadas que aborden de manera integral las habilidades fonológicas y gráficas en niños de 5 a 6 años. La mayoría de los estudios recientes se centran en un solo componente, lo que dificulta establecer relaciones directas entre ambos. Además, los informes estadísticos disponibles a nivel internacional, regional y nacional suelen ofrecer datos generales sobre el desarrollo de la lectoescritura, sin diferenciar claramente entre habilidades fonológicas y gráficas, lo que limita la obtención de información específica y contextualizada para este grupo etario.

Otra limitación importante radica en el enfoque metodológico utilizado, de carácter bibliográfico y documental. Este enfoque permitió un análisis profundo de la literatura existente, pero no incluyó observación directa en aulas ni la aplicación de estrategias educativas, lo que restringe la validación práctica de los hallazgos. La ausencia de intervención directa también limita la posibilidad de evaluar cómo se manifiestan estas habilidades en contextos reales y cómo responden los niños a distintas estrategias de estimulación, lo que podría haber enriquecido la comprensión integral del tema y aportado datos aplicables al diseño de programas pedagógicos.

Asimismo, se identificaron restricciones derivadas de la diversidad de contextos educativos y culturales de los estudios revisados. Los antecedentes provienen de distintas regiones, sistemas educativos y realidades socioculturales, lo que dificulta la generalización de los resultados al contexto ecuatoriano. Esta variabilidad contextual implica que ciertas conclusiones pueden no ser directamente aplicables a la población estudiada, y que se requiere

un análisis más localizado que considere las características propias de los niños, las escuelas y los entornos familiares en los que se desarrolla la lectoescritura.

En el plano conceptual, se detectó cierta confusión en el uso de términos clave. Algunos autores reducen las habilidades fonológicas únicamente a la conciencia fonológica y las habilidades gráficas a la motricidad fina, lo que genera ambigüedad y dificulta delimitar con claridad cada constructo. Esta falta de consenso conceptual también evidencia vacíos académicos, ya que la mayoría de las investigaciones analizan las habilidades de manera aislada, sin integrar ambos componentes, y no existe una clasificación universalmente aceptada sobre sus dimensiones y etapas de desarrollo. Esto resalta la necesidad de estudios más integrales que contribuyan a consolidar un marco teórico coherente y aplicable a la práctica educativa.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos de esta investigación, se sugiere que la práctica pedagógica en educación inicial integre de manera sistemática las habilidades fonológicas y gráficas. Es recomendable diseñar actividades lúdicas y multisensoriales que vinculen fonemas y grafemas, como juegos de sonidos, retahílas, trazos en arena o plastilina, y tarjetas de letras. Estas estrategias deben permitir a los niños relacionar de forma significativa los sonidos del lenguaje con sus representaciones gráficas, evitando trabajar cada habilidad de manera aislada. Asimismo, es fundamental priorizar ejercicios que fomenten la motricidad fina y la organización espacial, incluyendo recorte, modelado y escritura espontánea, lo que contribuye a desarrollar precisión, fluidez y confianza en la escritura inicial.

Se recomienda también implementar evaluaciones formativas simples, adaptadas a la etapa de alfabetización emergente, como rúbricas de trazo, guías de observación de conciencia fonológica y portafolios de producción gráfica. Estas herramientas permiten un seguimiento continuo del progreso de cada niño, identificando fortalezas y necesidades particulares, y orientando intervenciones oportunas. La evaluación debe enfocarse en la progresión gradual de las habilidades, considerando la planificación del trazo, la direccionalidad, la ubicación en el espacio gráfico y la memoria auditiva, fomentando así un aprendizaje personalizado y motivador que refuerce la relación entre el sonido y la grafía.

En cuanto a la investigación futura, se sugiere explorar las prácticas docentes que resultan más eficaces en el desarrollo de habilidades fonológicas y gráficas, considerando factores como la formación del profesorado, los materiales disponibles y el contexto educativo. Asimismo, es importante analizar la percepción de los niños frente al aprendizaje de letras y sonidos, de manera que las estrategias pedagógicas respondan a sus intereses y necesidades. Se recomienda

también desarrollar estudios que integren ambas habilidades, ya que la literatura actual tiende a tratarlas de manera aislada. Finalmente, es necesario diseñar y validar instrumentos de evaluación cualitativa específicos para la etapa inicial, incluyendo rúbricas evolutivas de grafomotricidad y registros de conciencia fonológica en juegos y situaciones cotidianas.

En el ámbito de las políticas educativas y la formación docente, se recomienda incluir en la preparación inicial y continua estrategias específicas para la enseñanza integrada de fonemas y grafemas. Es fundamental garantizar que todos los centros educativos, especialmente aquellos en contextos vulnerables, cuenten con materiales didácticos adecuados para estimular de manera equitativa estas habilidades. Asimismo, las políticas de evaluación temprana deben considerar las habilidades fonológicas y gráficas como indicadores claves del desarrollo infantil integral, promoviendo su seguimiento sistemático. Finalmente, se sugiere impulsar proyectos institucionales de investigación educativa que permitan validar en la práctica escolar los aportes teóricos y mejorar la calidad de las estrategias pedagógicas, asegurando intervenciones más efectivas, inclusivas y sostenibles.

Referencias

- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcalde, C., Marchena, E., & Ramiro, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436–442.
- Alza Ríos, L. M. (2024). *Conciencia fonológica y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de educación básica*. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
- Arévalo, J. M., & Ramírez, M. T. (2021). *Desarrollo de la coordinación visomotora en niños preescolares*. *Revista de Psicología Educativa*, 37(2), 154–165.
- Bachiller, L. R., & Nieto, M. A. (2024). *Revisión sistemática de estrategias lúdicas para la enseñanza de la lectoescritura en educación inicial*. *Revista Científica Mundo Educativo*, 2(1), 15–25.
- Banco Interamericano de Desarrollo & Organización de Estados Iberoamericanos. (2022). *Informe regional sobre el desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*.
- Blesa, R., Aguilar, M., & Espinosa, M. (2020). *Desarrollo del lenguaje en la infancia temprana*. *Revista de Psicología Evolutiva*, 17(1), 45–60.
- Bravo, L., & Villalón, R. (2005). *Habilidades metalingüísticas y aprendizaje inicial de lectura: Conciencia fonológica, memoria verbal y conocimiento del sistema de escritura*. *Psyche*, 14(2), 27–38.

- Bravo, Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21–32.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2019). *Teacher child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development*. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 59–69.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2009). *Emergent literacy profiles among preschool-age children with language impairment*. *American Journal of Speech Language Pathology*, 18(2), 169–180.
- Cárdenas Espinosa, A. M., & Hernández, S. (2021). *Juegos fonológicos como estrategia para fortalecer la conciencia fonológica en niños de educación inicial*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1–17.
- Cordero, A., & Figueroa, L. (2020). Procesos perceptivo-motores implicados en el aprendizaje de la escritura. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 87–109.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Revisión y nuevas perspectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 34(4), 433–446.
- Dehaene, S. (2020). *Cómo aprendemos: Por qué el cerebro aprende mejor que cualquier máquina (¡por ahora!)*. Siglo XXI Editores.
- Ferreres, A., & Vives, G. (2014). *Evaluación neuropsicológica infantil*. Editorial Paidós.

Figuerola, L., & Velásquez, M. (2021). *Motricidad fina y aprendizaje escolar en niños de educación inicial*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 13(2), 88–97.

Flores, M. L., Ramírez, J., & Vásquez, A. (2022). Efectividad de actividades metacognitivas en la conciencia fonológica en preescolares. *Revista Iberoamericana de Psicopedagogía* 18(3), 45–62

García, M. A., & Torres, R. (2019). Evaluación de habilidades grafoescritoras en educación inicial. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1–18.

Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). *The Effectiveness of a Neuroeducational Intervention Program on Reading Skills in Early Childhood Education*. *Education Sciences*, 12(7), 457.

Gutiérrez-Palma, N., & Palma-Reyes, A. (2017). *Procesos fonológicos y desarrollo lector: Una revisión crítica desde el español*. *Cultura y Educación*, 29(2), 403–429.

Hernández, M., & Romero, J. (2022). *Habilidades gráficas y legibilidad en la escritura inicial: un análisis desde la organización espacial*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil* 14(1), 45–59.

Hernández, P., Gómez, E., & Torres, R. (2014). Estrategias cognitivas para el desarrollo de la conciencia fonológica en escolares de segundo básico. *Revista Chilena de Educación*, 25(2), 110–125.

- Jiménez, J. E., & Guzmán, R. (2014). *Evaluación de un programa de conciencia fonológica en niños bilingües en educación infantil*. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 333–351.
- Jiménez, J. E., & Ortiz, M. (2020). *Procesos motores y dificultades específicas de aprendizaje en la escritura infantil*. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 16(3), 121–138.
- Lira, A., & Salas, M. (2020). *Intervención en motricidad fina para el fortalecimiento de habilidades gráficas*. *Revista de Educación Inicial y Preescolar*, 12(1), 44–59.
- Martínez, S., & Ugalde, R. (2021). *Intervención grafomotriz en preescolares con bajo rendimiento gráfico: evaluación y resultados*. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 47(1), 78–94.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
- Navas-Ruiz, E. D., & Durán-Llano, L. (2024). *Conciencia fonológica en estudiantes de educación básica: una revisión de investigaciones peruanas*. *Ciencia y Educación*, 11(2), 28–39.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2005). *Whatever happened to developmentally appropriate practice in early literacy?* *Young Children*, 60(4), 22–26.

- Pérez, L. M., García, R., & Rodríguez, S. (2021). Conciencia fonológica integrada en proyectos comunicativos escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 33–50.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. Madrid: Morata.
- Riffo, C., Caro, P., & Sáez, F. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora en escolares de educación básica. *Psicoperspectivas*, 17(2), 103-113.
- Rivera Ibaceta, N., & Moreira Tricot, M. (2022). *Conciencia fonológica en la educación parvularia: una revisión de estrategias de enseñanza en el aula infantil*. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 91–110.
- Rodríguez, M., Rojas, L., & Marquina, Y. (2024). *Relación entre habilidades grafo-motoras y desempeño en escritura en niños de preescolar*. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 20(1), 33–49.
- Rojas, M. E., & Fernández, J. A. (2015). De la fonética a la fonología: una perspectiva funcional y comunicativa. *Revista Chilena de Lingüística Aplicada*, 5(2), 45–60.
- Sánchez-Rivero, M., & Fidalgo, R. (2020). Conciencia fonológica en Educación Infantil: análisis de prácticas docentes. *Revista de Educación Infantil y Primaria*, 13(2), 53–67.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

- Serrano, F., & Coloma, C. (2011). Dificultades fonológicas y su impacto en el aprendizaje lector: Un estudio de evaluación temprana. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 307–316.
- Silva, S., & Méndez, M. (2021). La motricidad fina en el desarrollo gráfico de niños preescolares. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 12(2), 15–29.
- Soler, J., & Díaz, M. (2021). *Alfabetización inicial en América Latina: Perspectivas y desafíos en la educación infantil*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 45–62.
- Solís, M., & Puyuelo, M. (2012). *Escritura y grafomotricidad: Evaluación e intervención psicopedagógica*. Editorial Graó.
- Torres, A., & Sánchez, P. (2018). Literatura oral y conciencia fonológica en educación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 121–139.
- UNICEF. (2023). *Early Childhood Development Index 2030 (ECDI2030) technical report*. United Nations Children's Fund.
- Valverde, J., Morales, M., & Soto, A. (2019). *Desarrollo socioemocional en la infancia y su relación con el aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10(3), 223–236.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). *Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.

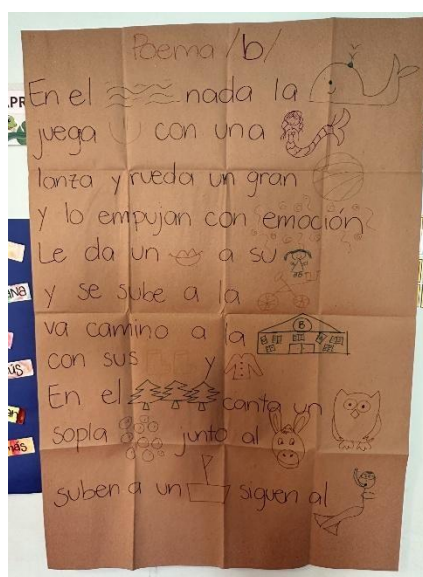
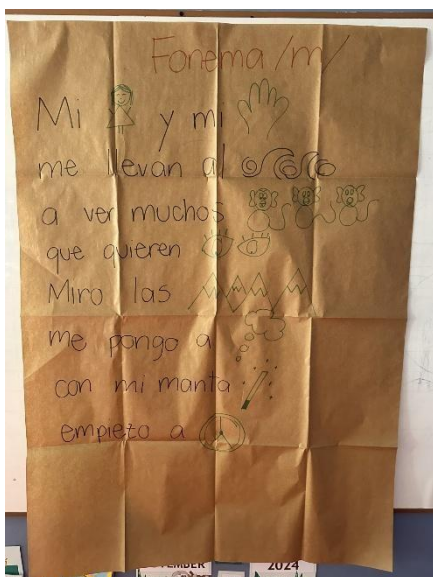
- Vera Rubio, K., & Bonilla González, P. (2025). *Efectividad de un programa de conciencia fonológica para mejorar la lectoescritura en niños de preparatoria*. *Revista Conrado*, 21(100), 112–120.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Obras escogidas: Tomo I. Problemas del desarrollo de la psiquis* (3.^a ed., L. Puentes, Trad.). Editorial Progreso.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). *Emergent literacy: Development from prereaders to readers*. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 1, pp. 11–29). The Guilford Press.
- Yupanqui, M., Coaquira, E., & Mamani, R. (2023). *Programas de estimulación de la conciencia fonológica y su efecto en el aprendizaje de la lectoescritura en niños de educación inicial: Revisión sistemática*. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 165–185.

Anexos

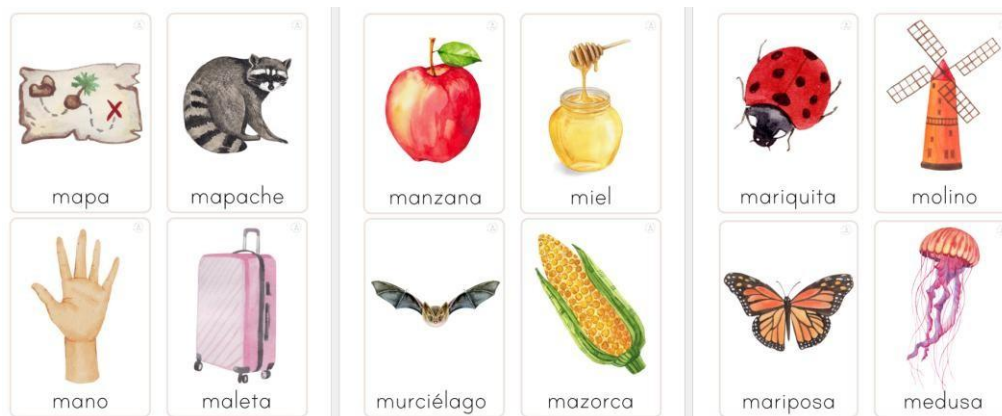
Este anexo se recopila actividades prácticas basadas en la experiencia docente, para estimular las habilidades fonológicas y gráficas en niños de 5 a 6 años. Se organiza en tres apartados: actividades fonológicas, actividades gráficas y actividades integradas.

Anexo 1: Guía de Actividades Fonológicas

- Retahílas, poemas y rimas: juegos verbales para identificar fonemas.



- Juegos de adivinanzas: Presentación de vocabulario del fonema con tarjetas con dibujos.



- Conciencia fonológica: Clasificación de cartas según sonido inicial, medio o final.



- Detective de sonidos: Identificación auditiva de fonemas en diferentes palabras, imágenes y letras.

Anexo 2: Guía de Actividades Gráficas

- Modelado con plastilina: Formar grafemas del fonema aprendido.



- Trazado con crayones y tizas: Escritura libre en papelotes o en el patio.



- Carretero A3 por colores: División en cielo (celeste), césped (verde) y tierra (café) para ubicar palabras según la posición del fonema.



- Camino de letras: Trazado de letras siguiendo la direccionalidad correcta.
- Recortar y pegar: Ejercicios de motricidad para fortalecer la coordinación visomotora.
- Portafolio gráfico: Colección de dibujos, grafismos y primeras letras del niño.

Anexo 3: Actividades Integradas Fonológicas y Gráficas

- Plastilina y sonido: Moldear la letra en plastilina después de identificar el fonema.
- Tarjetas: Identificar sonido inicial, medio o final y luego trazar la letra correspondiente.
- Juego del dictado sonoro: Escuchar un fonema y escribirlo en un espacio gráfico específico.
- Palabras móviles: Formar palabras con letras móviles tras segmentarlas en sonidos.

- Dibujo con fonema: Dibujar un objeto y escribir debajo la palabra segmentada por fonemas.