



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla



Facultad de Psicología

Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica

MÉTODO PARA LA FORMACIÓN LECTORA INICIAL EN PORTUGUÉS

Tesis presentada para obtener el grado de:

MAESTRA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

Presenta: Lic. Pâmela Cadima Coelho

Directora de tesis: Dra. Yulia Solovieva

Codirector de tesis: Dr. Luis Quintanar Rojas

Asesor de tesis: Dr. Josaphat Enrique Guillén Escamilla

Puebla, Puebla, México

Abril 2019

AGRADECIMIENTO ESPECIAL

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca No. 822925/619587 otorgada para la realización de este proyecto y por la beca mixta para el cumplimiento de la estancia de movilidad internacional en Camagüey, Cuba.

A la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por las becas otorgadas durante el posgrado.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, en especial a mis padres Márcia Coelho y Nelson Cadima por su amor, comprensión y apoyo incondicional.

A la Dra. Yulia Solovieva por su valiosa orientación en esta investigación. Gracias por su dedicación y excelencia profesional.

Al Dr. Luis Quintanar y al Dr. Josaphat Guillén por haber hecho las precisas observaciones para el perfeccionamiento del trabajo.

Al cuerpo académico del posgrado por aportar de forma significativa a mi formación profesional.

A los compañeros de la generación XX, mi familia mexicana, por la solidaridad y cariño.

A Hansel Soto por ser mi compañero en esta aventura, ayudándome a vencer todos los desafíos.

A Raquel Ramírez por el apoyo, amistad y aprendizaje conjunto en las sedes clínicas.

A mis amigos de Brasil, sobre todo a Ana Paula y Andrés por disminuir la “saudade”.

A María Eugenia y Silvia Osorio por el apoyo cuidadoso en todos los trámites académicos.

Al Colegio Kepler por abrirme las puertas para el desarrollo de esta investigación. En especial, a la maestra Guadalupe Delgado y a los alumnos por permitirme compartir con ellos los primeros pasos en el mundo de la lectura.

¡Muchas gracias!

RESUMEN

La cuestión del método de formación lectora es un punto importante que considerar en la búsqueda de soluciones para las dificultades que presentan los alumnos en el proceso de enseñanza de la lectoescritura en Brasil. Se hace necesario proponer una nueva vía para la formación de la lectura en el contexto brasileño, tomando en cuenta una teoría que explique la relación entre el proceso de enseñanza y el desarrollo psicológico. El objetivo general de esta investigación es elaborar para el idioma portugués, en su variante brasileña, el método de formación lectora de Solovieva y Quintanar (2014), de acuerdo con las formulaciones de la escuela histórico-cultural y con el principio de la formación de las acciones mentales de P. Ya. Galperin y N. F. Talizina. Para la adaptación del método, fue necesario determinar las diferencias entre el español y el portugués a partir de las características fonéticas-fonológicas, así como las reglas ortográficas relacionadas con las correspondencias entre fonemas y grafemas de estas lenguas. Teniendo en cuenta este análisis lingüístico, se plantearon acciones materiales, perceptivas-gráficas y verbales, según la teoría de Galperin, lo cual sirvió para diseñar estrategias de análisis de los fonemas de las palabras, con la adecuada base orientadora de la acción. En el idioma portugués el grado de transparencia de la relación fonema-grafema es menor que en el idioma español, lo cual repercute en una mayor inclusión de acciones durante el trabajo con el niño en este método. El orden de introducción de las letras en el método para el portugués, lo diferencia del método de Solovieva y Quintanar (2014), porque no sigue el orden de comenzar por las vocales y continuar con las consonantes. Al contrario, el orden de presentación de las letras en el método para el portugués respeta el aumento gradual de la complejidad de la relación fonema-grafema. El método de alfabetización que se propone en este estudio parte de un enfoque multidisciplinar y es coherente con los niveles de análisis psicológico, psicofisiológico y lingüístico que componen el proceso de formación lectora.

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS.....	VI
LISTA DE FIGURAS.....	VII
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1 - Los métodos de alfabetización.....	2
1.1.1 Métodos Sintéticos.....	3
1.1.1.1 Método Alfabético.....	4
1.1.1.2 Método Fónico	5
1.1.1.3 Método Silábico	6
1.1.2 Métodos Analíticos o Globales	6
1.1.2.1 Método de la palabra y Método de la oración	7
1.1.2.2 Método Global de Cuentos.....	8
1.1.3 Métodos Mixtos	9
1.1.4 Constructivismo	9
1.2 A história da alfabetização no Brasil	12
2. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO	19
2.1 Bases psicológicas y psicofisiológicas de la lectura	19
2.2 Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.....	28
2.3 Método de formación lectora de Solovieva y Quintanar.....	39
2.5 Metodología.....	44
3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	46
3.1 Análisis contrastivo de los sistemas fonológicos y ortografía del español y portugués	46
3.1.1 Sistemas vocálicos	49
3.1.2 Sistemas consonánticos.....	52
3.1.3 Análisis de las diferencias de la relación fonema-grafema en el español y el portugués.....	53
3.1.3.1 El sistema ortográfico del español de México	58
3.1.3.2 El sistema ortográfico del portugués de Brasil.....	60
3.1.3.3 Contraste entre las ortografías del español y del portugués	61
3.2 Etapas de la introducción de la lectura en el idioma portugués.....	68
3.2.1 Análisis fonológico de palabras	69

3.2.2 Análisis fonológico materializado	70
3.2.2.1 Preparación del material.....	71
3.2.2.2 Representación materializada del esquema de una palabra	74
3.2.2.3 Representación materializada de los sonidos vocales	76
3.2.2.4 Representación materializada del acento de las palabras	79
3.2.2.5 Representación materializada de la sílaba.....	82
3.2.2.6 Diferenciación materializada de las vocales abiertas y cerradas.....	83
3.2.2.7 Representación materializada de los sonidos consonantes	85
3.2.2.8 Diferenciación materializada de los sonidos duro (n) y blando (nh)	86
3.2.2.9 Diferenciación materializada de los sonidos duro (l) y blando (lh)	88
3.2.2.10 Control.....	89
3.2.3 - Análisis fonológico en el plano perceptivo	90
3.2.3.1 Representación del esquema de la palabra.....	90
3.2.3.2 Representación de los sonidos vocales.....	91
3.2.3.3 Representación del acento de las palabras	91
3.2.3.4 Representación de las vocales abiertas y cerradas	91
3.2.3.5 Representación de los sonidos consonantes	92
3.2.3.6 Representación de los sonidos duro (n) y blando (nh).....	92
3.2.3.7 Representación de los sonidos duro (l) y blando (lh).....	92
3.2.3.8 Control.....	92
3.2.4 Análisis fonológico en el plano verbal	93
3.2.5 Introducción de letras que tienen una correspondencia única con los sonidos..	94
3.2.5.1 Presentación de las letras vocales en posición tónica	94
3.2.5.2 Presentación de las letras consonantes de correspondencia única	98
3.2.5.3 Presentación de las letras n y de la combinación nh	100
3.2.5.4 Presentación de la letra l y de la combinación lh	102
3.2.6 Letras que no tienen correspondencia única con los sonidos	104
3.2.6.1 Presentación de las vocales no acentuadas en posición final de palabra ..	104
3.2.6.2 Presentación de la letra l en posición final de sílaba.....	106
3.2.6.3 Presentación de la letra r y de la combinación rr	108
3.2.6.4 Presentación de las letras g y j	110
3.2.6.5 Presentación de las letras s y z	113
3.2.6.6 Presentación de las letras c y q.....	115
3.2.6.7 Presentación de la letra ç y de la combinación ss	117
3.2.6.8 Presentación de la letra x y la combinación ch	117
3.2.6.9 Presentación de la letra h.....	118
3.2.6.10 Presentación de la letra y, k, w.....	118
3.2.7 El paso a la lectura	119
4. DISCUSIÓN.....	122
5. CONCLUSIONES	133
5.1 Limitaciones	134
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de la escritura según Ferreiro y Teberosky.	11
Tabla 2. Diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito.....	21
Tabla 3. Órgano funcional de la lectura.	25
Tabla 4. Diferencias entre el proceso de adquisición del lenguaje en la etapa preescolar y escolar.....	31
Tabla 5. Segmentación de una oración en unidades menores.	47
Tabla 6. Sistema vocálico del español.....	49
Tabla 7. Las vocales de la lengua portuguesa en posición tónica.	50
Tabla 8. Vocales del portugués en posición pretónica.	51
Tabla 9. Vocales del portugués en posición postónica no final.....	51
Tabla 10. Vocales del portugués en posición postónica final.....	51
Tabla 11. El sistema consonántico del español de México.	52
Tabla 12. El sistema consonántico del portugués de Brasil.	52
Tabla 13. Relación fonema-grafema en el español de México.....	59
Tabla 14. Relación fonema-grafema en el portugués de Brasil.....	60
Tabla 15. Español: correspondencias biunívocas.	61
Tabla 16. Portugués: correspondencias biunívocas.....	61
Tabla 17. Español: correspondencia regular de acuerdo con el contexto.....	62
Tabla 18. Portugués: correspondencia regular grafema-fonema de acuerdo al contexto	63
Tabla 19. Español: correspondencia regular fonema-grafema de acuerdo con el contexto	63
Tabla 20. Portugués: correspondencia regular fonema-grafema de acuerdo al contexto	64
Tabla 21. Español: ambigüedad no resuelta.	65
Tabla 22. Portugués: ambigüedad no resuelta.	66
Tabla 23. Correspondencia inexistente en español y portugués.....	67
Tabla 24. Resumen del método de enseñanza de la lectura para el idioma portugués...	68
Tabla 25. Etapas 1 y 2 del método de formación lectora en español y en portugués...	127
Tabla 26. Etapas 3 y 4 del método de formación lectora en español y en portugués...	127
Tabla 27. Etapa 5 del método de formación lectora en español y en portugués.	128
Tabla 28. Etapas 6 y 7 del método de formación lectora en español y en portugués...	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema simbólico del esquema de escritura. Tomado de Luria (2010).	20
Figura 2. Factores neuropsicológicos involucrados en la lectura en voz alta. Tomado de Quintanar y Solovieva (2002).....	27
Figura 3. Esquema de representación de las relaciones grafema-fonema de tipo regular de acuerdo con el contexto. Tomado de Leal (2009).	62
Figura 4. Esquema de representación de las relaciones grafema-fonema-grafema de tipo inconsistentes e irregulares. Adaptado de Leal (2009).....	65
Figura 5. Esquema para la palabra pato construido con círculos blancos.	74
Figura 6. Esquema para la palabra lua construido con círculos blancos.	75
Figura 7. Esquema para la palabra sopa, con la inclusión de los sonidos vocales.	77
Figura 8. Esquema materializado, con el uso de acento para la palabra boca.....	81
Figura 9. Esquema propuesto para que los niños encuentren las palabras correspondientes.	81
Figura 10. Esquema para las palabras en portugués: gato, casa, vaso, copo, cama, bala, sala, etcétera.....	81
Figura 11. Esquema para las palabras en portugués: gripe, praça, prego, grilo, clima, etcétera.....	82
Figura 12. Esquema materializado para la palabra Brasil.	83
Figura 13. Esquema de palabra con el uso materializado del sonido “o” cerrado en la palabra avô.....	85
Figura 14. Esquema de palabra con el uso materializado del sonido “o” abierto para la palabra avó.....	85
Figura 15. Esquema para la palabra espada, con la inclusión de sonidos consonantes..	86
Figura 16. Esquema en el que se incluye el fonema “nh” para la palabra ninho.	88
Figura 17. Esquema en el que se incluye el fonema “lh” para la palabra espelho.	89
Figura 18. Esquema propuesto por el maestro, al que corresponden las palabras pasta, casca, mosca, campo, limpo, etc.....	90
Figura 19. Esquema propuesto por el maestro, al que corresponden a las palabras ninho, manha, pilha, cilho, etcétera.	90
Figura 20. Esquema para la palabra mesa.	95
Figura 21. Esquema para la palabra pêssego.....	95
Figura 22. Esquema para la palabra mesa, con la introducción de las primeras letras conocidas que corresponden a los sonidos consonantes.....	99
Figura 23. Orientación del maestro sobre los puntos clave en el trazo de la letra T.	99
Figura 24. Esquema para la palabra aranha.....	101
Figura 25. Tarjeta de orientación para las combinaciones posibles del dígrafo “nh” con diferentes vocales.	101
Figura 26. Esquema para la palabra milho.	102
Figura 27. Tarjeta de orientación para las combinaciones posibles del dígrafo “lh” con diferentes vocales.	103
Figura 28. Tarjeta de orientación para la correspondencia del sonido “i” no acentuado en posición final de palabra con la letra “e”.....	104
Figura 29. Tarjetas de orientación para la correspondencia del sonido “u” en posición final de palabra con las letras “u” y “o”.	105

Figura 30. Esquema materializado del cambio de una letra (“o” por “a”), para la palabra pato (pata).	106
Figura 31. Esquema para la palabra gasolina.	106
Figura 32. Tarjetas de orientación para la correspondencia del sonido u en posición final de sílaba tónica con la letra “l”.	107
Figura 33. Tarjetas de orientación para la correspondencia de la terminación “-is” en palabras pasadas al plural con la terminación “l” en el singular.	107
Figura 34. Esquema para la palabra pera, con la introducción de la letra “r” para señalar el sonido “r” débil.	109
Figura 35. Esquema para la palabra terra, con la introducción de la combinación de dos letras “r” para señalar el sonido “r” fuerte entre vocales.	109
Figura 36. Tarjetas de orientación para la correspondencia de la letra “g” con los sonidos “g” y “j”.	112
Figura 37. Esquema para la palabra gota (uso de la letra “g” antes de la “o”).	112
Figura 38. Esquema para la palabra jarra.	112
Figura 39. Esquema para la palabra giro (uso de la letra “g” antes de la “i”).	112
Figura 40. Tarjeta de orientación para la obtención del sonido “g” antes de los sonidos “i” y “e”.	113
Figura 41. Esquema para la palabra guerra.	113
Figura 42. Tarjetas de orientación para la correspondencia de la letra “c” con los sonidos “s” y “k”.	115
Figura 43. Tarjetas de orientación para la obtención del sonido “k” antes de los sonidos “e” e “y”.	115
Figura 44. Esquema para la palabra casa.	116
Figura 45. Esquema para la palabra queijo.	116
Figura 46. Esquema para la palabra hora.	118

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha elegido el tema de investigación “método para la formación lectora inicial en portugués” que tiene como objetivo la propuesta de elaborar un método de enseñanza de lectura en portugués, en su variante brasileña, basado en las formulaciones de la escuela histórico-cultural de L. S. Vygotsky y en el principio de la formación de las acciones mentales de P. Ya. Galperin y N. F. Talizina.

A pesar de la existencia de diversos métodos empleados en la actualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Latinoamérica, se observan dificultades en el proceso de su aplicación en la práctica de enseñanza, como lo indican los resultados de evaluación de la lectura y la escritura a nivel internacional. En el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2015) se indica que ninguno de los países Latinoamericanos participantes alcanzó el promedio de 493 puntos para el componente de lectura, siendo Argentina y Chile los países latinoamericanos con el mejor desempeño, con un puntaje de 475 y 469, respectivamente.

Se sabe que Brasil muestra bajo rendimiento académico en relación con los demás países evaluados, obteniendo solamente 407 puntos en lectura en ese indicador, lo cual lo ubica entre los 12 países con puntajes más bajos. Según el Comité de la Investigación Nacional (Pnad), divulgada por el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), la tasa de analfabetismo en Brasil, entre jóvenes y adultos mayores de 15 años, es de 8% (Pnad, 2015), es decir, aproximadamente 16,4 millones de brasileños no saben leer ni escribir.

La cuestión del método de formación lectora es un punto importante a considerar en la búsqueda de soluciones para las dificultades en el proceso de enseñanza presentadas en Brasil. Las causas de este fenómeno no pueden ser relacionadas con un solo factor, porque el fracaso en la adquisición de la lectoescritura se debe entender como un problema complejo con múltiples determinantes. Así mismo, se han demostrado las deficiencias de los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura. Por consiguiente, se hace necesario proponer una nueva vía para la enseñanza de la lectura en el contexto brasileño tomando en cuenta una teoría que explique la relación entre el proceso de enseñanza y desarrollo psicológico.

El presente trabajo incluye un enfoque multidisciplinar para una mejor comprensión del fenómeno de la formación lectora. En este sentido, se consideraron diferentes niveles de análisis, tales como: psicológico, psicofisiológico y lingüístico, fiel a la tradición del propio Luria quien abogaba por un enfoque mixto en su obra.

1.1 - Los métodos de alfabetización

En su artículo *Letramento e Escolarização*, Soares (2003) define alfabetización como:

[...] el conjunto de técnicas – procedimientos, habilidades – necesarias para la práctica de la lectura y de la escritura: las habilidades de codificación de fonemas en grafemas y de decodificación de grafemas en fonemas, es decir, el dominio del sistema de escritura (alfabético, ortográfico); [...] habilidades del uso de instrumentos de escritura (lápiz, bolígrafo, goma, corrector, regla [...]), habilidades de escribir y leer siguiendo la dirección correcta en la página (de arriba hasta abajo, de la izquierda para la derecha), habilidades de organización espacial del texto en la página, habilidades de manipulación correcta y adecuada de los soportes en los cuales se escribe y en los cuales se lee – libro, revista, periódico, papel bajo diferentes presentaciones y tamaños [...]. En síntesis: alfabetización es el proceso por lo cual se adquiere el dominio de un código y de las habilidades de utilizarlo para leer y escribir, es decir: el dominio de la tecnología – del conjunto de técnicas – para ejercer el arte y la ciencia de la escrita (Soares, 2003, p. 80).

En cada periodo de la historia surge una nueva concepción para la alfabetización que responde a un determinado paradigma educacional. Las personas, en la antigüedad, aprendían a decodificar los códigos de la escritura de una forma natural, por ejemplo, eran los propios padres o alguien contratado por la familia quienes instruía a los niños. La tarea de la alfabetización todavía no era una función social de la escuela; y sí realizada por la persona de la comunidad que sabía leer, que enseñaba a los demás (Almeida, 2008).

Según Cagliari (1998 citado en Almeida, 2008), “la curiosidad ciertamente llevaba a muchas personas a aprender a leer para manejar los negocios, comercios e incluso para leer obras religiosas u obtener informaciones culturales de la época” (p.15). Sin embargo, con el cambio de la economía de un sistema agrario para el urbano industrial, especialmente con el surgimiento de las industrias, el aprendizaje de la lectura y de la escritura ganó nuevas perspectivas.

El uso de la escritura en la sociedad creció considerablemente con la producción de libros y con la invención de las máquinas, tornando la alfabetización, post Revolución Industrial y Revolución Francesa, esencial a la vida del hombre. La existencia de mano de obra cualificada dependía necesariamente del proceso de alfabetizar (Almeida, 2008).

La escuela, ante esta nueva realidad, trajo para sí la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a los niños, surgiendo los métodos de alfabetización. Estos se consolidaron y se desarrollaron conjuntamente con las nuevas formas de organización de la sociedad. Por eso, al estudiarlos y analizarlos, es importante conocer el momento histórico y las demandas educacionales que impulsaron el desarrollo de cada método (Almeida, 2008).

Según Molina (1991), un método de formación lectora debe ser entendido como uno de los componentes del modelo didáctico (y, por lo tanto, subordinado al mismo), teniendo por finalidad indicar la progresión que se debe seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Para Mortatti (2008), la alfabetización es un proceso escolarizado, sistemático e intencional, por lo que no puede prescindir de un método. Luego, el mayor desafío en el ámbito educativo es encontrar soluciones para las dificultades de los niños en el aprendizaje de la lectura y de los profesores en enseñarla. De acuerdo con la autora:

En diferentes momentos históricos, diversos sujetos movidos por diferentes urgencias sociales y políticas, siempre alegando basarse en las más modernas verdades científicas, pasaron a presentar versiones de su presente y de su pasado (reciente), acusando de 'antiguos' y 'tradicionales' los métodos hasta el momento utilizados y proponiendo en su sustitución 'nuevos' y 'revolucionarios' métodos (Mortatti, 2008, p. 94).

Para Morais (1997 citado en Marcelino, 2008), hace más de un siglo ocurre un gran debate acerca de los métodos, que recae fundamentalmente en dos posturas históricas relativas a la enseñanza inicial de la lectura: el método sintético y el método global.

El primero consiste en efectuar síntesis sucesivas a partir de los elementos más simples (letras y sonidos) hasta llegar a combinaciones más complejas. El segundo consiste en partir de un todo conocido (una frase, un texto, una historia), para llegar, por análisis sucesivos, al descubrimiento de los elementos más simples.

1.1.1 Métodos Sintéticos

Las investigaciones históricas consideran que los primeros métodos utilizados en la enseñanza de la escritura fueron los del tipo sintético, que todavía permanecen en la actualidad (Frade, 2005; Mendonça, 2011; Rangel, Souza y Silva, 2017). Este tipo de método tiene más de 2000 años, siendo usado desde la antigüedad clásica en las

civilizaciones griega y romana hasta el siglo XIX (Marcelino, 2008; Rangel *et al.*, 2017).

El método sintético parte de los signos o de los sonidos elementales aislados (letras, fonemas y sílabas) para después combinarlos formando palabras y oraciones; es decir, la enseñanza se inicia de los elementos más pequeños de las palabras y, después, se pasa a las unidades más grandes (Solovieva y Quintanar, 2014; Suba, 2012).

De acuerdo con Almeida (2008), los métodos sintéticos se direccionan de las partes para el todo. Primero, el niño internaliza las unidades más pequeñas, para después llegar gradualmente a las unidades mayores. En otras palabras, primero se aprende el proceso de codificación y decodificación para posteriormente pasar a la comprensión de la lectura y de la escritura (Fontes y Benevides, 2012 citado en Rangel *et al.*, 2017).

De acuerdo con Frade (2005), el “conjunto de métodos denominados sintéticos propone el alejamiento de la situación de uso y del significado de las palabras, para la promoción de estrategias de análisis del sistema de la escritura” (Frade, 2005, p. 22).

Para este autor, los métodos sintéticos se basan en el principio de que la comprensión del sistema de escritura se realiza a partir de la síntesis de unidades menores, que son analizadas para establecerse la relación entre el habla y su representación escrita. En dependencia del método, esas unidades de análisis puede ser las letras, las sílabas o los fonemas, que se unen para formar el todo. De esa forma, se puede decir que están incluidos en los métodos sintéticos los procesos alfabético, fónico y silábico (Frade, 2005; Marcelino, 2008; Rangel *et al.*, 2017; Fontes y Benevides, 2012). Estos procesos serán explicados a continuación.

1.1.1.1 Método Alfabético

El más antiguo de los métodos sintéticos, que fue utilizado de forma masiva hasta el inicio del siglo XX, es el *método alfabético* (Marcelino, 2008; Fontes y Benevides, 2012); también denominado, *método literal*, *método ABC* o *método de deletreo antiguo* (Marcelino, 2008).

Este método consiste en presentar primeramente las letras del alfabeto (unidades mínimas de la escritura). Los aprendices deben memorizar el alfabeto (letra por letra),

para posteriormente formar sílabas u otros tipos de segmentos que pueden transformarse en palabras.

Más tarde, se creó el procedimiento de deletreo, que generó extenuantes ejercicios de cantinelas (cantorías con el nombre de las letras y sus combinaciones) y el entrenamiento de posibles combinaciones de letras en silabarios. De acuerdo con Frade (2005), esas actividades no tienen sentido para el alumno, porque se tarda en llegar a una unidad que tenga significado.

Para el autor, se le dificulta al niño la unión de las partes en un todo en el momento de la lectura de palabras, ya que esta se realiza por medio de la pronunciación del nombre de la letra. En ese momento, es necesario enunciar primero el nombre de la letra, pero también es preciso intentar abstraer los otros sonidos existentes en su nombre. Eso ocurre porque, en la pronunciación del nombre de la letra, se incluyen sonidos que no pertenecen a la sílaba o a la palabra. Una vez expuesto el método alfabético, se expone a continuación las características del método fónico.

1.1.1.2 Método Fónico

El método fónico, también llamado de método fonético, método fono-sintético o método de deletreo nuevo, surge en el siglo XVI, con el profesor alemán Valentim Ickelsamer (Marcelino, 2008).

Este método parte del principio de que para lograrse la lectura de una palabra no es necesario conocer el nombre de las letras, sólo el sonido que le corresponde. A partir de los sonidos, los alumnos pueden formar sílabas, palabras o frases (Marcelino, 2005; Frade, 2005; Fontes y Benevides, 2012).

En el método fónico, la atención está direccionada a la dimensión sonora de la lengua, así, se inicia el proceso enseñando la forma y el sonido de las vocales, después de las consonantes, en seguida, cada letra es aprendida como un fonema que, unido a otro, forma las sílabas y después las palabras. Para eso, se debe seguir una secuencia gradual, empezando por los sonidos más fáciles para los más complejos, ya que el objetivo principal es el énfasis en la relación letra/sonido, es decir, en la lectura se enseña a decodificar los sonidos de la lengua y, en la escrita, a codificarlos (Fontes y Benevides, 2012, p. 3).

En este tipo de método, el aprendizaje de la relación fonema/grafema es el principal objetivo.

1.1.1.3 Método Silábico

Otro método de tipo sintético (de las partes para el todo) es el silábico o de silabación. En este método, la principal unidad a ser analizada por los alumnos es la sílaba (Frade, 2005; Marcelino, 2008; Fontes y Benevides, 2012). Según Marcelino (2009), en este método el alfabeto es sustituido por el silabario, cuyas sílabas son reconocidas en palabras. Su objetivo es evitar los inconvenientes del deletreo.

En el desarrollo del método, otra vez aparece el principio de aumento gradual de la complejidad, empezando de las sílabas simples para después, pasar a las complejas. En este sentido, primero, son presentadas las palabras clave, solamente para indicar las sílabas a ser trabajadas y estudiadas sistemáticamente en familias silábicas. Posteriormente, se forman nuevas palabras y, gradualmente, pequeñas frases y textos son creados con la combinación de sílabas ya estudiadas (Frade, 2005).

Para Fontes y Benevides (2012), el método silábico, así como el alfabético, se caracterizan por el énfasis excesivo a los mecanismos de codificación y decodificación, apelando para la memorización como recurso didáctico.

1.1.2 Métodos Analíticos o Globales

Los métodos analíticos comienzan del todo para las partes, es decir, de la síntesis para el análisis, y buscan romper radicalmente con el principio de la decodificación (Frade, 2005). De manera general, este método propone que el inicio de la enseñanza de la lectura ocurre a partir de las unidades más grandes de la lengua y posteriormente se dé su descomposición en partes más pequeñas (Barbosa, 1994). No se considera, desde este método, la complejidad de la estructura fonética de las palabras enseñadas; el interés fundamental es empezar con las unidades significativas para el niño (por eso la dominación “ideovisual”) (Ferreiro y Teberosky, 1999, p. 23).

Los métodos globales trabajan con diversos principios (Frade, 2005): 1) el lenguaje funciona como un todo; 2) existe un principio de sincretismo en el pensamiento infantil, es decir, primero el niño percibe el todo y después observa las

partes; 3) los métodos de alfabetización deben priorizar la comprensión; 4) en el acto de la lectura, el lector debe utilizar técnicas globales de reconocimiento; 5) el aprendizaje de la escrita no puede ser realizado por fragmentos de palabras, y sí por su significado; 6) la escuela tiene que acompañar los intereses, el lenguaje y el universo infantil y, por lo tanto, las palabras percibidas globalmente deben ser familiares y tener un valor afectivo para el niño.

Este método surge como oposición a la pedagogía tradicional con el objetivo de practicarse una pedagogía activa, utilizando otras leyes de aprendizaje. El niño es visto como agente de su aprendizaje y no como una “caja” que recibe las transferencias del profesor. Para los globalistas, el niño lee desde su primer día, apoyándose de las vivencias y motivaciones de la vida cotidiana (Marcelino, 2008).

Los métodos globalistas más conocidos son los de cuentos, de oraciones o de palabras. De esta forma, las unidades de análisis son la palabra, la frase o el texto. Estos métodos tienen el objetivo de actuar en la comprensión, porque se considera que el lenguaje escrito debe ser enseñado a los niños respetando la percepción global de los fenómenos de la propia lengua. Se parte del principio de que, utilizándose el reconocimiento global como estrategia inicial, los alumnos pueden realizar, posteriormente, un proceso de análisis de unidades más pequeñas de la lengua (Frade, 2005).

1.1.2.1 Método de la palabra y Método de la oración

Con el énfasis en la palabra, existe el método denominado palabración, método global de las palabras o método de las palabras normales. De acuerdo con Marcelino (2008), durante el aprendizaje de la lectura por este método, son consideradas tres fases:

En la primera fase (global), el niño aprende a leer sincréticamente unas decenas de palabras que le son familiares. La presentación de cada palabra es acompañada de un objeto de la realidad, figura o dibujo que le corresponda (Marcelino, 2008). Los alumnos aprenden a partir de la visualización y por la configuración gráfica, es decir, a partir de la realización de la relación de la palabra con la imagen (Fontes y Benevides, 2012).

En la segunda fase (analítico-sintética), se realizan juegos de descomposición de palabras conocidas hasta llegar a las sílabas, seguidos de otros juegos de recomposición y formación de nuevas palabras con las sílabas obtenidas (Marcelino, 2008).

La letra es la última fase analítico-sintética, en la cual los juegos de descomposición, recomposición y formación de nuevas palabras descienden hasta las letras. De acuerdo con este método, los niños verifican cuáles sílabas y letras corresponden a sonidos iguales, fijando los elementos necesarios para la formación y lectura de nuevas palabras (Marcelino, 2008).

De acuerdo con Frade (2005), la elección de palabras no obedece al principio de lo más fácil a lo más difícil. Las palabras son presentadas independientemente de sus regularidades ortográficas; lo importante es que tengan significado para los niños. Se utilizan recursos didácticos, tales como, tarjetas de fijación, con palabras de un lado e ilustraciones del otro, además de ejercicios cinestésicos para la enseñanza del movimiento de la escritura para cada palabra.

Un segundo desarrollo del principio global resultó en la creación del método de la oración. En este, la unidad es la oración que, una vez reconocida globalmente y comprendida, es descompuesta en palabras y, finalmente en sílabas.

1.1.2.2 Método Global de Cuentos

De acuerdo con Frade (2005), la aparición y utilización del método global de cuentos o de historietas es el más tardío desde el punto de vista histórico. En este método, la unidad que se utiliza como elemento inicial es el texto. Según Marcelino (2008), este método, ideado por Margarida Mc Closkei, inicia con la narración de un cuento sencillo e interesante, de preferencia con una pequeña parte con versos de rima fácil para el niño. Después, esta parte sirve de texto para la lectura.

El texto debe ser corto y contener una trama simple y un lenguaje accesible para la comprensión del alumno. En este método se utiliza como técnica la narración, acompañada de ilustraciones del cuento, su interpretación y dramatización. Se conduce

a los alumnos al estudio y descomposición del cuento en frases y, posteriormente, de la frase en palabras.

En resumen, se inicia con el reconocimiento global de un texto que es memorizado y “leído” durante un periodo; se sigue para el reconocimiento de sentencias, después el reconocimiento de expresiones, de palabras y, finalmente, de sílabas (Frade, 2005). Para el autor, la desventaja del método es que los alumnos no aprenden a decodificar y no pueden leer palabras nuevas; no se sabe si están leyendo o si solamente recitan palabras y textos memorizados.

1.1.3 Métodos Mixtos

Después de los dos principales métodos tradicionales, los de tipo sintético y analítico, comenzó a surgir la concepción de que el método ideal no sería puro, y sí compuesto de pasos de una u otra corriente. Así, empezaron a surgir varios métodos de iniciación a la lectura que se adaptan de acuerdo con las circunstancias (Marcelino, 2008).

Los métodos mixtos, como sugiere el nombre, utilizan simultáneamente el análisis y síntesis, mezclando el método global y silábico (analítico). Las palabras son presentadas globalmente y el estudio de las letras es realizado a modo de descubrimiento por los niños; por medio de comparación con varias palabras o por medio de la correspondencia grafema-fonema. El alumno tiene que, constantemente, analizar y sintetizar para descubrir la letra correspondiente, para formar las sílabas, etcétera.

Este método parte del principio que ningún niño aprende a leer solamente por medio de un proceso de síntesis o de análisis; obteniendo cada vez más adeptos en el mundo. Hace 80 años que los métodos de enseñanza de la lectura buscan encontrar un camino entre el sistema global y analítico (Marcelino, 2008).

1.1.4 Constructivismo

Ferreiro y Teberosky, psicolingüistas argentinas, iniciaron en 1974 una investigación firmemente basada en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, en la cual se formula

que la adquisición del conocimiento se soporta en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento. De acuerdo con esta teoría, el conocimiento se forma a partir de la dirección y encuadramiento del objeto a los esquemas de acción que ya posee el individuo. Es decir, el aprendizaje se realiza a partir de construcciones y reconstrucciones sistémicas de los datos del medio exterior y de los mecanismos de acción del sujeto mismo. Las autoras argentinas buscaban demostrar que este principio piagetiano también es válido para el conocimiento del lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1999; Azenha, 1995; Mendonça y Mendonça, 2011).

Elas demostraron que el niño, antes de llegar a la escuela, ya tiene ideas preconcebidas sobre el proceso de la lectoescritura y realiza hipótesis acerca del código escrito (Mendonça y Mendonça, 2011). En el final de los años de la década de 1970, fue presentado el relato de una investigación en la cual las autoras hicieron la descripción del desarrollo de las habilidades de lectoescritura en niños de 4 a 6 años. La publicación del libro *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro y Teberosky, 1999) repercute en los medios académicos y educativos de varios países, en particular Brasil (Andrade, Andrade y Prado, 2017).

La investigación de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky fue elaborada con el objetivo de construir una nueva explicación sobre los procesos y las formas por las cuales los niños aprenden a leer y escribir (Azenha, 1995). Para Ferreiro y Teberosky, además de los problemas sociales, el fracaso escolar se debe también a la ineficacia de los métodos tradicionalmente usados, basados en la conversión de la letra en sonidos del habla. El método sintético –silábico o fonético– fue duramente criticado, principalmente por privilegiar siempre algún tipo de habilidad perceptiva, no incluyendo la competencia lingüística de los niños y sus capacidades cognitivas (Andrade *et al.*, 2017).

Para Ferreiro y Teberosky, la teoría lingüística de Noam Chomsky fue una fuente importante de referencia. En la segunda mitad del siglo XX, el lingüista propuso que los niños poseen un tipo general de conocimiento innato de los principios abstractos subyacentes del lenguaje, incluyendo la especificación de una fonética y una gramática universal; lo que explica el hecho de que ellos aprenden fácil y naturalmente cualquier lengua a la que son expuestos (Chomsky, 1957; 1959 citado en Andrade *et al.*, 2017). De acuerdo con Andrade y Cols. (2017), la Gramática Generativa de Chomsky refuerza la visión piagetiana de que un niño busca activamente comprender el lenguaje hablado

alrededor, construyendo y testando hipótesis, identificando regularidades, y creando una gramática propia.

Además de la aproximación entre el constructivismo piagetiano y el innatismo lingüístico chomskiano, las autoras también son influenciadas por la teoría de Kenneth Goodman. De acuerdo con la concepción de este autor, el acto de lectura es un juego psicolingüístico de adivinanza, en el cual la base de la lectura y su aprendizaje está en el hecho de predecir el significado (Goodman, 1967, 1986; Smith, 1999 citado en Andrade *et al.*, 2017). El niño selecciona índices relevantes e ignora los irrelevantes, lo que le posibilita inferir letras, sílabas y significados. De acuerdo con este modelo, se trata de un proceso *top-down*, en el cual la lectura empieza por la competencia lingüística del lector y no por su percepción (Andrade *et al.*, 2017).

Para una mejor comprensión de este modelo de Ferreiro y Teberosky, se expone en la Tabla 1 una síntesis de los cuatro niveles de la escritura propuesto por las autoras que pueden servir para describir las producciones escritas de la mayoría de los niños.

Tabla 1. *Niveles de la escritura según Ferreiro y Teberosky.*

Etapa pre fonética	Etapa fonética
<p><u>Presilábica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si bien que los niños parecen no percibir que las letras representan los sonidos constituyentes de una palabra, la principal conquista de esta etapa es la capacidad del niño para suponer que las formas globales de las palabras son representaciones estables de nombres. • El aprendiz piensa que puede escribir con dibujos, garabatos, letras u otras señales gráficas. 	<p><u>Silábica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • los niños descubren la relación entre la escritura y la palabra sonora. Esta relación se desarrolla bajo la hipótesis de que a cada parte que reconocen oralmente (generalmente sílabas) le corresponde una representación gráfica (letras o pseudoletras), que pueden tener o no el valor convencional. <p><u>Silábica- alfabética:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • en este nivel se utilizan las dos formas de hacer corresponder los sonidos y las grafías (la silábica y la alfabética). Los niños empiezan a escribir más de una grafía para cada sílaba. <p><u>Alfabética:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • el aprendiz analiza en la palabra las vocales y las consonantes; acredita que las palabras escritas deben representar el habla, con correspondencia absoluta entre letras y sonidos. • Los niños ya están alfabetizados, pero tienen conflictos al comparar la escritura alfabética espontánea con la escritura ortográfica, en la cual se habla de una forma y se escribe de otra.

Adaptado de Esteve (2004); Andrade y Cols. (2017); Mendonça y Mendonça (2011).

Por lo tanto, la psicogénesis del lenguaje escrito describe cómo el alumno se apropia de los conceptos y habilidades de leer y escribir, dilucidando que la adquisición de estos actos lingüísticos sigue un camino semejante al que la humanidad recorrió hasta llegar al sistema alfabético (Mendonça y Mendonça, 2011).

Según las autoras, el aprendizaje de la escritura es un proceso activo del sujeto en la interpretación y producción de los caracteres escritos de acuerdo con un orden constructivo original; que no depende de métodos de enseñanza específicos ni de un nivel de maduración. Sin embargo, paradójicamente a los intentos teóricos y prácticos de estas autoras, que proponen que el niño es el sujeto que construye su capacidad cognitiva, las evaluaciones oficiales de Brasil respecto a competencias de lectura y escritura de la población presentan resultados negativos (Dongo-Montoya y Moura, 2012).

De acuerdo con Andrade y Cols. (2017), la publicación del trabajo de Ferreiro y Teberosky provocó cambios significativos en el entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en Brasil, cambiando el foco de atención de cómo se enseña a cómo se aprende.

Se observa en la obra de las autoras argentinas y en la literatura referenciada por ellas, varios aspectos conceptuales inconsistentes, que incluyen: los presupuestos teóricos-metodológicos que utilizan; su concepción acerca de la naturaleza de los sistemas de la escritura; el concepto de lectura y escritura; así como la comprensión de los sistemas psicológicos involucrados en el proceso de la lectura.

1.2 A história da alfabetização no Brasil

Pasados más de cien años desde que fue implementado en Brasil el modelo republicano de escuela, se puede observar una preocupación con el fracaso escolar en la alfabetización. Lo anterior representa un problema sensible para administradores públicos, legisladores de enseñanza, intelectuales y profesionales de la educación.

Un importante capítulo en la historia de la educación de Brasil está relacionado a los diferentes métodos de alfabetización que fueron implementados a lo largo del último siglo. Desde el final del siglo XIX, la dificultad de los niños brasileños en el aprendizaje de la lectoescritura generó nuevos métodos de enseñanza que buscaban solucionar el

problema. A través de la historia han existido muchas disputas entre los que se consideran los portadores de un método revolucionario de alfabetización y los defensores de métodos antiguos y tradicionales (Mortatti, 2006).

En ese contexto, al abordar las concepciones acerca de la alfabetización, Mortatti (2006) divide en cuatro momentos importantes, que se extienden de 1879 hasta la actualidad: *1er momento* (1876 a 1890), la metodización de la enseñanza de la lectura; *2º momento* (1890 a mediados de la década de 1920), la institucionalización del método analítico; *3º momento* (mediados de los años de 1920 hasta el final de la década de 1970): la alfabetización bajo medida; y el *4º momento* (mediados de la década de 1980 hasta la actualidad): constructivismo y desmetodización.

Cada uno de estos momentos fue caracterizado por la disputa entre lo nuevo y el antiguo en la enseñanza de la lectoescritura. Como consecuencia de estas disputas, se establecen en cada uno de estos periodos la fundación de una nueva tradición relativa a la enseñanza inicial de nuevos lectores.

En el período imperial de Brasil, juntamente con la creación de escuelas de primeras letras en todas las aldeas, pueblos y ciudades, para atender a toda la población, se reglamentó el método monitorial-mutuo para la enseñanza de la lengua escrita en todas las provincias en la Constitución de 1824. Este método, desarrollado por Joseph Lancaster a principios del siglo XIX en Inglaterra, parte del presupuesto de que los alumnos más adelantados en el dominio de las primeras letras pueden enseñar a los más retrasados (Becalli y Schwartz, 2015).

Hasta el final del imperio brasileño, la enseñanza carecía de organización y las pocas escuelas que existían eran salones adaptados que abrigaban alumnos de todos los años (Mortatti, 2006). Solamente al final del Imperio, con la aprobación de la Ley de la Cámara de los Diputados de 1881 y la Ley Saraiva de 1882, que prohibió los hombres considerados analfabetos a votar, el analfabetismo surgió en Brasil como un problema de orden político (Becalli y Schwartz, 2015).

En ese contexto histórico empieza a ser divulgado en el país el *método João de Deus*, contenido en la *Cartilha Maternal* o *Arte da Leitura*, escrita en Portugal por el poeta João de Deus en el año de 1876. Este método postulaba que la enseñanza de la lectura debería ser iniciada del todo para las partes, es decir, se debería empezar por la palabra para, posteriormente, dividirla en sílabas y letras (con sus valores fonéticos). De

esta forma, el método João de Deus se contrapuso a los métodos habituales que eran implementados en la época (Becalli y Schwartz, 2015).

Ante las modificaciones de orden política, económica y social que ocurrieron después de la proclamación de la República, la enseñanza se tornó un instrumento de modernización y progreso para el Estado Republicano. Se intensificaron las acciones de implementación de las escuelas seriadas y de universalización del proceso sistemático de escolarización de la enseñanza de la lectura y escritura y para la configuración de nuevos métodos de enseñanza (Becalli y Schwartz, 2015).

Los métodos analíticos ganaron adhesiones y oficializaciones para su implementación en las escuelas de la Primera República. Las cartillas producidas en el ámbito del 2º momento en la historia de la alfabetización, especialmente en el inicio del siglo XX, tenían como base el método de la marcha analítica, buscándose adecuar a las instrucciones oficiales. En ese momento se inicia una disputa entre los partidarios del nuevo y revolucionario método analítico para la enseñanza de la lectura y los que comenzaban a defender y utilizar los tradicionales métodos sintéticos, especialmente lo de silabación (Mortatti, 2006).

El cambio de régimen político brasileño –de Imperio para República– no impactó la formación de nuevos lectores, ya que, para la mayoría de la población, “[...] la escuela continuaba a presentar como un proyecto distante, ambicioso y como tal poco accesible en términos de movilidad social” (Magalhães, 1996, p. 51 citado en Becalli y Schwartz, 2015).

En ese periodo, se fue configurando la urgencia de implementar una política nacional de educación capaz de romper con el modelo educacional de la Primera República, ya que, en el año de 1920, 71,2% de los brasileños no sabían leer y escribir (Ferraro, 2002, citado en Becalli y Schwartz, 2015). Con base en esta preocupación, personalidades de la época como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira rescataron los presupuestos del movimiento de escolanovismo (Becalli y Schwartz, 2015).

A partir del *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), estos principios empezaron a ser divulgados. En el ideario de la Escuela Nueva (escolanovismo) que es un abordaje biopsicológico, se propone una mayor participación del niño en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, en detrimento de la figura del profesor en el centro del

proceso educativo; es decir, la enseñanza debe ser pautada en los intereses y necesidades de los educandos y por contenidos escolares específicos (Becalli y Schwartz, 2015).

Con base en los principios escolanovistas, el profesor Lourenço Filho creó los *Testes ABC* (1934) con el objetivo de verificar la madurez de los niños para el aprendizaje de la lectura y escritura. Los resultados de los *Testes ABC* servían de “[...] diagnóstico o de pronóstico, y como criterio selectivo para la definición del perfil de las clases y su organización homogénea, así como de los perfiles individuales de los alumnos, permitiendo atendimiento y encaminamientos adecuados” (Mortatti, 2000, p. 151). De esa forma, se establece un eclecticismo procesual y conceptual en la alfabetización. El método de enseñanza pasa a estar subordinado al nivel de maduración de los niños en clases homogéneas.

En ese momento, tanto los métodos sintéticos como los métodos analíticos comenzaron a ser adoptados en grupos escolares, sin embargo, eran considerados morosos y tradicionales. Así, se buscó un punto de intersección entre los dos métodos de enseñanza, lo que resultó en los llamados métodos analíticos-sintéticos (métodos mixtos).

También es importante señalar la importancia de las aportaciones de Paulo Freire para la alfabetización de adultos, especialmente en el trabajo con la lectura en clases de alfabetización. En un contexto dictatorial, sus ideas acerca de la importancia del acto de leer fueron pioneras, ya que la lectura en ese periodo era considerada una práctica peligrosa y que debería ser censurada. A pesar de las restricciones de la época, Freire (1993 citado en Becalli y Schwartz, 2015) considera la educación como un acto político, como un instrumento de liberación, emancipación y desalienación del individuo; capaz de provocar modificaciones estructurales en la sociedad (Becalli y Schwartz, 2015).

A partir del año de 1985, post dictadura militar, se verifica un periodo de abertura económica en Brasil que fue acompañada de la democratización de la escuela pública y de los bienes culturales, incluyendo la lectura. En ese periodo, también se observaron modificaciones en los presupuestos teóricos que sostenían las políticas públicas de alfabetización (Becalli y Schwartz, 2015).

Ese cambio de régimen político fue acompañado de la promulgación de la Constitución de 1988 que, entre otros aspectos, garantizó el derecho al voto facultativo para los analfabetos, que hasta ese momento no podían participar de la vida política del país. Se crearon medidas para erradicar el analfabetismo y universalizar el *Ensino fundamental*¹ hasta el año de 1998. Vinculado a ese proceso de democratización de la escuela pública y de la promoción de la lectura, se sentía la necesidad de nuevas formas de pensar la alfabetización en los primeros años del *Ensino Fundamental*, ya que, en la década de 80 del siglo XX, 31.9% de la población todavía no era alfabetizada (Ferraro, 2002 citado en Becalli y Schwartz, 2015).

En ese contexto, en el final de los años 1980, la teoría constructivista encontró un espacio provechoso para propagarse en el sistema educativo brasileño. Fundamentadas en la teoría de la Psicogénesis de la lengua escrita, las Secretarías de la Educación iniciaron un trabajo de propuestas pedagógicas y de entrenamiento de supervisores en el ámbito educativo, que reproducían estos conocimientos en cursos de capacitación de alfabetizadores de la red de enseñanza de Brasil (Mendonça y Mendonça, 2011).

En ese periodo, el discurso institucional sobre el constructivismo se torna hegemónico. A partir del enfoque constructivista, hay un movimiento en la educación de abandono de las teorías y prácticas tradicionales y la desmetodización del proceso de alfabetización. En 1990, este modelo fue incorporado en Brasil en nivel federal, a partir de la reorganización y centralización de políticas públicas para la educación y la alfabetización, siendo el modelo vigente hasta hoy (Mortatti, 2010).

Actualmente en Brasil existe la institucionalización, a nivel nacional, del constructivismo en la alfabetización, verificable en los *Parâmetros Curriculares Nacionais*² (PCNs), entre otras iniciativas (Mortatti, 2006). De esta forma, en la actualidad es posible percibir los impactos en Brasil de la institucionalización del constructivismo a nivel nacional.

En este marco contextual, acerca de los métodos de alfabetización y, en particular su historia en Brasil, se observan carencias y deficiencias en el proceso de

¹ El Ensino Fundamental es uno de los niveles de la educación básica de Brasil.

² En Brasil, los PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais son directrices elaboradas por el Gobierno Federal con el objetivo principal de orientar los educadores por medio de la normalización de algunos factores fundamentales relativos a cada disciplina.

enseñanza de la lectoescritura. En este sentido, en la ciencia psicológica se han elaborado métodos de enseñanza de acuerdo con las bases teórico-metodológicas de la teoría de la actividad. Uno de ellos es el método de formación lectora propuesto por D. B. Elkonin (1988) para el idioma ruso y por Solovieva y Quintanar (2014) para el idioma español, los cuales orientan la presente investigación. El método de Elkonin fue originalmente delineado de acuerdo con las particularidades del idioma ruso, siendo utilizado durante años para la formación lectora a los niveles preescolar y escolar en ese país. También fueron exitosas las posteriores adaptaciones del método para otros idiomas como el georgiano, el ucraniano, el polaco, el inglés y el español.

Una vez expuesto el planteamiento del problema se presentan los objetivos que guiarán la presente investigación. De esta forma, el objetivo general de esta investigación es elaborar para el idioma portugués, en su variante brasileña, el método de formación lectora de Solovieva y Quintanar (2014), de acuerdo con las formulaciones de la escuela histórico-cultural y con el principio de la formación de las acciones mentales de P. Ya. Galperin y N. F. Talizina.

Asimismo, los objetivos específicos de esta investigación son:

- 1) determinar las diferencias entre el español y el portugués a partir de las características fonéticas-fonológicas y ortográficas de ambos idiomas;
- 2) realizar un tratamiento lingüístico-fonológico del método para el portugués de Brasil, a partir de la forma específica de la relación entre grafema y fonema en este idioma;
- 3) plantear las acciones materializadas, perceptivas-gráficas y verbales para facilitar las estrategias de análisis de los fonemas de las palabras por los alumnos y la adecuada elección de la letra correspondiente;
- 4) elaborar las orientaciones (base orientadora de la acción) para las acciones de análisis de la estructura de sonidos en las palabras en el idioma portugués.

2. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

En este capítulo se analizan los mecanismos psicológicos y neuropsicológicos que sirven de base al proceso de la lectoescritura; los fundamentos de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza; y el método de formación lectora de Solovieva y Quintanar. Como se ha venido defendiendo en este trabajo, la concepción teórica elegida, sobre la cual se desarrollan los temas mencionados, es el enfoque histórico cultural. La dilucidación conceptual en este sentido resulta una fundamentación necesaria para el diseño de nuevos métodos de alfabetización.

2.1 Bases psicológicas y psicofisiológicas de la lectura

Desde el punto de vista psicológico, Solovieva y Quintanar (2014) afirman que la lectura tiene funciones sociales y comunicativas, permitiendo la adquisición y el intercambio de conocimientos y experiencias. Así mismo, la lectura constituye junto a la escritura las formas del lenguaje escrito. Además, esta actividad humana está orientada a un objetivo y se rige por motivos cognoscitivos y emocionales.

De acuerdo con Vygotsky (1995), el lenguaje escrito es constituido por un sistema de signos que fueron creados durante la historia de la humanidad y que representan los sonidos y las palabras del lenguaje oral. La adquisición del lenguaje escrito puede ser identificado como la línea más evidente del desarrollo cultural, estando relacionada con la asimilación del sistema externo de medios, que fueron creados y estructurados durante el desarrollo histórico de la sociedad humana (Vygotsky, 1995).

A partir del proceso de escritura de un adulto (alfabética, pictográfica o resultado de un acuerdo convencional), se observa que un contenido “A” es escrito con el símbolo “X”. Cuando un lector mira para ese símbolo, inmediatamente piensa en el contenido “A”. El símbolo “X” es un instrumento que dirige la atención del lector para el contenido escrito. La fórmula expresada en la Figura 1 es la mejor expresión de la estructura de ese proceso (Luria, 2010):

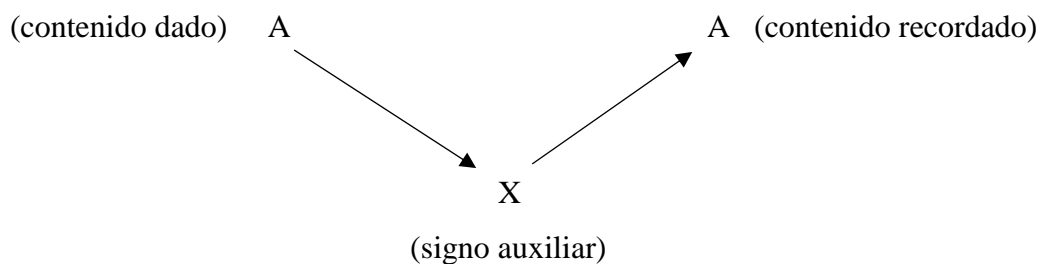


Figura 1. Esquema simbólico del esquema de escritura. Tomado de Luria (2010).

El proceso de lectura incluye la compleja transformación de los símbolos gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral, es decir, la reconstrucción de las palabras en su forma sonora a partir de la representación gráfica (Solovieva y Quintanar, 2014); así mismo, es una actividad psicológica de alta complejidad, en la cual participan los analizadores acústicos, óptico y cinestésico-motor y las relaciones funcionales que existen entre ellos.

Relacionado con lo anterior, en la escritura, el proceso empieza por el pensamiento y sigue con el análisis de los fonemas de la palabra y, luego al grafema. En la lectura el orden de operaciones tiene un sentido opuesto, pues empieza por la percepción visual y análisis del grafema, pasa de la recodificación de los símbolos gráficos a las estructuras acústicas correspondientes y finaliza con la asimilación del significado de las palabras escritas, siendo un proceso de doble codificación y decodificación (Luria, 2015).

De esta forma, la lectura y la escritura, bajo la perspectiva del enfoque histórico cultural, constituyen formas especiales de lenguaje, que transitan en sentido contrario una a la otra. En la escritura es el pensamiento el que lleva al análisis fonético de una palabra, el cual a su vez permite la construcción de los grafemas. En el proceso de la lectura, al contrario, se parte de la percepción visual y análisis de grafemas, para recodificarlos posteriormente en sus correspondientes estructuras fonéticas, y llegar, finalmente, a la comprensión del significado de lo escrito (Luria, 1980 citado en Manga y Ramos, 2000).

En esa trayectoria de la palabra escrita hacia el significado o idea de un texto, la esfera intelectual tiene una importante participación. Durante la lectura, el lector capta el significado de un conjunto de letras o conjunto de palabras que despiertan en él determinado sistema de relaciones, convirtiéndolas en un tipo de conjetura. Esta hipótesis torna la lectura un proceso activo, a través de búsquedas del significado

esperado y de las coincidencias o no coincidencias que confirman o refutan la hipótesis. Ese proceso de comparación del significado esperado con el que está realmente manifestado en la palabra o texto acontece de forma rápida y flexible. Cuando la hipótesis no corresponde al correcto significado de la palabra, se inhibe e inmediatamente se corrige (Luria, 2015).

Asimismo, es un equívoco pensar que el desarrollo del lenguaje escrito se da de la misma manera que el lenguaje oral. El lenguaje escrito requiere un alto grado de abstracción para su desarrollo mínimo. Se trata de un lenguaje en el pensamiento, en las ideas, pero que carece del rasgo más fundamental del lenguaje oral: el sonido material. Esta característica cambia por completo el conjunto de condiciones psicológicas que se dan en el lenguaje oral. Con ayuda del lenguaje sonoro, el niño ha alcanzado un grado relativamente alto de abstracción con relación al mundo de los objetos y, en la edad escolar, se plantea una nueva tarea: debe emanciparse del aspecto sensible del propio lenguaje, debe pasar al lenguaje que no utiliza palabras sino representaciones de palabras, al lenguaje abstracto. En este sentido, el lenguaje escrito se distingue del lenguaje oral lo mismo que el pensamiento abstracto del concreto (Vygotsky, 2000). Un resumen de estas diferencias entre ambas funciones psicológicas superiores se ofrece en la Tabla 2.

Tabla 2. *Diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito.*

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Apoyo contextual (se despliega dentro de una situación concreta).	No tiene contexto (se desarrolla dentro de su propio contexto que no tiene relación con el de la vida del sujeto).
Uso de medios auxiliares (gestos, posturas, objetos, pausas, expresiones emocionales, mímica, movimientos).	Medios simbólicos (signos de puntuación).
Estructura flexible (en el lenguaje oral es posible regresar y continuar desde cualquier elemento de la expresión).	Estructura lineal.
Semigramatical o agramatical	Estrictamente gramatical.
Se presenta en forma de diálogo o monólogo externo.	Siempre es monólogo interno.

Tomado de Solovieva (2009).

Evidentemente, un lenguaje que exige la ubicación de los símbolos sonoros, es decir, una simbolización de segundo grado deberá ser tan difícil con respecto al lenguaje oral como lo es para el niño el álgebra con respecto a la aritmética. El lenguaje escrito es precisamente el álgebra del lenguaje. Pero lo mismo que el dominio del álgebra no

repite el aprendizaje de la aritmética, sino que constituye un plano nuevo y más elevado de desarrollo del pensamiento matemático abstracto, el lenguaje escrito introduce al niño en el plano abstracto más elevado del lenguaje, reestructurando con ello el sistema psíquico del lenguaje oral establecido con anterioridad en el desarrollo (Vygotsky, 2000, p. 314).

La enseñanza del lenguaje escrito no es un proceso en el cual el niño se integra naturalmente, sino al contrario, representa un aprendizaje que requiere mucha atención y esfuerzos tanto del niño como del maestro (Vygotsky, 1995). A diferencia de la adquisición del lenguaje oral que es un proceso que se realiza en el nivel inconsciente o semiconsciente, el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso consciente y voluntario desde el principio. Las habilidades del niño pasan del plano automático al plano intencional. Esta conciencia y este dominio del lenguaje propio tienen una importancia primordial para el dominio del lenguaje escrito. Se puede decir claramente que, sin el desarrollo de estos dos aspectos, el lenguaje escrito resulta imposible (Vygotsky, 2000).

El lenguaje escrito obliga al niño a actuar de un modo más intelectual, le exige la tomada de conciencia del propio proceso del habla. El niño toma conciencia de su propia actividad fónica y aprende a pronunciar voluntariamente cada uno de los elementos de la estructura fónica. Por eso, tanto la gramática como la escritura permiten al niño elevarse a un grado superior en el desarrollo del lenguaje (Vygotsky, 2000).

La enseñanza de la lectura se inicia como una actividad materializada externa y desplegada, donde el niño debe hacer consciente cada paso que da. En esta acción de lectura se incluyen la iniciativa, la ejecución consciente y la memoria audioverbal, entre otros procesos psicológicos. Gradualmente, esa actividad se reduce y se interioriza, adquiriendo un carácter altamente específico (Solovieva y Quintanar, 2014, p. 49).

Las operaciones que componen el proceso de lectura son muy distintas en las diferentes etapas de formación de esta actividad. La lectura, que en las etapas iniciales representa una actividad desplegada, se convierte posteriormente en un proceso condensado, altamente automatizado. En ese momento, casi no influyen las operaciones intermedias, como el análisis y síntesis de los sonidos-letras. La lectura se transforma en el reconocimiento directo del significado de las palabras o frases escritas (Luria, 2015).

Para Vygotsky (1995) no es posible que el niño domine el complejo sistema de signos (letras) que constituyen el lenguaje escrito de forma mecánica, es decir, por

medio de un aprendizaje artificial marcado por la repetición y que se asemeja al aprendizaje de un hábito técnico, no racional. La lectura, este proceso de “transformación de la palabra en pensamiento”, no es un simple acto motor o de reconocimiento visual, pero sí un acto intelectual complejo bilateral (aférente-eférente), en lo cual participan todas las funciones psicológicas (Luria, 2015; Solovieva y Quintanar, 2014).

El proceso de la lectura también se puede representar como una entidad compleja en la que intervienen diferentes eslabones, desde el motivo hasta la expresión verbal. Esta secuencia puede alcanzar un alto nivel de desarrollo, convirtiéndose en un proceso interno, automatizado, reducido y rápido cuando toda la actividad se subordina al objetivo cognitivo de la adquisición de información y del sentido profundo de la lectura. Los otros procesos, como la articulación, el análisis de los sonidos y sílabas, la memoria audioverbal a corto y largo plazos y la atención llegan a ocupar el nivel involuntario y semiconsciente para desempeñar un papel operativo en esta actividad. El proceso de memorización de la información y su estructuración de acuerdo con los conceptos verbales, junto con la valoración afectivo-emocional, se efectúa de manera involuntaria (Solovieva y Quintanar, 2014, p.42).

En el proceso de la lectura participan todos los niveles de la estructura del idioma, los cuales permiten realizar el análisis estructural de esta actividad. En la etapa inicial de su enseñanza, la lectura se basa en el análisis fonológico, cuyo elemento principal es el fonema. El niño debe aprender a identificar el fonema en la palabra sonora y relacionarlo con un grafema determinado.

La automatización de la lectura debe ser el objetivo final de la enseñanza. El aprendizaje estable y constante viabiliza una lectura interna rápida y posibilita que el trabajo intelectual alcance un nivel más eficaz. Para lograr dicho objetivo es necesario garantizar una motivación apropiada en el estudiante a lo largo del proceso de enseñanza (Solovieva y Quintanar, 2014). En el nivel psicofisiológico, la interiorización de la actividad de lectura conduce a la disminución del sistema funcional, posibilitando la ejecución automatizada e involuntaria de la lectura. En otras palabras, una vez interiorizado el proceso de la lectoescritura, también se condensan, abrevian las estructuras que soportan esta actividad a nivel cerebral.

En el proceso de la lectoescritura es posible identificar los siguientes niveles: 1) acciones, 2) operaciones y 3) mecanismos cerebrales que conforman sistemas funcionales que soportan la actividad. Hablar de estos niveles no significa descomponer la actividad en otras unidades, sino considerar al mismo proceso desde otro punto de vista o desde otro nivel de funcionamiento. En la actividad también es posible identificar ciertos componentes estructurales (que no son unidades, sino partes integrantes de esta misma unidad) (Solovieva y Quintanar, 2016).

En la neuropsicología contemporánea, que se basa en las nociones de la teoría de la actividad, la lectura y la escritura constituyen actividades psicológicas complejas que no son posibles localizar de forma específica en la corteza cerebral. La organización de estas actividades requiere de la participación de diversos mecanismos cerebrales (nivel psicofisiológico), los cuales se forman durante la vida del niño en el proceso de su actividad y relación directa con los adultos (Quintanar y Solovieva, 2002).

Desde el nacimiento, los procesos psíquicos del hombre se van formando bajo el influjo del mundo material circundante y de las personas con las que establece determinadas relaciones, aprendiendo con ello el lenguaje existente, en un principio como medio de comunicación y luego también como vía de conocimiento (Tsvetkova, 1977).

Bajo esta óptica, los procesos mentales humanos se comprenden como sistemas funcionales complejos y no están “localizados” en áreas estrictas, circunscritas del cerebro, sino que tienen lugar a través de la participación de grupos de estructuras cerebrales que trabajan concretamente, cada una de las cuales efectúa su aportación a la organización del sistema funcional (Luria, 1978).

Luego, en el proceso formativo de la lectura y la escritura participan múltiples sectores del cerebro humano, cada uno de los cuales realiza su propia aportación al sistema como un todo. A este mosaico cerebral de diferentes zonas, se le denomina sistema funcional complejo (Anokhin, 1980), mientras que al trabajo específico que realiza cada uno de estos sectores particulares del cerebro, se le denomina factor neuropsicológico. El mecanismo o factor neuropsicológico es un concepto básico en la teoría de Luria, ya que permite relacionar el nivel psicológico de la acción humana con sus mecanismos psicofisiológicos (Luria, 1986, 1989; Korsakova, Mikadze y Balashova, 1997; Quintanar y Solovieva, 2003 citado en Quintanar y Solovieva, 2002).

Dentro de los estudios clásicos, en el estudio de las bases cerebrales de la lectura y la escritura se encuentran los hallazgos de Dejerine en 1892, el cual denominó el cuadro clínico de un paciente como “ceguera verbal pura”. El sujeto estudiado, aunque tenía intacta su agudeza visual, no podía reconocer o identificar letras ni palabras. El análisis *post mortem* del cerebro de este paciente reveló lesiones en regiones que hoy se identifican con zonas corticales que se afectan en la mayoría de los pacientes aléxicos: región ténporo-occipital izquierda (Dehane, 2014).

Desde esa época, numerosos autores se han enfocado en investigar los “centros cerebrales” de la lectura y la escritura. Sin embargo, desde la concepción que se defiende en este trabajo, se conoce como un hecho establecido que ninguna función psicológica superior está localizada en una única zona cerebral. Como ya se ha venido analizando, la lectura y la escritura implican una serie de operaciones y eslabones a nivel psicológico y neuropsicológico.

Diversos sectores cerebrales participan en el proceso de la lectura, incluyendo los sectores frontales posteriores, parietales inferiores, temporales superiores, temporales medios, occipitales anteriores y ténporo-parieto-ocipitales de ambos hemisferios. Durante la lectura en voz alta, cada una de esas áreas realiza un trabajo específico (mecanismo psicofisiológico) para garantizar la pronunciación de las palabras (Solovieva y Quintanar, 2014). Para tener una mejor comprensión del sistema funcional de la lectura, sus operaciones psicológicas y bases cerebrales, ver la Tabla 3.

Tabla 3. *Órgano funcional de la lectura.*

Eslabón	Función	Zona cerebral	Factor
Imagen visual de la letra	Análisis de elementos	Occipitales	Perceptivo visual
Imagen visuo espacial	Diferenciación de letras similares	TPO	Espacial
Ejecución de la lectura	a) Esquema de movimientos del aparato articulatorio b) Unión de sonidos, pasos fluentes de uno a otro c) Diferenciación de fonemas	a) Parietal b) Frontal posterior (premotora) c) Temporal	a) Cinestésico b) Cinético c) Fonemático
Intención	Objetivo, control de la comprensión del sentido, de signos de puntuación	Lóbulos frontales	Regulación voluntaria

Correlación entre sonido y letra a través de la pronunciación	Diferenciación de articulemas cercanos	Parietal	Cinestésico
Memoria audio verbal y visual	Material para la lectura	Temporal amplia, occipital	Específico modal (auditivo, visual)
Estabilidad de la lectura	Rapidez, pausas, línea, página	Estructuras profundas	Neurodinámico

Tomado de Bonilla (2009).

De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2014), la actividad conjunta de estos sectores cerebrales forma el sistema funcional del proceso de lectura, el cual incluye las siguientes operaciones:

- la diferenciación de los sonidos,
- la diferenciación espacial de los grafemas,
- la organización secuencial de los movimientos,
- la memoria audioverbal,
- el tono cortical (atención y fuerza) y
- la verificación y control.

Estas operaciones tienen cierta movilidad en dependencia del objetivo de la tarea. Por ejemplo, si el alumno realiza una acción de escritura a la copia van a ser primordiales los sistemas posteriores del cerebro, encargados del análisis y síntesis de la imagen visuoespacial de la letra. Sin embargo, si la tarea consiste en la escritura al dictado, entonces las zonas cerebrales anteriores ya no serán el eslabón inicial del proceso, sino la operación de diferenciación fonemática en zonas temporales.

De esta forma, la localización es sistémica porque no se localizan funciones (lectura, escritura, atención, etcétera) sino sistemas funcionales y sus componentes (factores neuropsicológicos), en dependencia de las condiciones particulares de cada tarea. Desde esta concepción teórica se superan, así, las posturas tradicionales en neuropsicología que establecen una relación directa y asociativa entre estructura y función.

A modo de ejemplo de la movilidad del sistema funcional y las operaciones que están en la base de la acción de la lectura en voz alta, véase la Figura 2.

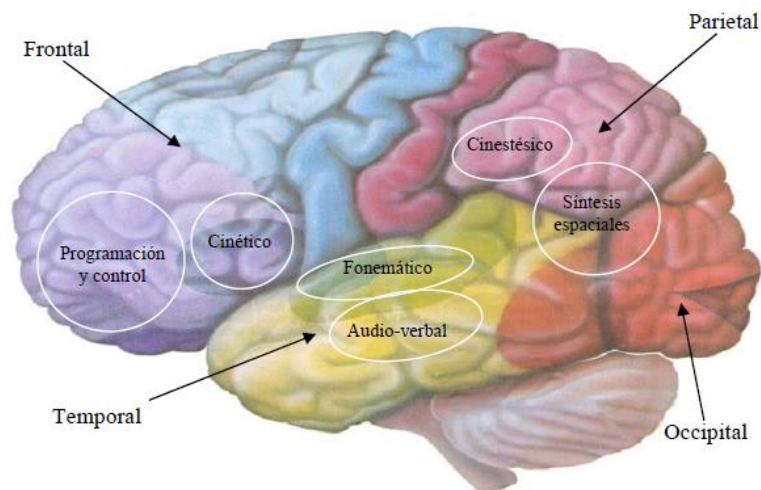


Figura 2. Factores neuropsicológicos involucrados en la lectura en voz alta. Tomado de Quintanar y Solovieva (2002).

Además, la localización no sólo es sistémica, sino también dinámica, cambia durante el curso de la vida del individuo según la actividad que realiza. Los sistemas funcionales no son constelaciones estáticas, sino que cambian su estructura en diferentes etapas del desarrollo. Cuando la acción adquiere un alto grado de automatización, el sistema funcional se reduce y en él participan zonas cerebrales más estrechas, en comparación con el inicio del proceso, cuando la actividad era muy desplegada y consistía en muchas acciones conscientes (Quintanar y Solovieva, 2002).

Quintanar y Solovieva (2002) afirman que, en el caso de la lectura, el aprendizaje constante posibilita una lectura interna rápida y permite que el trabajo intelectual alcance un nivel efectivo. Es evidente que esto no es posible en las etapas iniciales de la adquisición de la lectura, cuando el alumno concentra su atención en cada letra, sílaba o palabra particular, lo que le impide concentrarse en el sentido literario y cognitivo del texto leído.

En caso de dificultades (fatiga, daño en el sistema nervioso, enfermedad, obstáculos), el sistema funcional se despliega, se fragmenta de forma completa y todos los mecanismos cerebrales implicados participan en este trabajo, al igual que en las etapas iniciales del aprendizaje. Al mismo tiempo, la operación pasa al nivel consciente, es decir, se convierte una vez más en la acción. Lo anterior es posible porque la psique humana constituye un proceso dinámico y flexible, por lo que la presencia de acciones y operaciones, de factores y mecanismos, cambia constantemente (*ídem*).

2.2 Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.

En la psicología y la pedagogía contemporáneas, se considera que la adquisición de la lectura se comienza al final de la edad preescolar o al inicio de la edad escolar (Elkonin, 1989; Talizina, 2000; Venguer, 1987 citado en Solovieva y Quintanar, 2014). Sin embargo, antes de comenzar el aprendizaje de la lectura es necesario conocer las características de los niños de esta edad, debido a que ellos son los sujetos psicológicos que habrán de adquirir esta compleja actividad (Solovieva y Quintanar, 2014). En otras palabras, un factor esencial para la enseñanza de la lectoescritura consiste en la preparación psicológica del niño.

En este sentido, la edad preescolar constituye una etapa importante del desarrollo infantil. Sería un error pensar que el niño puede atravesar por esta etapa “de cualquier forma” o simplemente experimentarla. La psicología contemporánea plantea exigencias particulares para esta edad, las cuales son esenciales para el desarrollo del proceso de la lectura en el niño y ocurren bajo la debida participación del adulto. Dichas exigencias se desprenden de la propuesta del desarrollo psicológico del niño realizada a partir de los trabajos de Vygotsky (1984b citado en Solovieva y Quintanar, 2014).

De acuerdo con el psicólogo ruso L.S. Vygotsky, existe una estrecha relación entre los procesos de enseñanza y desarrollo. Esta idea constituye un pilar teórico dentro de la perspectiva histórico-cultural, ya que constituye una propuesta novedosa el hecho demostrado de que la enseñanza determina el desarrollo y conduce hacia él, es decir, el desarrollo del niño está directamente relacionado a la enseñanza de este (Vygotsky, 2010). “Si le enseñamos de manera limitada, confusa, sin orientación, sin sistematización, basándose en memorización pura o en el deseo del mismo niño, así será su desarrollo y así será el nivel de adquisición de los conceptos científicos” (Davidov, 1996, 2000, pp. 557-558 citado en Solovieva y Quintanar, 2017).

Estar de acuerdo con este punto de vista, es decir, que la enseñanza precede al desarrollo, significa superar las teorías innatas en pedagogía y, sobre todo, plantear el problema de la identificación de las condiciones educativas que garantizan un mayor efecto sobre el desarrollo. Debido a esto, una de las tareas básicas en la actualidad es determinar cuáles son los tipos de actividad cognoscitiva cuya asimilación influye sobre el desarrollo de manera efectiva (Talizina, 2001).

En línea con lo anterior, una enseñanza que tribute al desarrollo del niño debe considerar las características y logros psicológicos de cada etapa. En la psicología del desarrollo la periodización de la infancia constituye, así, un objeto de estudio, ya que cada periodo en la vida del niño tiene un contenido y un objetivo particular. Por ejemplo, el contenido mayor de la edad preescolar es la actividad del juego temático de roles, mientras que el de la edad escolar es el aprendizaje escolar dirigido.

El objetivo de la etapa preescolar es la adquisición del aspecto de la actividad voluntaria del niño, que implica cuatro aspectos fundamentales: 1) tener presente el objetivo de la acción que se realiza; 2) llevar a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella; 3) regularse por su propio lenguaje externo o por el lenguaje del adulto; 4) empezar a proponer los objetivos de las acciones propias (Solovieva, 2009).

Por su parte, el objetivo de la actividad de aprendizaje escolar dirigido es la adquisición de los conceptos teóricos de las materias básicas, incluidas en el proceso pedagógico de la enseñanza (Solovieva, 2009). Tomando en cuenta este objetivo rector, se favorece el desarrollo del niño a partir de la consolidación del comportamiento voluntario, la capacidad para el aprendizaje individual teórico y la estabilidad de la personalidad, con la formación de un “Yo” consciente y reflexivo.

Debido a lo anterior, se deben considerar las diferencias que existen en el aprendizaje del idioma propio en cada una de estas etapas. Antes de la escuela, el niño adquiere el idioma natal de manera espontánea dentro de las actividades que realiza en la vida cotidiana. Se trata, antes que nada, de actividades rectoras de las edades psicológicas correspondientes de la etapa preescolar: comunicación afectivo-emocional con el adulto, juego simbólico y juego temático de roles (Davidov, 1996; Elkonin, 1989; 1995; 1999; Lisina, 1974; 1986; Salmina y Filimonova, 2001; Obukhova, 2006 citado en Solovieva, 2009).

No obstante, ninguna de las actividades que son previas al aprendizaje escolar y a la actividad de estudio dirigido, se conduce al aprendizaje dirigido de la lectura. Davidov (2000 citado en Solovieva, 2009) afirma que es necesario diferenciar entre el término general de aprendizaje, que es el proceso no específico relacionado con la experiencia y el contenido de la vida de cada sujeto y el término específico y objetivado del aprendizaje.

La historia de la escritura empieza mucho antes del momento en que el profesor pone un lápiz en la mano del niño y le muestra como formar letras. Según Luria (2010), los orígenes de ese proceso remontan a la prehistoria del desarrollo de las formas superiores de conducta infantil. Se puede decir que cuando un niño entra en la escuela, él ya adquirió el patrimonio de habilidades que hace posible que el aprendizaje de la lectura en un tiempo relativamente corto (Luria, 2010).

La prehistoria de la escritura infantil describe un camino de diferenciación gradual de los símbolos utilizados. En el principio, el niño se relaciona con las cosas escritas sin comprender el significado de la escritura. En este primero momento, escribir no es un medio de registrar algún contenido específico y sí un proceso que involucra la imitación de la actividad del adulto, pero que no posee significado funcional por sí mismo. Esta fase es caracterizada por garabatos no diferenciados; el niño registra cualquier idea con exactamente los mismos garabatos. Más adelante, empieza la diferenciación: el símbolo adquiere un significado funcional y empieza gráficamente a reflejar el contenido de lo que el niño debe apuntar (Luria, 2010).

El periodo de la escritura por imágenes (fase pictográfica del desarrollo de la escritura) está plenamente desarrollado cuando el niño llega a la edad de cinco, seis años; si este desarrollo no es nítido y completo en esta edad probablemente es porque la escritura pictográfica empezó a ceder lugar a la escritura alfabética simbólica, que el niño aprende en la escuela (Luria, 2010).

Para el momento de entrar a la escuela, el niño normal maneja todas las estructuras gramaticales principales del idioma, las utiliza y entiende correctamente. La forma física de los sonidos, la fonética y la articulación y el oído fonemático son las bases indispensables para la formación tanto de la comprensión como de la expresión del lenguaje; estas bases, en niños normales, se forman necesariamente durante el periodo de su infancia preescolar. Este proceso se da de manera espontánea y semiconsciente por parte del niño (Solovieva, 2009).

No obstante, solamente en la escuela se inicia el proceso de concientización del propio idioma, cuando éste se convierte en el objeto de las acciones conscientes y voluntarias del niño. El niño tiene que darse cuenta de que el idioma es un fenómeno social que existe objetivamente, y consta de partes diferenciales específicas que se pueden analizar de manera independiente. El niño tiene que aprender a realizar acciones de carácter morfológico, gramatical, semántico, etcétera. (Solovieva, 2009).

A modo de resumen de lo expuesto previamente, se presenta la Tabla 4 con las diferencias entre el proceso de la adquisición del lenguaje en la etapa preescolar y escolar.

Tabla 4. *Diferencias entre el proceso de adquisición del lenguaje en la etapa preescolar y escolar.*

Etapa preescolar	Etapa escolar
Proceso empírico (dentro de todas las actividades que realiza).	Proceso teórico (específicamente organizado para adquisición de conocimientos sobre el idioma).
Proceso involuntario (no existe el objetivo de aprendizaje del idioma).	Proceso voluntario (se establecen los objetivos de aprendizaje).
Proceso semiconsciente (el mismo niño no se da cuenta de que está aprendiendo el idioma).	Proceso reflexivo.
Proceso espontáneo.	Proceso organizado y dirigido.
Proceso que depende de contexto de la vida del niño.	Proceso que depende de la eficacia del pedagogo.

Tomado de Solovieva (2009).

De acuerdo con la postura de la psicología de la actividad, el objetivo de la educación escolar es precisamente la formación de conceptos científicos de cada materia escolar y de las acciones, en las cuales dichos conceptos se incluyen. La línea principal del desarrollo del niño en la edad escolar es la línea técnico-operacional, la cual garantiza la aplicación práctica de las bases del pensamiento teórico. Las necesidades cognitivas del niño surgen precisamente durante el proceso de adquisición activa de conceptos teóricos elementales, que se realiza en la actividad conjunta el maestro en forma de acciones accesibles de aprendizaje (Davidov, 2000 citado en Solovieva, 2009).

De esta forma, las premisas para que surja la necesidad de estudiar se originan en el preescolar de mayor edad en el proceso de desarrollo del juego de roles, en el cual se forman intensivamente la imaginación, la función simbólica y el fondo motivacional positivo hacia la escuela. El juego temático de roles favorece el surgimiento, en el niño, de intereses cognoscitivos; sin embargo, no los puede satisfacer plenamente (Davidov, 1988, p.177).

Con el acceso del niño a la escuela ocurre toda una transformación en su desarrollo a partir de la asimilación de conceptos científicos y de acciones de aprendizaje, lo cual es debidamente organizado por el maestro. La unidad metodológica en la enseñanza siempre es la acción, la cual se puede entender como la tarea que se le

proporciona al niño durante cualquier tipo de evaluación psicológica. La acción constituye la unidad que integra todas las propiedades de la actividad en general y, al mismo tiempo, de la psique. La acción se puede caracterizar por el contenido concreto, el cual se determina por el objetivo de la acción y se establece en el nivel consciente (Solovieva y Quintanar, 2018).

Dentro de la perspectiva de la actividad se han estudiado con debida atención los componentes de la actividad de estudio y los modelos teóricos sobre el proceso de aprendizaje escolar. En este sentido, una propuesta que trasciende hasta nuestros días es la teoría de la asimilación y de la actividad de la enseñanza elaborada por P. Ya. Galperin. Según este autor, la acción es aquella unidad que tenemos que utilizar para el análisis de cualquier proceso de aprendizaje, por lo tanto, los conocimientos siempre constituyen los elementos de uno u otro tipo de actividad, de las acciones del hombre. Sin considerar a las acciones, es imposible construir los objetivos de la enseñanza de manera correcta y fundamentada, ni controlar la calidad de la asimilación de conocimientos (Talizina, 2001).

De acuerdo con Talizina (2009), “la formación de conceptos es un proceso de formación, no sólo de una imagen específica del mundo, sino también de un sistema determinado de acciones” (p. 269). Para esta autora, no es posible la existencia de la enseñanza-aprendizaje sin acciones, ya que las acciones son el medio (eslabón conductor) para la formación de los conceptos, permitiendo que los mismos sean asimilados y utilizados en la resolución de problemas. Las acciones deben ser organizadas y guiadas por el profesor de acuerdo con el principio sistémico de la estructura de la materia, respetando las etapas la formación de las acciones mentales (Solovieva, 2014; Solovieva y Quintanar, 2016 citado por Solovieva y Quintanar, 2017).

De acuerdo con la tesis central de Galperin, la asimilación de nuevos conocimientos, de habilidades y de las acciones mentales por parte del alumno ocurre por etapas planeadas y estructuradas, es decir, por el paso de la experiencia social para la experiencia individual o, como explica Vygotsky (1984), del plano interpsicológico al intrapsicológico, como expresión del principio de internalización de la actividad (Núñez, Ramalho y Oliveira, 2018).

Como modelo de aprendizaje e interiorización, Galperin defiende que existen diferentes etapas durante la formación de las acciones mentales, las cuales transitan

desde afuera hacia adentro; estas fases son: material, materializada, perceptiva, lenguaje oral, lenguaje oral en silencio (susurro interno), lenguaje interno, etapa mental. Como se puede apreciar a pesar de que se está formando un concepto ideal (objeto teórico que no es accesible a los sentidos), es posible trabajar sobre el contenido de este concepto desde los planos externos (materializado, perceptivo) con la ayuda de esquemas elaborados deliberadamente. Cuando este autor habla de etapas se refiere básicamente a la orientación. Desde la etapa del susurro interno, la orientación ya es independiente en cada alumno, pero se sigue utilizando como un plano externo. Solo en el último plano, el alumno es capaz de utilizar la orientación mental que ya no se concientiza por él mismo, es decir, se automatiza por completo. A esta acción que no requiere de ninguna orientación externa y transcurre por completo en el plano ideal, se le denomina acción interna o acción mental (Solovieva y Quintanar, 2018).

Así pues, el pensamiento y la información constituyen, en la etapa propiamente verbal, aspectos inseparables de un único proceso, pero el acento psicológico se puede situar en uno u otro aspecto. De ese modo, las formas del lenguaje cambian de lenguaje-información para otra persona a lenguaje-información para sí mismo y posteriormente esta “acción en el lenguaje sin objetos” empieza a realizarse para sí. Como resultado de ello, de forma gradual y silenciosa, se obtiene el “lenguaje para sí” (Galperin, 1957b).

Tomar conciencia de las operaciones mentales supone reconstituirlas en la imaginación con el fin de lograr su producción verbal, lo que necesariamente está relacionado con la generalización de los procesos psíquicos mismos y este hecho reflejo de conversión de la conciencia en su propia actividad engendra ese tipo especial de generalización que está presente en el concepto científico y en las formas superiores del pensamiento humano (Davidov, 1978, pp. 221-222).

Estas etapas en las que se realiza la acción constituyen los niveles graduales de transformación del fenómeno objetivo en algo cada vez más individual. En la etapa de la acción material o materializada es necesario la presencia del objeto externo; en la etapa del lenguaje, de las demandas de otras personas a respecto del contenido y la forma de comunicación; y sólo en la etapa de la acción como un acto mental, en la cual el contenido objetivo de la tarea y su reflejo en el lenguaje está asimilado, “el sujeto se transforma en ‘amo’ absoluto del material estudiado asimilándolo completamente” (Galperin, 1957a, p. 74).

El aprendizaje de la nueva acción se señala y explica desde el principio. El escolar paulatinamente forma una representación no sólo del contenido mismo de la acción y de su producto, sino de aquello que puede valer de soporte para su correcta

ejecución. El plan de la futura acción, la base para su dirección es constituida por la representación anticipada de la tarea, así como el sistema de orientadores que son necesarios para su cumplimiento. A este plan se puede denominar la base orientadora de la acción. Este plan de la acción y su representación todavía no es la propia acción. Sin embargo, si el escolar cuenta con el plan y utiliza las habilidades anteriores, él tiene la capacidad de cumplir, por partes, la nueva acción sin poseer la habilidad previa para realizarla (Galperin, 1959).

En este proceso de formación de habilidades, los autores Núñez y Cols. (2018) afirman que esas etapas podrían ser comprendidas de la siguiente manera: a) primero, es necesario encontrar el sistema de operaciones como invariante de la orientación de la acción (modelo de la acción); b) después, se debe presentar ese sistema en la forma materializada; c) por último, organizar y desarrollar el proceso de internalización del modelo de la acción, es decir, del plano externo para el plano mental, que supone el dominio de la ejecución y del control.

La perspectiva de Galperin, como núcleo central de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, se relaciona, de esta forma, con la precisión y cierta modificación en la identificación del objeto de estudio en la psicología. Junto con los componentes estructurales, es posible hablar del transcurso funcional de la actividad, donde se incluyen tres partes funcionales: orientación, ejecución y control. Dichas partes pueden transcurrir de manera simultánea o por separado, lo cual depende del plano del transcurso de la actividad. Entre más ideal sea el plano de la actividad, más simultáneos deberán ser sus partes funcionales. Para Galperin, la parte funcional más importante para la realización de la actividad y como objeto de estudio de la psicología es precisamente la orientación, ya que se trata de un proceso independiente que posibilita dirigir diferentes acciones objetales hacia los objetivos de la enseñanza (Galperin, 1998 citado por Solovieva y Quintanar, 2018).

Galperin (1959) afirma que la acción mental puede definirse como “la habilidad de realizar ‘mentalmente’ una transformación determinada del objeto” (p. 80). Estas habilidades pueden ser adquiridas por medio del aprendizaje y una cuestión importante es cómo se adquieren en el proceso de enseñanza.

Durante la formación de la acción interna, sobre la base de la exterior, se distinguen cuatro etapas fundamentales:

- 1) la formación de la base orientadora de la nueva acción;
- 2) la formación del aspecto material de esa acción;
- 3) la formación de su aspecto lingüístico;
- 4) la formación de esta acción como un acto mental.

Como se ha venido señalando, el concepto de orientación en la teoría de Galperin, es un medio poderoso para el desarrollo psicológico y, al mismo tiempo, también es el objeto de estudio de la psicología. Para comprender el contenido de una acción o una actividad, es necesario comprender cuál es la orientación que garantiza su ejecución. La orientación puede modificar por completo la visión sobre el potencial de desarrollo del niño en todas las etapas (Solovieva y Quintanar, 2018).

Talizina (1984) define a la base orientadora de la acción como "un sistema de condiciones, en las cuales el sujeto realmente se apoya durante la ejecución de la acción" (p. 57). Estas condiciones pueden tener características específicas, por ejemplo, ser completas o incompletas, particulares o generales, y el sujeto puede encontrarlas de manera independiente o recibirlas de otra fuente externa. La base orientadora de la acción es aquello que determina el proceso de realización de la actividad. A pesar de que la base orientadora de la acción no conduce al logro inmediato del resultado práctico deseable, constituye el aspecto esencial de cada actividad (acción) humana y posee un significado decisivo para su ejecución exitosa (Solovieva y Quintanar, 2018).

De esta forma, el aprendizaje ocurre a partir del rol activo del estudiante, cuando este elabora una base orientadora como modelo mental de la acción que le permite planear, resolver y autorregular la solución de situaciones-problema dentro de los límites de generalización (Núñez *et al.*, 2018).

En este sentido, otro concepto central dentro de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza es el de generalización, el cual viene a señalar el tránsito en el niño de la descripción de propiedades de un objeto individualizado a su hallazgo y separación en toda una clase de objetos similares. Aquí el alumno encuentra y destaca algunos atributos estables que se repiten en dichos objetos. Al caracterizar el resultado de este proceso, se advierte la facultad que tiene el niño de abstraerse de ciertos rasgos particulares y variables del objeto (Davidov, 1978).

El camino de la asimilación de los conceptos teóricos también tiene dos rasgos característicos. En primer lugar, el pensamiento de los alumnos se mueve orientado de lo general a lo particular (al comienzo buscan y fijan la célula general inicial del material a estudiar y luego, apoyándose en ella, deducen las diversas particularidades del objeto dado). En segundo lugar, tal asimilación está orientada a que los escolares pongan de manifiesto las condiciones de origen del contenido de los conceptos que asimilan (Davidov, 1988).

En el ámbito escolar, en lugar de hechos o solución de problemas particulares, se presenta un sistema de conocimientos de la materia con su núcleo general. Para ello se identifica el núcleo de conceptos generales esenciales para cada materia. Por ejemplo, para las matemáticas son el número y el sistema decimal, mientras que para la gramática es la clase de palabras. La enseñanza de cada materia debe iniciar con la introducción de los conceptos nucleares a través de una orientación adecuada. La adquisición de los conceptos es imposible sin su inclusión en las acciones correspondientes. Dichas acciones se trabajan desde el plano externo hasta el plano interno, cuando el alumno se convierte en actor independiente de su aprendizaje (Solovieva y Quintanar, 2010).

Por consiguiente, en la formación de conceptos elementales a nivel escolar primario y de conceptos “teóricos” a nivel escolar superior, el eslabón central consiste en descubrir y separar un cierto contenido invariante, un elemento estable y reiterativo característico para el conjunto dado de objetos o sus relaciones (Davidov, 1988).

Los resultados de las investigaciones realizadas bajo el enfoque histórico cultural muestran que, una de las exigencias importantes para estos tipos de actividad es su soporte no en los conocimientos particulares, sino en aquellos conocimientos que constituyen la base de muchos contenidos de las materias escolares, los cuales son los conocimientos invariantes. La formación de estos tipos de actividad cognoscitiva constituye, prácticamente, los medios que garantizan las capacidades cognoscitivas en los escolares (Talizina, 2001).

En relación con lo anterior, la lectura en los idiomas alfabéticos consiste en convertir un grafema (imagen visual de una letra) en un fonema (sonido verbal) o combinaciones de fonemas dentro de las palabras. Por ello, el método de enseñanza de la lectura, desde el inicio mismo de su introducción en el primer año de primaria, se

debe basar en el análisis fonético-fonológico de las palabras del idioma español, como contenido invariante y núcleo central de este proceso (Solovieva y Quintanar, 2010).

Asimismo, surge la siguiente pregunta, ¿qué tipo de conceptos se puede tratar en el caso de enseñanza inicial de la lectura? Aprendiendo a leer, el niño debe adquirir los conocimientos generales acerca del funcionamiento del idioma. Esto le ayudará a enfrentarse al aprendizaje de los idiomas extranjeros en el futuro cercano o lejano. Entre estos conocimientos generales, se pueden mencionar los aspectos siguientes, que podemos considerar como habilidades metalingüísticas (Solovieva, 2009):

- 1) La concientización de la palabra como el objeto independiente de la acción del niño.
- 2) Identificación del nivel fonológico del lenguaje o la posibilidad de identificar los sonidos verbales dentro de las palabras del idioma.
- 3) Clasificar los sonidos del idioma en vocales y consonantes.

La mayoría de las ocasiones, los métodos de alfabetización no consideran con suficiente énfasis estas acciones necesarias para el niño durante la adquisición de la lectoescritura. Es por ello que frecuentemente se cometen errores en el ámbito de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria; según Solovieva (2009) se pueden identificar en:

- 1) No considerar las diferencias psicológicas esenciales entre la adquisición empírica del lenguaje en la etapa preescolar y su aprendizaje dirigido conceptual, reflexivo, en la escuela primaria.
- 2) Ausencia de la comprensión de las diferencias psicológicas entre el lenguaje oral y escrito.
- 3) Ausencia de métodos teóricamente fundamentados para la adquisición de la lectura.
- 4) Incomprensión de la particularidad y la riqueza psicológica de la etapa preescolar y el intento de pasar la enseñanza del lenguaje escrito a la infancia preescolar.

En línea con las ideas expuestas, el propio Vygotsky alertó en su momento de forma crítica cómo la escuela lidia con la enseñanza del lenguaje escrito, reservando a

ella un papel muy pequeño y desproporcional a la importancia de la escritura en el desarrollo cultural del niño. Este autor afirma que se enseña a los niños a dibujar letras y construir palabras con ellas, pero no se enseña el lenguaje escrito. Se enfatiza de tal forma la mecánica de leer o lo que está escrito que se acaba oscureciendo el lenguaje escrito como tal (Vygotsky, 1984, p.119).

De esta forma, por ejemplo, en lugar de formar sílabas ordenadas con grupos de letras que fueron separadas, la lectura se reduce a un movimiento de la vista a lo largo de una palabra constituida de varias sílabas, como un movimiento mecánico y poco consciente (Galperin, 1959, p. 83).

Esta situación se remonta a los orígenes de la aplicación de métodos de instrucción de la lectoescritura, por lo tanto, es resultado de factores históricos relacionadas a las prácticas de enseñanza que construyeron muchos métodos para enseñar a leer y escribir, sin el apoyo de los procedimientos realmente científicos que sostiene estas prácticas (Azenha, 1995).

Sin embargo, es posible crear un escenario diferente aplicando la metodología del enfoque histórico cultural a la práctica educativa. Bajo esta concepción, se ha intentado analizar el contenido psicológico de diversas acciones, para así proponer la orientación que les ayudaría a los estudiantes a realizar estas acciones correctamente. Se trata de la propuesta del aprendizaje sin errores en lugar del aprendizaje por ensayo y error. Esto solo es posible si se reconoce el poder metodológico del papel de la orientación en la actividad (Solovieva y Quintanar, 2018).

Asimismo, para que el alumno llegue a dominar conscientemente una acción (es decir, formar una habilidad), es necesario que el profesor estructure y organice el proceso de su formación. Ese proceso no debe ser producido de forma espontánea, sino seguido por plan didáctico coherente con la naturaleza de este tipo de aprendizaje (Núñez *et al.*, 2018).

Entonces, si el objetivo es introducir conceptos sistémicos potenciadores del desarrollo del niño en la etapa escolar, debe existir un método correspondiente. Es por ello por lo que la alternativa para los métodos tradicionales es la organización sistémica y estructurada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha venido defendiendo, los autores que más han aportado al estudio y la aplicación de estos métodos basados en objetivos en la enseñanza son los psicólogos y pedagogos rusos P.Ya. Galperin y N.F.

Talizina, quienes realizaron sus investigaciones sobre la base de las propuestas teórico-metodológicas de L.S. Vygotsky. A este método de organización sistémica del proceso enseñanza-aprendizaje se le puede denominar “de lo general a lo particular”, el cual se defiende en la presente investigación, a partir de su fundamentación en la lectoescritura (Solovieva y Quintanar, 2010).

Una de las posibilidades de superar las dificultades que existen en las propuestas tradicionales para la adquisición de lectura es la elaboración de métodos para la adquisición de lectura que corresponden a la esencia psicológica del proceso de enseñanza. Un ejemplo de este tipo de enseñanza, la cual considera las etapas de adquisición de conocimientos y la estructura sistémica de la materia escolar, se ha elaborado dentro de la teoría de la actividad. Desde hace décadas existe la metódica original de la enseñanza inicial de la lectura basada en el análisis fonético-fonológico de las palabras del idioma y de la construcción del esquema materializado de la palabra (Elkonin, 1988; Solovieva y Quintanar, 2014). Ambos métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura constituyen los antecedentes fundamentales del presente trabajo, ya que basado en esta perspectiva se realizó una adaptación para el portugués de Brasil.

2.3 Método de formación lectora de Solovieva y Quintanar

Según Solovieva y Quintanar (2017), existen dos modelos de enseñanza en la práctica de la educación: la escuela tradicional y la escuela interactiva. En el primer caso, el maestro es el protagonista del proceso educativo, teniendo en la mayoría de las veces una conducta autoritaria y represiva. Los temas de las clases son expuestos de acuerdo con el contenido del programa determinado desde arriba y la metodología es de carácter logocéntrico. La memorización es el método básico en la escuela tradicional. En el proceso de enseñanza, los alumnos son meros receptores pasivos, que deben acumular la información que llega desde el mundo exterior, y el éxito escolar está asociado con la capacidad de memorización. La enseñanza, en esta perspectiva, debe estar basada en el nivel del desarrollo madurativo del alumno (Solovieva y Quintanar, 2017).

El segundo modelo, conocido por “escuela interactiva”, reconoce que el aprendizaje es un proceso activo, realizado a partir de la interacción del niño con el ambiente que lo rodea. El proceso ocurre de acuerdo con las posibilidades del niño (su

naturaleza) y sobre la base de la motivación personal. Se considera que cada niño es esencialmente creativo y solo es necesario crear las condiciones para que sus potencialidades se manifiesten, para que él despliegue sus habilidades internas. En este caso, los métodos de enseñanza son la organización de diversas actividades de acuerdo con el interés de los niños, tales como juegos, solución de problemas, experimentaciones y actividades libres. El maestro tiene un papel de animador, debiendo respetar la individualidad y personalidad de los niños y establecer una comunicación democrática. El tema de formación de conceptos científicos no es considerado y el éxito escolar es evaluado por la creatividad y espontaneidad del alumno (Solovieva y Quintanar, 2017).

Ninguno de esos métodos de enseñanza alcanza la solución adecuada para el problema de enseñanza y desarrollo infantil. El primer método, basado en la memorización, no conduce a la adquisición de los conocimientos verdaderos. El segundo método puede resultar en sujetos analfabetos, pues ningún niño por sí mismo logra elegir y comprender lo que es importante aprender y lo que no es necesario. Sin embargo, lo esencial en ambas formas de enseñanza es el empirismo, es decir, el empleo inicial de ejemplos concretos o definiciones concretas que deben ser memorizados (en la escuela tradicional) u observados (en la escuela interactiva). Este tipo de enseñanza parte de lo particular hacia otro particular y, como resultado de este proceso, los alumnos en la mayoría de los casos no forman una visión sistémica acerca de la materia que se estudia (Solovieva y Quintanar, 2017).

Según Vygotsky (2000), este tipo de enseñanza directa de los conceptos es pedagógicamente ineficaz. El maestro sigue ese camino por lo general no logra más que un simple verbalismo, una asimilación irreflexiva de palabras. “En tales casos, el niño no adquiere conceptos, sino palabras, asimila más con la memoria que con el pensamiento y se manifiesta impotente ante todo intento de emplear con sentido los conocimientos asimilados” (p. 247). Este procedimiento de enseñanza de los conceptos es el defecto fundamental del método verbal de enseñanza, puramente escolástico. “Este método sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertos y huecos” (p. 247). El concepto no es meramente un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con ayuda de la memoria, no es un hábito mental automático, sino un genuino y complejo acto del pensamiento.

Los conceptos científicos no son adquiridos por la simple interacción con los objetos, de forma empírica a través del “ensayo y error”, siendo errónea la idea de que estos conceptos se construyen sobre la base de la experiencia cotidiana, de forma espontánea. Para la formación de estos conceptos, el profesor tiene que mostrar de forma clara las características esenciales del contenido que está siendo trabajado en clase. “Las características científicas son resultado de procesos de abstracción y generalización de las características esenciales de los objetos, por lo que la formación de este tipo de conceptos, si queremos que sea menos lenta y dolorosa, requiere de organización especial” (Solovieva y Quintanar, 2017, p.559-560).

La organización sistémica de la enseñanza-aprendizaje, que parte de lo general hacia lo particular, es una alternativa para la superación de las limitaciones de los métodos educacionales tradicionales. Este método propone presentarle al alumno el sistema de la materia que está siendo trabajada en clase con su núcleo general, en lugar de fenómenos o solución de problemas particulares, aislados. Para cumplir ese objetivo, es necesario delimitar el núcleo de los conceptos generales esenciales de cada materia específica, existiendo diferentes conceptos para diferentes materias. De esta forma, los conceptos invariantes, primarios, nucleares, para las matemáticas, son el número y el sistema decimal, y la enseñanza de esa materia particular debe ser iniciada con la introducción de estos conceptos invariantes. Gradualmente, a través de la orientación de los maestros y las acciones correspondientes de los alumnos, estos conceptos son formados y llevados a un nivel interno.

Como lo estableció Elkonin (1999, 1989, 1995 citado por Solovieva y Quintanar, 2017), el análisis sistémico de la acción de lectura para los idiomas alfabéticos reside en la posibilidad de convertir un grafema en un fonema o combinaciones de fonemas. Por este motivo, el método de enseñanza de la lectura debe tener como base el análisis fonético-fonológico, que permite al niño determinar la cantidad de fonemas en las palabras, su estructura, el lugar que ocupa cada fonema, los fonemas que son parecidos y los diferentes, etcétera. Muchas dificultades durante la enseñanza de la lectoescritura surgen porque el alumno no comprende la relación existente entre los fonemas y las letras.

Como una propuesta diferente a los métodos tradicionales expuestos anteriormente, Elkonin (1988) propone un método de formación lectora fonológico, reflexivo y consciente, cuyo empleo constituye una novedad en las escuelas de América

Latina y que no se ha difundido en Brasil. Esta otra vía para la enseñanza de la lectura, que fue modificada y adaptada a la lengua española por Solovieva y Quintanar (2014), tiene como objetivo que el niño entienda la relación entre el signo y la realidad a la cual éste se refiere.

La letra es el signo del sonido y el alumno debe tener consciencia de su naturaleza. Solovieva y Quintanar (2014), teniendo como base las aportaciones de Elkonin (1989), proponen que el fonema y no la letra debe ser el primer objetivo de la enseñanza de la lectura, teniendo como base el análisis fonológico de las palabras del propio idioma. Es importante que el niño conozca inicialmente los fonemas de su lengua materna, para posteriormente acceder a la abstracción con la ayuda de las letras. El alumno debe inicialmente lograr identificar los fonemas en la palabra oral, para después relacionarlos con los grafemas correspondientes (Solovieva y Quintanar, 2014).

Dicho método de enseñanza de la lectoescritura está planificado por etapas, teniendo algunas particularidades y contrastes con los métodos de enseñanza tradicionales. Estas diferencias son: a) la presentación de las letras al estudiante hasta al final del proceso; b) el análisis fonético de palabras y no de letras y sílabas; c) la diferenciación de los fonemas de sus signos escritos (letras); d) la concientización de las oposiciones fonológicas del idioma. El método se fundamenta en las aportaciones de Galperin (1957a, 1957b, 1959) y Talizina (2009), con el objetivo de lograr la interiorización gradual de la acción a partir de la formación de las acciones mentales por etapas.

En ese método de enseñanza se utilizan esquemas de palabras, que simbolizan sonidos que se señalan como celdas (cuadrantes). Estos esquemas son apoyos materiales, es decir, medios externos que posibilitan la valoración de la estructura fonológica de las palabras. Después, el niño aprende a clasificar teóricamente los fonemas, reconociendo los sonidos vocales y consonantes, que son marcados en los esquemas con diferentes colores. Gradualmente el niño adquiere la consciencia de la estructura sonora de las palabras, logrando diferenciar los sonidos del lenguaje sin conocer, hasta este momento, ninguna letra. Las letras son introducidas posteriormente, después que el niño tiene la capacidad de diferenciar oposiciones fonológicas finas de la lengua materna (oposición sordo-sonoro en consonantes, oposición blando-duro en consonantes, oposición por longitud de la consonante, oposición por acentuación de la

vocal). Las letras no son introducidas como nombres de fonemas, sino como sus representaciones visuales (Solovieva y Quintanar, 2017).

El referido método de enseñanza de la lectura, que transita de los sonidos a la representación gráfica de las letras, es un método coherente con todos los elementos que componen el proceso de lectura, incluyendo sus niveles psicofisiológico, psicológico y lingüístico. Este método posibilita la enseñanza de la lectura como una actividad consciente y voluntaria, que tiene objetivos cognoscitivos. Las letras, en este caso, no son enseñadas como grafemas aislados, sin correspondencia con el lenguaje oral, sino son presentadas en relación con los sonidos verbales del idioma materno (Solovieva y Quintanar, 2014).

Existe una preocupación, en este tipo de enseñanza, por la introducción de los fenómenos en forma de sistema, buscando la formación del pensamiento teórico de los alumnos.

La formación del pensamiento teórico se basa en la presentación, a los niños, del sistema estructurado en su totalidad. La abstracción y la generalización del contenido de los fenómenos se expresan en forma de concepto teórico, el cual sirve como medio de deducción de fenómenos particulares y únicos a partir de una premisa común. Detrás de cada concepto teórico se encuentra la acción particular de trabajo con ese concepto (Davidov, 1996, citado por Solovieva y Quintanar, 2014, p. 120).

A través de este método, los alumnos aprenden la verdadera función de la palabra: representar simbólicamente el lenguaje oral. Los niños adquieren la capacidad de operar adecuadamente con las letras, reproduciendo la palabra sonora a partir de su representación gráfica. Este es un importante paso en el pensamiento simbólico y mediatizado del niño.

Rubinstein (1957 citado por Solovieva y Quintanar, 2014) plantea que la resolución teórica de un problema representa la posibilidad de solucionarlo en todos los casos similares y no solo para un caso aislado. A partir del método en cuestión, el niño aprende a diferenciar los sonidos de su idioma por rasgos fonológicos y hace consciente las relaciones entre ellos. Luego, el niño interioriza las letras del idioma como un sistema de signos que mediatizan a los sonidos previamente aprendidos, es decir, aprende la lectura, un nuevo medio de comunicación y de intercambio de conocimiento. Desde este método, el niño puede reflexionar sobre los fenómenos de su lengua,

analizar los fonemas, las letras, la estructura de las palabras y las formas en que se organiza el idioma (Solovieva y Quintanar, 2014).

En relación con lo anterior, el método de enseñanza de la lectura presentado no sólo es una aportación para el conocimiento de las letras como fenómenos empíricos, sino que también garantiza el surgimiento del pensamiento teórico en los alumnos. De esta forma la adquisición de conceptos teóricos debe representar el objetivo básico de la enseñanza y de la educación contemporánea (Solovieva y Quintanar, 2014).

2.5 Metodología

La adaptación para el portugués (en su variante brasileña) del método de enseñanza de la lectura es realizada a partir del modelo publicado por Solovieva y Quintanar (2014) en el libro *Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*.

Este método está integrado por 7 apartados, compuestos por diversas actividades que están organizadas con base en el principio de la formación de las acciones mentales por etapas (material, materializada, perceptiva, verbal externa y verbal interna) de Galperin (1957a, 1957b, 1959) y Talizina (2009). La estructura general es la siguiente:

1. *Análisis fonético de las palabras*: en esta etapa no se presentan las letras, sólo se trabaja con las palabras en el nivel del lenguaje oral.

2. *Análisis fonético materializado*: la segunda etapa consiste en la materialización de la palabra pronunciada, con la ayuda de esquemas externos. Se utilizan los esquemas materializados de las palabras empleadas en la primera etapa.

3. *Análisis fonético en el plano perceptivo*: después de las actividades correspondientes al plano de los esquemas materializados es necesario considerar el plano perceptivo. En esta etapa los niños ya no utilizan más los esquemas materializados. Los niños, a partir del dictado, dibujan en su cuaderno los esquemas correspondientes con lápices de colores.

4. *Análisis verbal de la estructura de la palabra*: En esta etapa el análisis de los sonidos de las palabras se realiza en el plano del lenguaje externo y los niños ya no se apoyan en los esquemas o en los dibujos.

5. *Presentación de letras que representan los sonidos vocales:* En esta etapa se realiza la presentación de las letras del alfabeto. La introducción es gradual y se inicia a partir de las letras que representan los sonidos vocales. Las actividades son realizadas en el plano materializado, perceptivo y verbal.

6. *Presentación de las letras que representan los sonidos consonantes:* las consonantes se presentan gradualmente, de acuerdo con su complejidad. En este caso, la complejidad se refiere a la forma de correspondencia entre el sonido y la letra.

7. *El paso a la lectura:* el trabajo realizado en las etapas previas prácticamente conduce al niño al conocimiento de todos los sonidos y letras de su idioma, así como de las relaciones que existen entre ellos.

Es importante considerar que las relaciones entre fonema (la mínima unidad distintiva de una palabra) y grafema (la mínima unidad distintiva de un sistema de escritura) son distintas en cada idioma. Luego, se hace necesario, antes del proceso de adaptación del método, realizar el análisis de la estructura de sonidos y sus relaciones con las letras.

Para lograr la adecuada adaptación, este proceso debe ser específico al idioma de la adaptación y teniendo en consideración la sistematización de lo general para lo particular. Es fundamental tener conocimientos del idioma, de los presupuestos de la teoría de la actividad, su aplicación a la enseñanza y las posibilidades de materializar y exteriorizar el conocimiento conceptual.

A lo largo del proceso de adaptación del método se evalúa la equivalencia entre la versión creada para el portugués y el instrumento original en español, respetando las diferentes características fonológicas de las dos lenguas y las especificidades de la relación entre grafema y fonema del portugués brasileño.

La elaboración teórico-metodológica está basada en el análisis estructural del contenido del método, análisis estructural de las relaciones entre fonema y grafema del idioma portugués en su variante brasileña; análisis de las etapas de las acciones de los alumnos (en el plano material, perceptivo-gráfico y verbal); y análisis de la base orientadora de las acciones.

La elaboración del método se apoya en la observación de la aplicación del mismo en el colegio Kepler de la ciudad de Puebla durante un ciclo escolar en el primer

grado de primaria con un grupo natural de niños con desarrollo típico. La participación en las actividades con la maestra del grupo permite precisar las etapas del método, elegir actividades, tareas, tipos y niveles de orientación para las acciones de análisis fonológico de las palabras que correspondan a las particularidades de la lengua portuguesa.

Las limitaciones de esta investigación consisten en la ausencia de un estudio de validación que compruebe la efectividad de la adaptación al portugués brasileño del referido método de enseñanza de lectura.

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La adaptación del método de formación de la lectura de Solovieva y Quintanar (2014) para el portugués exige que, primeramente, se establezca las diferencias entre el español y el portugués a partir de sus características fonéticas-fonológicas; así como las reglas ortográficas relacionadas con las correspondencias entre fonemas y grafemas de estas lenguas. Una vez realizado este análisis contrastivo, es posible plantear acciones materializadas, perceptivas-gráficas y verbales que ayuden a los niños a adquirir la capacidad de reproducir la palabra sonora a partir de su representación gráfica.

3.1 Análisis contrastivo de los sistemas fonológicos y ortografía del español y portugués

En la concepción de Saussure (1955 citado en Quilis, 2010), se pueden distinguir dos aspectos fundamentales en el lenguaje: la lengua y el habla.

La lengua es el modelo general y constante que está en la consciencia de todos los miembros de una comunidad lingüística. Es el sistema supraindividual, una abstracción que determina el proceso de comunicación humana. El habla es la realización concreta de la lengua en un momento y en un lugar determinados en cada uno de los miembros de esa comunidad lingüística (Quilis, 2010, p.7).

Se puede decir que la lengua es un fenómeno social, mientras que el habla es individual. Estos dos elementos forman una unidad y constituyen lo que se conoce como lenguaje (Quilis, 2010). De acuerdo con el autor, todo lo que pertenece al lenguaje tiene dos aspectos: el significante (la expresión) y el significado (el contenido, el concepto, la idea), ambos elementos componen al signo lingüístico.

Por ejemplo, el signo lingüístico “mesa” está compuesto por un significante (suma de unos elementos fónicos), que sería /m/ + /e/ + /s/ + /a/, y por un significado, que es la idea/concepto que se tiene acerca de lo que es una mesa.

De acuerdo con Hualde, Olarrea, Escobar y Travis (2010), las lenguas humanas, al mismo tiempo que posibilitan la expresión de un número infinito de enunciados con diferentes significados, contienen un número limitado de unidades de sonido contrastivas. En otras palabras, todos los enunciados y palabras posibles en una lengua pueden ser fragmentados en unidades menores, que son distintivas, pero carecen de significado por sí mismas.

Aunque el léxico de una lengua y el número de enunciados expresable con este léxico son en principio ilimitados, cada lengua tiene sólo un número reducido de sonidos contrastivos. En español, sólo tenemos cinco sonidos vocálicos contrastivos y menos de veinte sonidos consonánticos (su número exacto depende del dialecto) (Hualde *et al.*, 2010, p. 45).

Las unidades mínimas del lenguaje que carecen de significado por sí mismas son los fonemas. Para la adecuada definición de este concepto, es necesario la comprensión del concepto de unidades distintivas. El ejemplo de la Tabla 5 ayuda a comprender qué son estas unidades.

Tabla 5. *Segmentación de una oración en unidades menores.*

Oración	Las niñas vendían dos gatos.	(1)
Unidades sintácticas	Las niñas vendían dos gatos.	(2)
Palabras	Las niñas vendían dos gatos.	(3)
Unidades morfológicas	niñ- a s vend ía n gat o s	(4)
Fonemas	/L a S n i ñ a S v e n d i a n d o S g a t o S/	(5)

Adaptado de Seara, Nunes y Lazzarotto-Volcão (2011).

En la fila (2) de la Tabla 5, se puede apreciar que la oración está subdividida en unidades mayores constituidas de palabras que forman unidades sintácticas y, por tanto, con un significado. En el renglón (3), la sentencia es dividida en función de las palabras que la constituyen, todas pertenecientes al léxico del español. En la fila (4), la oración está dividida en las unidades mínimas del lenguaje que tienen significado (morfemas). A partir de este punto, si se intenta dividir esa sentencia en otras partes con significado ya no es posible. Por último, en el renglón (5) la subdivisión de las palabras resulta en unidades mínimas que no tienen significado, pero son distintivas.

Por lo tanto, el término fonema es utilizado para referirse a un sonido distintivo en una lengua determinada. La palabra “pan”, por ejemplo, tiene tres fonemas: /p/, /a/, /n/. Aunque de por sí, un fonema no tiene significado alguno, al reemplazar en una palabra un fonema por otro, es posible obtener una palabra diferente. Cuando dos palabras se diferencian sólo por un fonema y tienen significados diferentes, estas forman un par mínimo (por ejemplo, *guerra* y *perra*) (Hualde *et al.*, 2010).

En este sentido, /g/ y /p/ son fonemas, definidos por la Real Academia Española (2010) como “unidades abstractas compuestas de elementos coexistentes denominados rasgos distintivos (referidos a nociones como sonoridad, lugar de articulación y modo de articulación)” (p. 5).

Según Frías (2001), en varios casos sonidos parecidos no pueden ser distinguidos por el cerebro, no habiendo diferencia en como suenan. Un ejemplo dado por el autor es el fonema /n/ que ortográficamente transcrito como <n> y aparece en las palabras *entero*, *lengua*, *encima*, *sano*, *pinchar*. En estas palabras, la percepción de este elemento es igual, pero en realidad la producción verbal del mismo no lo es. El autor aclara que esta es, en realidad, una percepción mental, la cual es llamada de fonema; sin embargo, los sonidos reales, llamados fonos, se difieren en cada uno de los ejemplos de palabras dados arriba, ya que la /n/ se acerca al lugar de articulación de la consonante que la sigue. Los fonemas son transcritos entre barras (/n/) y las distintas variantes (alófonos) se transcriben entre corchetes ([n]) (Frías, 2001).

La disciplina que estudia los sonidos del lenguaje se divide en: a) fonética, que estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, su constitución acústica y de su percepción; b) fonología, que estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística (Quilis, 2010).

La fonología, al estudiar la organización lingüística de los sonidos, no incluye todos los sonidos que el ser humano es capaz de articular, sino aquellos que poseen valor distintivo en las lenguas (Real Academia Española, 2010). En este sentido, se puede decir que los fonos son objeto de estudio de la fonética, mientras que los fonemas son objeto por parte de la fonología (Frías, 2001).

A la hora de clasificar los fonemas, tenemos dos grandes unidades: a) vocales: emisiones de voz que no encuentran ningún obstáculo a la salida del aire en su recorrido

a lo largo de todo el aparato fonador; b) consonantes: emisiones de voz que se producen mediante una constricción o estrechamiento en el tracto vocal (Frías, 2001; Real Academia Española, 2010).

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, el análisis comparativo entre los sistemas fonológicos de dos lenguas no es una tarea fácil. En el caso del español y del portugués, que aparentemente son lenguas cercanas, el desafío está en el hecho de que ambas tienen zonas lingüísticas extensas (Europa, América, África y hasta hace poco en Asia) y con muchas variaciones dialectales (Hora, 2000). No obstante, resulta pertinente realizar este análisis contrastivo en nuestro trabajo de ambos idiomas, el portugués de Brasil y el español de México.

3.1.1 *Sistemas vocálicos*

De acuerdo con Hora (2000), los sistemas vocálicos del español y del portugués contienen diferencias significativas. El español, así como el portugués de Brasil, presenta un sistema vocálico triangular. Sin embargo, la diferencia entre estas dos lenguas es respecto al número de segmentos vocálicos y cómo estos se comportan de acuerdo con la posición que ocupan en relación con el acento tónico.

En el español, el número de vocales se mantiene en sílabas tónicas, átonas y en posición final de palabra (Hora, 2000). En cualquier posición, el número de fonemas del español son cinco, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. *Sistema vocálico del español.*

	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Media	/e/		/o/
Baja		/a/	

Tomado de Hora (2000).

En el portugués, las vocales varían de acuerdo con el acento y con la posición en la palabra (Hora, 2000). En Brasil, al inicio de la enseñanza de la lectoescritura tradicional, los niños aprenden que existen cinco vocales en la lengua portuguesa, que se relacionan con las cinco letras usadas para representálas. Sin embargo, el estudio de las vocales del portugués va más allá de estos cinco símbolos gráficos.

Cuando tenemos un contexto de sílaba tónica, los segmentos vocálicos pueden asumir siete representaciones (*i, e, ε, a, u, o, ɔ*), sin presentar variación de un dialecto a otro. La Tabla 7 muestra las vocales de la lengua portuguesa en posición tónica, según Câmara Jr³ (1977).

Tabla 7. *Las vocales de la lengua portuguesa en posición tónica.*

	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Media Alta	/e/		/o/
Media Baja	/ε/		/ɔ/
Baja		/a/	

Ejemplos de palabras con vocales en posición tónica en español y portugués son (Hora, 2000):

a) En español

/i/ - **hijo, sí**

/e/ - **época, café**

/a/ - **agua, mamá**

/o/ - **oso, tembló**

/u/ - **uva, Perú**

b) En portugués de Brasil:

/a/ - **bala, sofá**

/o/ - **boca, alô**

/e/ - **beco, bebê**

/ɔ/ - **bola, cipó**

/ε/ - **bela, café**

/u/ - **bule, açúcar**

/i/ - **bico, saí**

La sílaba tónica es la sílaba más prominente de la palabra y las sílabas menos prominentes se denominan de tipo átonas. En portugués, el cuadro de las vocales sufre una reducción saliendo de la posición tónica, es decir, las posiciones pretónica y postónica forman otro cuadro de vocales. También existe una diferenciación entre la posición postónica final y no-final.

³ Câmara Jr. (1977) presenta las vocales del portugués como un sistema triangular, en el cual lo vértice más bajo contiene el vocal /a/. La elevación gradual de la lengua, en la parte anterior o posterior, es el criterio de clasificación articulatoria de las vocales en vocales bajas, vocales medias bajas, vocales medias altas y vocales altas.

Según Câmara Jr. (1977), las siete vocales tónicas se reducen a cinco en la posición pretónica (*a, o, e, u, i*), a cuatro en posición postónica no-final (*a, e, i, u*) y a tres en la posición átona final (*a, i, u*). Este proceso es presentado por las Tablas 8, 9 y 10.

Tabla 8. *Vocales del portugués en posición pretónica*

Altas	/i/		/u/
Medias		/e/	/o/
Bajas			/a/

Tabla 9. *Vocales del portugués en posición postónica no final.*

Altas	/i/		/u/
Medias		/e/	
Bajas			/a/

Tabla 10. *Vocales del portugués en posición postónica final.*

Altas	/i/		/u/
Medias			
Bajas			/a/

Ejemplos de palabras con vocales en posición átona en español y portugués son (Hora, 2000):

a) En español

/i/ - **í**ntimo, ú**í**l /e/- **pre**sente, **pa**rte

/a/ - **a**trás, **ma**pa /o/ - **co**mpró, **pl**ato

/u/ - **lu**gar, **tribu**

b) En portugués

No final:	/i/ - fe licidade	/e/ - es perar	Final:	/i/ - ve rde
	/a/ - ar tesão	/o/ - fo gão		/u/ - ca mpo

/u/ - **furado**

En resumen, se puede decir que en la lengua portuguesa existe un gran número de reglas fonológicas que actúan sobre el sistema vocálico, tanto por razones prosódicas, fonotácticas⁴ y morfológicas. Un ejemplo es la neutralización de las vocales en posición final de palabra presentadas anteriormente. Por esta razón, las siete vocales tónicas se reducen a tres en la posición átona final (*a, i, u*). La palabra escrita *leque*, por ejemplo, se pronuncia *lequ[i]* y la palabra escrita *bolo* se pronuncia *bol[u]*.

3.1.2 Sistemas consonánticos

A continuación, se presenta los cuadros del sistema consonántico español y portugués. Es importante decir que las consonantes portuguesas y españolas se realizan plenamente en posición pre vocálica y, en otros contextos, pierden su rasgo y se convierten en archifonemas como consecuencia de algunos procesos de neutralización (Hora, 2000). En las Tablas 11 y 12 se presentan, respectivamente, el sistema consonántico del español de México y del portugués de Brasil.

Tabla 11. *El sistema consonántico del español de México*

	Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguo-velar	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
Oclusivo	p	b			t	D							k	g
Fricativo			f						s			j	x	
Africado											c			
Nasal		m								n		ɲ		
Lateral										l				
Vibrante simple										r				
Vibrante múltiple										ʀ				

Adaptado de Hora (2000).

Tabla 12. *El sistema consonántico del portugués de Brasil.*

	Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguo-velar	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
Oclusivo	p	b			t	d							k	g
Fricativo			f	v					s	z	ʃ	ʒ		
Africado														

⁴ La fonotáctica es, según Lahoz-Bengoechea (2015), el “conocimiento intuitivo que tienen los hablantes sobre las secuencias de sonidos que son posibles o imposibles dentro de las palabras de su lengua” (p. 55).

Nasal	m	n		j ⁿ	
Lateral			l	λ	
Vibrante simple			r		R
Vibrante múltiple					

Tomado de Hora (2000).

3.1.3 Análisis de las diferencias de la relación fonema-grafema en el español y el portugués

Según Godoy (2005), los sistemas escritos pueden representar el lenguaje oral en diferentes niveles: en el nivel lexical, en el nivel silábico y en el nivel fonológico (sistema alfabético). Diferentes tipos de recortes en la cadena sonora son realizados por cada uno de estos sistemas de escritos y exigen diferentes capacidades lingüísticas en el aprendizaje de estos.

Los sistemas de escritura logográficos son aquellos que representan en parte conceptos y en parte unidades sonoras (casi siempre sílabas). En la historia se observaron varios sistemas de este tipo, como en la antigua escritura egipcia y las escrituras de las antiguas culturas mesoamericanas. Actualmente de este tipo aún son la escritura china, la japonesa, entre otras (Leal, 2009).

Por otra parte, el sistema de escritura alfabético exige la capacidad de distinguir el fonema en la cadena sonora del habla y realizar su asociación a una representación gráfica (grafema) (Godoy, 2005). Según Hualde y Cols. (2010), la ortografía tradicional de las lenguas que hacen uso de un alfabeto como el latino parten del principio fonémico de utilizar para cada sonido contrastivo una letra. En un sistema alfabético, las relaciones entre el habla y la escritura están en el nivel del fonema, es decir, la correspondencia grafofonológica es el fundamento de una ortografía alfabética.

Por diferentes motivos históricos, las ortografías convencionales pueden alejarse de este principio en mayor o en menor medida (Hualde *et al.*, 2010). De acuerdo con Lemle (2009), de un lado existe el interés por la existencia de una lengua escrita con un duradero y largo poder de comunicación, que sobresalga a las fronteras del tiempo, locales y nacionales. De otro lado, existe el interés porque la lengua escrita sea próxima al habla espontánea y, por lo tanto, de fácil aprendizaje.

Según la autora, para satisfacer a todas las variaciones que existen de una misma lengua, en comunidades nacionales e internacionales, la lengua escrita no puede ser una representación fiel del habla, es decir, es imposible ser amplio y al mismo tiempo, fiel fonéticamente. Por eso, la lengua escrita no es la representación fiel del habla, sin embargo, esa característica posibilita que ella pueda servir, por ejemplo, igualmente a los hablantes de México, de Argentina, de Colombia y de Chile, en el caso del español.

Morais (1996 citado en Godoy, 2005) señala la importancia de hacer la distinción entre el sistema de la escritura y la ortografía. El primero es la representación del lenguaje oral en el nivel de las estructuras fonológicas. La ortografía, sin embargo, se refiere las convenciones adoptadas en cada sistema de escritura para representar las relaciones entre habla y escrita (reglas ortográficas). Las características fonológicas de cada lengua, así como el grado de complejidad ortográfica pueden influir sobre el aprendizaje del lenguaje escrito.

Para Godoy (2005), la diferencia en la complejidad de las estructuras fonológicas de cada lengua puede resultar en diferentes ritmos de adquisición de la conciencia fonológica, afectando la adquisición del lenguaje escrito. Según la autora:

lenguas con una estructura fonológica más clara y consistente facultarían a su usuario un nivel de conciencia fonológica que los llevase a segmentar más fácilmente la cadena sonora del habla y, consecuentemente, percibir y analizar más fácilmente el fonema y asociarlo a una representación grafémica (Godoy, 2005, p. 27).

Respecto a las características de la ortografía de cada lengua, los diversos sistemas alfabéticos del lenguaje escrito representan de diferentes formas las relaciones entre fonemas y grafemas. Como se explicó anteriormente, un sistema de escritura de tipo alfabético es definido por el principio básico de la correspondencia biunívoca entre los fonemas y grafemas (Pujol, 2005). De acuerdo con Godoy (2005), existe una relación consistente entre fonema y grafema cuando para cada fonema existir un único grafema correspondiente y para cada grafema existir un único fonema que lo represente (correspondencia biunívoca). Cuando un fonema puede ser representado por diferentes grafemas o un grafema representa varios fonemas, esas relaciones son consideradas inconsistentes (Godoy, 2005) o ambiguos⁵ (Pujol, 2005).

⁵ La ambigüedad fonética surge cuando un grafema representa a dos o más fonemas (por ejemplo, <c> representa a /s/ y a /k/); la ambigüedad grafémica aparece cuando varios grafemas representan el mismo fonema (por ejemplo, <c>, <k> y <qu> representan a /k/). Ambas son desviaciones del principio alfabético de la biunivocidad (Pujol, 2005).

La ambigüedad fonética o grafémica puede ser solucionada por medio de reglas de uso, como es el ejemplo de la ambigüedad en el uso de la <r> o <rr> para representar al fonema /r/, que es resuelta mediante reglas sencillas y precisas que señalan el uso adecuado de uno u otro grafema. Por otro lado, el uso de la o <v> para representar el fonema /b/ es arbitrario, ya que no existen reglas que demarquen el uso, es decir, la selección del grafema adecuado (Pujol, 2005).

De esa manera, se puede decir que las relaciones inconsistentes o ambiguas pueden ser de dos tipos: a) dependientes del contexto, cuando se utiliza un fonema o grafema de acuerdo con las reglas derivadas del contexto ortográfico; b) irregulares, cuando no hay reglas que rigen la correspondencia entre fonemas y grafemas (Godoy, 2005).

De esta forma, la ortografía de tipo transparente representa el habla con la utilización de correspondencias consistentes. Por otro lado, la ortografía opaca se define por la representación del habla por medio de correspondencias inconsistentes, que incluyen las correspondencias regidas por reglas dependientes del contexto ortográfico mencionadas anteriormente.

A partir de estos presupuestos es posible analizar el sistema ortográfico de una lengua y establecer las distinciones entre aquellas relaciones entre fonema-grafema de carácter biunívoco o que presentan ambigüedad resuelta por medio de reglas de uso (relaciones de carácter sistemático) de aquellas relaciones que presentan ambigüedad no resuelta (relaciones de carácter asistemático), es decir, que componen el campo arbitrario del sistema ortográfico (Pujol, 2005).

De acuerdo con Godoy (2005), existen grados de transparencia en las ortografías, desde las relaciones ortográficas que son en su mayoría consistentes, como es el ejemplo de la ortografía serbo-croata, hasta las relaciones ortográficas que son inconsistentes en su mayoría, como es el ejemplo de la ortografía del inglés.

De acuerdo con Alegria y Mousty (1994 citado en Godoy, 2005), una ortografía completamente transparente representa el lenguaje apenas en el nivel fonológico, mientras que una ortografía opaca representa el lenguaje parcialmente en el nivel fonológico, incluyendo también aspectos morfológicos y sintácticos.

Para Godoy (2005), niños expuestos a una ortografía transparente, es decir, a una representación directa entre fonología y ortografía, pueden desarrollar más fácilmente la conciencia fonológica en comparación con niños expuestos a una ortografía opaca. Según la autora, “en una ortografía transparente, en la cual las relaciones grafofonológicas son de tipo ‘uno para uno’, el niño puede analizar de forma más directa las relaciones grafema-fonema y descubrir con más facilidad el principio alfabético” (p.29).

Estudios comparativos entre diferentes ortografías confirman la facilidad en el desarrollo del procedimiento fonológico en ortografías transparentes, presentando diferentes grados de dificultad respecto a la adquisición de lectura entre ortografías transparentes y opacas.

El estudio de Defior, Martos y Carly (2002) compara la adquisición de la lectura en niños hablantes del español y del portugués europeo, en 1º al 4º año de primaria. El grupo perteneciente a la ortografía del español, así como el grupo perteneciente a la ortografía del portugués siguen el método fónico de instrucción. Los autores identifican que, a pesar de las similitudes entre ambas lenguas respecto a la transparencia ortográfica, el español presenta mayor consistencia con relación a las correspondencias grafofonológicas en comparación con el portugués europeo.

Los resultados de la investigación mostraron que, independiente de la ortografía a que pertenecían, los niños no presentaron errores en la lectura de números y pocos errores en la lectura de palabras que representan números. Las diferencias significativas observadas entre las dos ortografías fueron en la lectura de pseudopalabras, específicamente en la velocidad de lectura, precisión de decodificación y patrón de tipos de errores en niños de 1º y 2º año de primaria.

Los niños españoles leían más rápido que los portugueses y el ritmo de fluidez fue alcanzado alrededor del 2º año de primaria, a diferencia de los niños portugueses que alcanzaban semejante fluidez en el 3º año de primaria. Respecto a la proporción de errores, los alumnos españoles de 1º y 2º año producían menor número de errores en comparación con los alumnos portugueses.

Otro punto a tener en cuenta durante el análisis comparativo de los idiomas es el de la formación de la conciencia fonológica. Pighín (2018) plantea que la conciencia fonémica o fonológica “es la habilidad para segmentar, identificar y manipular

conscientemente los sonidos que componen las palabras, reconociéndolas como unidades abstractas y manipulables” (pp.41-42). Para la autora, esta es un tipo de habilidad que solo se adquiere en un contexto en que exista un aprendizaje formal de la lengua escrita.

De acuerdo con Godoy (2005), el dominio del lenguaje oral que el niño ya posee antes de ser alfabetizado implica en un conocimiento fonológico inconsciente. Las habilidades fonológicas que pueden ser observadas en niños preescolares son: la capacidad de percibir y contar el número de sílabas de una palabra, así como la de percibir y producir rimas lexicales (por ejemplo, cintura – pintura). Sin embargo, para aprender a leer y escribir es necesario que el niño oriente su atención no sólo para el significado de los enunciados del habla, y sí para la estructura fonológica de su lengua (Godoy, 2005).

Según algunos autores (Harris, Giannouli, 1999 citado en Godoy, 2005), es posible clasificar el conjunto de habilidades fonológicas en implícitas y explícitas. La primera es caracterizada por la capacidad de analizar las palabras en el nivel de la sílaba o de la unidad subsilábica y se desarrolla antes que el niño comience el proceso de escolarización. La consciencia fonológica explícita, por otro lado, se caracteriza por la habilidad de analizar la palabra en el nivel fonémico y su desarrollo depende del aprendizaje de conocimientos de la lectoescritura.

De acuerdo con Morais, Carly, Alegria y Bertelson (1979), la ortografía, así como la lectura en un sistema alfabético implican, además de la capacidad de percibir distinciones fonológicas mínimas, el conocimiento explícito de la estructura fonética del habla. Un lector no solo debe ser capaz de hacer la distinción entre /pato/ y /gato/, sino también necesita saber que estas dos palabras contienen cuatro unidades y difieren apenas en la primera.

El estudio de Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter (1974) muestra la relación entre consciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura. Esa investigación demostró que la conciencia fonológica en el nivel fonémico aumentaba cuando los niños iniciaban la escolarización. Los autores mostraron que los niños de 4-5 años de edad ya presentan habilidades fonológicas a nivel silábico, pero la capacidad de contar el número de fonemas es observable solamente a partir de los 6 años de edad, al principio

de la alfabetización. Los autores concluyen que el desarrollo de la habilidad fonémica parece estar condicionada a la adquisición de la lectura.

Otros trabajos realizados en el campo del aprendizaje de la lectura son los de Morais y Cols. (1979; 1986). Los autores invitaron voluntarios a participar en diferentes tipos de juegos lingüísticos. La mitad de la muestra acababa de aprender a leer, mientras los demás, provenientes del mismo contexto socioeconómico, eran analfabetas. Se les hacían preguntas como: si eliminas el primer sonido de la palabra *caro* ¿qué se obtiene? (aro). Las palabras *tabla* y *torre* ¿comienzan con el mismo sonido? (Respuesta: “Sí”). ¿Cuántos sonidos tiene la sílaba *pre*? (Respuesta: “tres”).

Los analfabetos no tenían dificultades para discriminar los sonidos del habla y también podían jugar con sílabas y rimas. Sin embargo, sólo se equivocaron sistemáticamente siempre que un juego requería que la atención se dirigiera al nivel de los fonemas. No lograban ver que los mismos fonemas se repetían en diferentes localizaciones dentro de las palabras o que hay una “t” compartida tanto en las palabras *atún* y *toro*, por ejemplo. Incluso fallaron en un juego de sustitución: cuando un jugador dice *gato*, el segundo debe responder *pato* (intercambiar el primer sonido con una “p”). Las investigaciones de estos autores con sujetos iletrados demostraron que la manipulación fonológica es una habilidad que no depende de la madurez cognitiva, es decir, de una habilidad intrínseca y sí del aprendizaje alfabético en el contexto educativo.

3.1.3.1 El sistema ortográfico del español de México

Respecto al sistema ortográfico del español, se considera que el mismo es un sistema transparente, siendo la mayoría de sus relaciones grafema-fonema-grafema unívocas. De acuerdo con Leal, Matute y Zaraboso (2005), de los 42 grafemas del español, 35 de los grafemas (alrededor de 83%) están asociados con un solo fonema, mientras que sólo nueve de los 23 fonemas (cerca de 39%) están asociados con un solo grafema. La Tabla 13 presenta la relación entre fonema y grafema en el español de México.

De acuerdo con Leal y Cols. (2005), el sistema ortográfico del español tiene un carácter asimétrico, con mayores correspondencias unívocas grafema-fonema (más relacionadas con la lectura), que fonema-grafema (propias de la escritura). A partir de

este fenómeno, los autores establecen la hipótesis que en la lengua española es más fácil leer que escribir.

Tabla 13. *Relación fonema-grafema en el español de México*

Nº	Fonema	Grafema(s)	Ejemplo(s)
1	/p/	<p>	p ato
2	/t/	<t>	t iro
3	/d/	<d>	d ato
4	/f/	<f>	f aro
5	/tʃ/	<ch>	ch ipotle
6	/l/	<l>	l odo
7	/r/	<r>	gar r banzo
8	/m/	<m>	m ano
9	/n/	<n>	n ariz
10	/ɲ/	<ñ>	ñ iño
11	/e/	<e>, <he>	e ra, h elado
12	/a/	<a>, <ha>	a roma, h amaca
13	/o/	<o>, <ho>	o lor, h onestidad
14	/b/	, <v>	b ase, v aca
15	/g/	<g>, <gu>	g as, g uiso
16	/n/	<n>, <nn>	n ada, perenne
17	/j/	<y>, <ll>	y eso, callar
18	/r̄/	<r>, <rr>	r ama, berrido
19	/i/	<i>, <y>, <hi>	v ivienda, muy , h ilo
20	/u/	<u>, <ü>, <hu>	c una, pingüino , h umo
21	/k/	<c>, <k>, <qu>	comida , kilo , q ueso
22	/x/	<j>, <g>, <x>	j ugo, Gilberto , México
23	/s/	<s>, <c> <z>, <x>, <sc>, <ps>	p asa, aciago , z apato, xilófono , irascible , psíquico

Adaptado de Leal y Cols. (2005).

3.1.3.2 El sistema ortográfico del portugués de Brasil

Godoy (2005) afirma que la ortografía del portugués presenta un conjunto de relaciones grafofonológicas consistentes (biunívocas), así como un conjunto de relaciones inconsistentes. De los 52 grafemas del portugués, 40 (alrededor de 77%) de los grafemas está asociado con un solo fonema, mientras que sólo 12 de los 26 fonemas (cerca de 46%) están asociados con un solo grafema. La Tabla 14 presenta la relación entre fonema y grafema en el portugués de Brasil.

Tabla 14. *Relación fonema-grafema en el portugués de Brasil*

Nº	Fonema	Grafema(s)	Ejemplos(s)
1	/p/	<p>	p ato
2	/b/		b ala
3	/d/	<d>	d ado
4	/f/	<f>	f oca
5	/v/	<v>	v aca
6	/ʎ/	<lh>	pal ha
7	/ɲ/	<nh>	nin ho
8	/t/	<t>	t atu
9	/l/	<l>	l ama
10	/r/	<r>	ar ara
11	/m/	<m>	m acaco
12	/n/	<n>	n avio
13	/R/	<r>, <rr>	r ato, car ro
14	/g/	<g>, <gu>	g ato, gu ia
15	/ʃ/	<x>, <ch>	x arope, ch á
16	/ʒ/	<j>, <g>	j iló, g ente
17	/z/	<z>, <s>, <x>	z ebra, ca sa, ê xito
18	/o/	<o>, <ô>, <ho>	ou vido, avô , ho je
19	/ɔ/	<o>, <ó>, <ho>, <hó>	sorte , ó culos, h ora, hó spede
20	/e/	<e>, <ê>, <é> <he>	es cola, vo cê, Be lém, he licóptero
21	/ɛ/	<e>, <é>, <he>, <hé>	pas tel, ca fé, he ra, hé rnica
22	/k/	<c>, <q>, <qu>, <k>	ca sa, qu ando, que ijo, ki wi
23	/i/	<i>, <í>, <e>, <hi>, <hí>	il ha, aç aí, ta pete, h istória, h ídrico
24	/a/	<a>, <â>, <ã>, <á>, <ha>, <há>	am ar, câ mera, pã o, Ama pá, ha ras, há bil
25	/u/	<u>, <ú>, <hu>, <hú>, <o>, <l>	ur ubu, ú mido, hu milde, hú mus, pa to, Br asil

26	/s/	<s>, <ss>, <c>, <ç>, <xc>, <x>	sapo, osso, cenoura, paçoca, exceção, auxílio
----	-----	--------------------------------	---

Adaptado de Barroso (1996).

Como se puede apreciar, el idioma portugués, así como el español, presentan mayor grado de transparencia para la lectura y relativa opacidad para la escritura. Leal y Cols. (2005) argumentan que es importante hacer la distinción en el sistema ortográfico de una lengua de la transparencia de la relación grafema-fonema en relación con la transparencia de la relación fonema-grafema.

3.1.3.3 Contraste entre las ortografías del español y del portugués

De acuerdo con Lemle (2009), como consecuencia de los principios adoptados en la ortografía del portugués, existen tres tipos de relaciones entre los sonidos y las letras: 1) regulares independientemente del contexto; 2) regulares de acuerdo con el contexto; 3) arbitrarias. Las mismas relaciones grafofonológicas son posibles en la lengua española.

El primer tipo de relación entre los fonemas y las letras es la que es regular, independientemente del contexto, es decir, biunívoca. En esta relación, un fonema es representado por una misma letra y una letra simboliza un solo fonema en cualquier contexto (Vieira, 2006). Las correspondencias regulares entre fonema y grafema en el español y el portugués de Brasil están representadas en las Tablas 15 y 16.

Tabla 15. *Español: correspondencias biunívocas*

Grafema	Fonema
<t>	/t/
<d>	/d/
<p>	/p/
<l>	/l/
<m>	/m/
<n>	/n/
<f>	/f/
<ñ>	/ɲ/
<ch>	/tʃ/

Tabla 16. *Portugués: correspondencias biunívocas*

Grafema	Fonema
<p>	/p/
	/b/
<t>	/t/

<d>	/d/
<f>	/f/
<v>	/v/
<lh>	/ʎ/
<nh>	/ɲ/

El segundo tipo de relación es el de tipo regular, de acuerdo con el contexto y ocurre de dos formas: 1) una misma letra representa diferentes fonemas de acuerdo con la posición; 2) un fonema es representado por diferentes letras de acuerdo con la posición (Vieira, 2006).

De acuerdo con Leal (2009), en estos casos la confusión puede surgir cuando, por un lado, dos o más letras representan un segmento, al tiempo que, por otro lado, al menos una de esas dos letras representa dos segmentos distintos como se observa en la Figura 3.

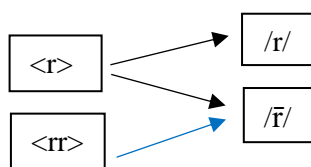


Figura 3. Esquema de representación de las relaciones grafema-fonema de tipo regular de acuerdo con el contexto. Tomado de Leal (2009).

En estos casos no existe una relación unívoca, pero el sistema proporciona reglas de uso que deshacen la ambigüedad (Pujol, 2005). En seguida se presenta las Tablas 17⁶ y 18 con las correspondencias regulares de la relación grafema - fonema:

Tabla 17. *Español: correspondencia regular de acuerdo con el contexto*

Grafema	Fonema	Posición	Ejemplos
<c>	/s/	Antes de <i>e, i</i>	cima, cera
	/k/	Otras	cama, cola, cuna, claro, cromo
<g>	/x/	Antes de <i>e, i</i>	giro, gema
	/g/	Otras	gato, goma, gula, gloria, grueso, magno
<r>	/r̄/	Inicio de palabra	ropa

⁶ Las tablas para el español en este apartado fueron confeccionadas por la autora de acuerdo con la estructura de estos contenidos existente en la bibliografía para el idioma portugués.

		Inicio de sílaba precedido por consonante	honrado
	/r/	Otras	cardo, hacer, profundo, brillo, trampa, caro
<u>	Ø	Entre g y las vocales i,o	guerra
	/u/	Otras	uso, agudo

Tabla 18. *Portugués: correspondencia regular grafema-fonema de acuerdo al contexto*

Grafema	Fonema	Posiciones	Ejemplos
<e>	/e/	Átona no final de palabra	elefante
	/i/	Átona en final de palabra	come
<é>	/ɛ/	Tónica	café
<ê>	/e/	Tónica	você
<o>	/o/	Átona no final de palabra	comida
	/u/	Átona en final de palabra	jogo
<ó>	/ɔ/	Tónica	óculos
<ô>	/o/	Tónica	avô
<s>	/s/	Inicio de palabra	sofá
	/z/	Entre vocales	asa
	/z/	Antes de consonante sonora	vesga
<l>	/l/	Inicio de sílaba	leite
	/u/	Final de sílaba	mel

Adaptado de Vieira (2006) y Lemle (2009).

Las Tablas 19 y 20 presentan las correspondencias regulares del fonema al grafema.

Tabla 19. *Español: correspondencia regular fonema-grafema de acuerdo con el contexto*

Fonema	Posiciones	Grafema	Ejemplos
/r̄/	Inicio de palabra	<r>	ropa, ratón
	Inicio de sílaba precedido de consonante		honrado

	Entre vocales	<rr>	perro, carro
/k/	Antes de <i>a, o, u</i>	<c>	casa, comida, cultura
	Antes de <i>e, i</i>	<qu>	queso, química
	Palabras de origen extranjera	<k>	kilo, kung-fu

Tabla 20. *Portugués: correspondencia regular fonema-grafema de acuerdo al contexto*

Fonema	Grafema	Posiciones	Ejemplos
/k/	<c>	Antes de <i>a, o, u</i>	cada, comida, cuia
	<qu>	Antes de <i>e, i</i>	queijo, quina
/g/	<g>	Antes de <i>a, o, u</i>	garra, gosma, gume
	<gu>	Antes de <i>e, i</i>	guerra, guincho
/R/	<rr>	Entre vocales	torre
	<r>	Otra posición	morte
/i/	<i>	Tónica	sino
	<e>	Átona en final de palabra	pote
	<u>	Tónica	mundo
/u/	<o>	Átona en final de palabra	modo
	<l>	Final de sílaba después de vocal tónica	mil
	<qu>	Antes de vocal	quarenta, quociente, cinquenta, equino
/ku/	<cu>	Otras	curau

Adaptado de Vieira (2006) y Lemle (2009).

Según Vieira (2006), el hecho de que estas relaciones entre fonema-grafema y grafema-fonema son regulares hace con que los aprendices, cuando son debidamente estimulados y enseñados, logren realizar hipótesis respecto a las reglas ortográficas.

En el tercer tipo de relación fonema-grafema ocurre concurrencia, es decir, más de una letra puede representar el mismo fonema en una misma posición. La Figura 4 muestra un esquema representativo de este fenómeno.

/ks/

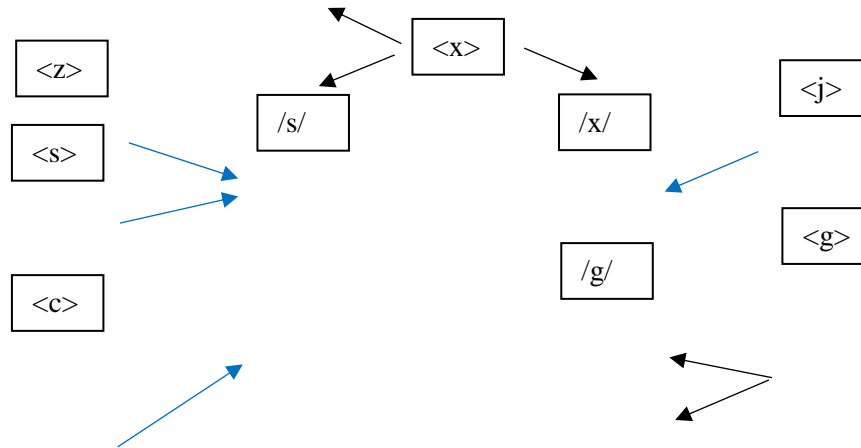


Figura 4. Esquema de representación de las relaciones grafema-fonema-grafema de tipo inconsistentes e irregulares. Adaptado de Leal (2009).

Pujol (2005) afirma que en estos casos el sistema no provee reglas de uso, pasando a una situación de arbitrariedad total; es decir, las relaciones grafofonológicas son inconsistentes e irregulares. Se presenta abajo, en las Tablas 21 y 22, las relaciones de concurrencia, en las cuales más de una letra representa el mismo fonema:

Tabla 21. *Español: ambigüedad no resuelta*

Fonema	Posiciones	Grafema	Ejemplos
/b/	Antes de vocales		base, beso, bebió, boca, buzón
		<v>	vaca, agave, lluvia, curvo, vuelo
/x/	Antes de e, i	<j>	ajena, jitomate
		<g>	gente, giro
		<x>	México, Ximena
/s/	Inicio de palabra	<s>	sol, sur
		<z>	zapato, zorro
		<c>	ciudad
		<x>	xilófono, xenofobia
		<ps>	pseudo, psicólogo
	Entre vocales antes de a, o, u	<s>	pasa, amoroso, basura
		<z>	azar, pozole, azul
	Entre vocales antes de e, i	<s>	abrase, asilo
		<c>	aciago, aceite
		<sc>	piscis, escena
	Precedido por consonante	<s>	bolsa, bolso

	antes de <i>a, o, u</i>	<z>	calzar
	Precedido por consonante antes de <i>e, i</i>	<s> <c>	perseguir alce
	Antes de consonante	<s> <z>	isla mezclilla
	Final de palabra	<s> <z>	mes, manos aprendiz, paz
/j/	Antes de vocales	<y> <ll>	yo lluvia

Tabla 22. *Portugués: ambigüedad no resuelta*

Fonema	Posiciones	Grafema	Ejemplos
/ɛ/	Tónica no final de palabra	<e>	certo
		<é>	célula
/e/	Tónica no final de palabra	<e>	peixe
		<ê>	pêssego
/ɔ/	Tónica no final de palabra	<o>	cobra
		<ó>	cólica
/o/	Tónica no final de palabra	<o>	colorido
		<ô>	cômico
/s/	Entre vocales antes de <i>a, o, u</i>	<ss>	nossa
		<ç>	moça
		<sç>	naçã
	Entre vocales antes de <i>e, i</i>	<ss>	passeio
		<c>	acelar
		<sc>	descendente
		<xc>	exceto
	Precedido por consonante antes de <i>a, o, u</i>	<ç>	calça
		<s>	bolsa
	Precedido por consonante antes de <i>e, i</i>	<s>	perseguir
		<c>	percevejo
	Antes de consonante	<s>	mescla
<x>		texto	
Final de palabra	<s>	freguês	
	<z>	matriz	
/z/	Entre vocales	<s>	asa
		<z>	moleza

		<x>	exército
/ʃ/	Antes de vocales	<ch>	chave
		<x>	xale
/ʒ/	Inicio o medio de palabra	<j>	canjica
	antes de e, i	<g>	geleia

Adaptado de Vieira (2006) y Lemle (2009).

Los componentes de este grupo son los que provocan más errores por parte de quien escribe, ya que exige el recuerdo de la forma gráfica, no habiendo una regularidad en la conversión de los fonemas en grafemas que apoye la correcta escritura de las palabras (Pujol, 2005). Ese tipo de relación trae dificultades no solo al alumno que se está alfabetizando sino también, en menor grado, al adulto ya alfabetizado.

Según Vieira (2006), los errores ortográficos resultantes de la relación fonema grafema de tipo concurrencia son los de representaciones múltiples. Los alumnos que presentan errores de este tipo son considerados alfabetizados, ya que el aprendizaje de esta etapa puede realizarse durante toda la vida

Asimismo, de acuerdo con Pujol (2005), existe la posibilidad de que un fonema o grafema no se correspondan con ningún elemento del plano opuesto (correspondencia inexistente). Esto es lo que ocurre tanto en el español como en el portugués con el grafema <h>, que no pertenece a ningún sonido. El uso de este grafema es más arbitrario que los elementos analizados previamente, porque no existe ningún apoyo fónico; es decir, la imagen de este grafema debe ser recuperada integralmente del léxico ortográfico. Es este caso aparecen errores por omisión, así como por adición innecesaria (Pujol, 2005).

En la siguiente Tabla 23 se presenta la relación de correspondencia inexistente presente en ambas lenguas.

Tabla 23. *Correspondencia inexistente en español y portugués*

Fonema	Posiciones	Grafema	Ejemplos
∅	Inicio de palabra	∅	oro ontem
		<h>	hoy hoje

Por último, en este apartado, cabe destacar que los conceptos teóricos y elementos analizados previamente son necesarios a la hora de diseñar un método de

alfabetización, como es el caso de la presente investigación. En este sentido, el análisis activo de la relación fonema-grafema y grafema-fonema permite organizar la estructura del método de enseñanza de la lectoescritura, de acuerdo con los niveles de complejidad de la ortografía de cada lengua. Para ello, se debe comenzar en las acciones que se le proponen al alumno, por las relaciones de tipo biunívocas o transparentes, seguir para las relaciones regulares de acuerdo con el contexto y finalizar, con las relaciones de tipo arbitrarias.

3.2 Etapas de la introducción de la lectura en el idioma portugués

En este capítulo se presentan las etapas de introducción de la lectura del idioma portugués, en su variante brasileña, con su contenido detallado. El tiempo de aplicación de cada una de las etapas puede variar en dependencia de las características del grupo de niños y de los objetivos concretos de las sesiones de aprendizaje.

En seguida, en la Tabla 24. se presenta la síntesis de todas las etapas del método propuesto desarrolladas en esta investigación, que le puede servir al pedagogo para desarrollar la programación general de las sesiones de aprendizaje. Las etapas se resumen en tres grandes bloques: 1) Etapa materializada, 2) Etapa perceptiva, 3) Etapa verbal. La introducción de las letras ocurre de forma gradual de acuerdo con el nivel de complejidad de las relaciones de estos grafemas con los diversos tipos de sonidos (fonemas) que representan en las palabras.

Tabla 24. *Resumen del método de enseñanza de la lectura para el idioma portugués.*

Etapas	Actividades
1. Análisis fonológico de las palabras	
2. Análisis fonológico materializado	Preparación del material Representación materializada del esquema de una palabra Representación materializada de los sonidos vocales Representación materializada del acento de las palabras Diferenciación materializada de las vocales abiertas y cerradas Representación materializada de los sonidos consonantes Diferenciación materializada de los sonidos duro (n) y blando (nh) Diferenciación materializada de los sonidos duro (l) y blando (lh) Control
3. Análisis fonológico en el plano perceptivo	Representación del esquema de la palabra Representación de los sonidos vocales Representación del acento de las palabras Representación de las vocales abiertas y cerradas Representación de los sonidos consonantes Representación de los sonidos duro (n) y blando (nh) Representación de los sonidos duro (l) y blando (lh)

Control		
4. Análisis fonológico en el plano verbal		
5. Introducción de letras que tienen correspondencia única con los sonidos	Presentación de las letras vocales en posición tónica	Plano materializado
	Presentación de las letras consonantes de correspondencia única	Plano perceptivo
	Presentación de las letras n y de la combinación nh	Plano verbal
	Presentación de la letra l y de la combinación lh	
6. Letras que no tienen correspondencia única con los sonidos	Presentación de las vocales no acentuadas en posición final de palabra.	Plano materializado
	Presentación de la letra l en posición final de sílaba	Plano perceptivo
	Presentación de la letra r y de la combinación rr	Plano verbal
	Presentación de las letras g y j	
	Presentación de las letras s y z	
	Presentación de las letras c y q	
	Presentación de la letra ç y de la combinación ss	
	Presentación de la letra x y la combinación ch	
	Presentación de la letra h	
	Presentación de la letra y, k, w	
7. El paso a la lectura		

A continuación, se presentan todas las etapas con el contenido conceptual y con los ejemplos de tareas y actividades individuales y grupales que pueden ser de utilidad para la elaboración de las estrategias de enseñanza.

3.2.1 Análisis fonológico de palabras

En esta etapa, semejante a la primera etapa del *método para la formación lectora* de Solovieva y Quintanar (2014), no se presentan las letras y sólo se trabaja con las palabras en el nivel del lenguaje oral. Se trata de la pronunciación oral de las palabras conocidas y comprensibles para los niños. El maestro puede mostrar objetos o tarjetas con imágenes de las palabras que se analizan.

La pronunciación puede ser individual o grupal (todos los niños pronuncian en coro o uno a uno, el maestro siempre da el ejemplo y anima a los niños). Por ejemplo, el profesor les propone a los niños: “vamos a aprender a escuchar claramente las palabras y a escuchar atentamente cómo se pronuncia cada una de ellas”. El maestro pronuncia la palabra y los niños escuchan. Se utilizan palabras frecuentes y conocidas para los niños de una o dos sílabas.

En el método en español, en la etapa inicial se sugieren las palabras: *mamá, papá, gato, zorro, mesa, silla, tapa, cosa, casa, saco, ropa, cama, luz, sol, sal, col, taza,*

paso, beso, peso, día, tía, luna, corro, cara, perro, pera, tuna, año, dona, tina, lobo, etcétera.

En portugués, las palabras que pueden ser utilizadas en esa etapa son: *mãe, pai, bola, gato, mesa, coisa, casa, roupa, cama, luz, sol, sal, copo, beijo, dia, tia, lua, pêra, ano, lobo, corro, sopa, vaso, etcétera.*

En esta etapa el niño aprende solamente a escuchar palabras en su idioma. Durante la presentación, el maestro acentúa (pronuncia de manera más prolongada y fuerte) cada uno de los sonidos de cada palabra:

bola – bola – bola - bola

Se puede organizar en parejas un juego de adivinanza de palabras. Uno de los niños piensa en una palabra mientras el otro intenta adivinar de cuál se trata. Uno de los niños puede hacer preguntas, de tal forma que el niño que piensa la palabra sólo responde “sí” o “no”. Por ejemplo: “¿Es una cosa roja?” (“É uma coisa vermelha?”) “¿Es una cosa grande?” (“É uma coisa grande?”). Las preguntas como: “¿De qué color es esta cosa?” (“De que cor é esta coisa?”) no son válidas.

El niño ganador será el que adivine la palabra haciendo la menor cantidad de preguntas. Este ejercicio, a pesar de que no se dirige al análisis fonológico de las palabras de manera directa, permite que los niños adquieran consciencia de las situaciones del uso de diferentes palabras y que controlen su propia actividad y la de su compañero.

Este trabajo se realiza con una cantidad suficiente de palabras en varias sesiones de 30 minutos aproximadamente.

3.2.2 Análisis fonológico materializado

Esta etapa de la enseñanza de la lectura consiste en una representación materializada con ayuda de esquemas de papel para cada palabra pronunciada, es decir, se le proporcionan ayudas a nivel externo. Se utilizan los esquemas materializados para las palabras empleadas en la primera etapa, mencionadas anteriormente. El maestro también puede introducir otras palabras accesibles para niños de acuerdo a su consideración o las características del grupo.

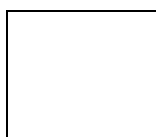
3.2.2.1 Preparación del material

En las siguientes sesiones, los niños, bajo la dirección del maestro, elaboran el material necesario. Con la ayuda de una regla y un lápiz, los niños dibujan los esquemas para las palabras y los recortan con tijeras. En casos de niños con dificultades, la preparación se les puede encargar a los padres o el maestro les ayuda a los niños.

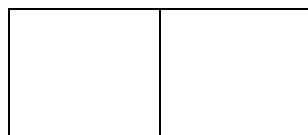
En los esquemas materializados, la cantidad de celdas corresponde a la cantidad de sonidos en las palabras. Es necesario que cada niño tenga su propio material en el salón: esquemas de palabras de 1 a 10 o más celdas.

Se preparan círculos de cartón de color blanco, rojo y verde. Los círculos deben caber en las celdas de los esquemas. Además, se recortan un círculo rojo más grande que los demás y rayas verticales delgadas de cartón.

A continuación, se presentan los ejemplos de esquemas de las palabras.



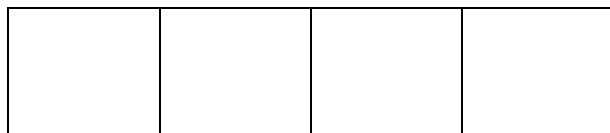
Esquema de palabra que consiste en un sonido. En el portugués este esquema puede corresponder a la palabra “e” (conjunción) y los artículos “o” y “a” (equivalente a los artículos “el” y “la” en español).



Esquema de palabra que consiste en dos sonidos. Por ejemplo, en las preposiciones “em”, “no”, “na” (lo correspondiente a las preposiciones “en”, “en lo”, “en la” en español).



Esquema de palabra que consiste en tres sonidos. Como ejemplos se pueden mencionar las palabras “sol”, “mar”, “sal”, “mau”, “bom”, “nã”.

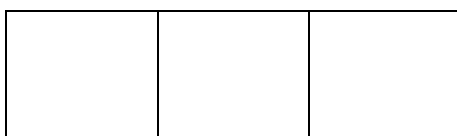


Esquema de palabra que consiste de cuatro sonidos. Ejemplos de palabras en portugués: “casa”, “cama”, “sopa”, “lama”, “sino”, “sapo”, “lata”, “gato”.

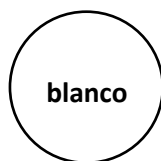
Además de los círculos y los esquemas, se va a utilizar un triángulo y una tira de papel recortados de cartón del mismo tamaño que los círculos. También se necesitará un botón y un clip.

A continuación, se presenta la lista de significados de los signos que se van a utilizar durante la aplicación del método:

- 1) Esquema de palabra – longitud de palabra, cantidad de sonidos en la palabra;



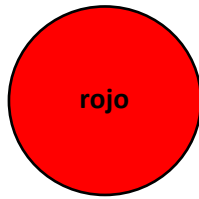
- 2) Círculos blancos – sonidos que componen la palabra;



- 3) Círculos rojos – sonidos vocales simples en la palabra;



- 4) Círculo rojo grande – acento prosódico (se coloca en lugar de la vocal acentuada);



- 5) Raya vertical delgada de cartón – final de sílaba (se coloca al final de la sílaba dentro del esquema de la palabra);



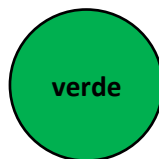
- 6) Clip de papel – sonido “e” abierto y “o” abierto en la palabra (se coloca arriba de la vocal acentuada).



- 7) Triángulo de cartón – sonido “e” cerrado y “o” cerrado en la palabra (se coloca arriba de la vocal acentuada);



- 8) Círculos verdes – sonidos consonantes en la palabra;



- 9) Botón – sonidos blandos (nh y lh) en la palabra.



Los niños elaboran esquemas para palabras de tres a nueve (o diez) sonidos, así como círculos de papel o de cartón de colores (blancos, rojos y verdes). Se pueden preparar 10 círculos de cada color. En la Figura 5 se presenta el esquema materializado para la palabra “pato” (que tiene el mismo significado en español y portugués), elaborado con círculos blancos que se utiliza durante la enseñanza.

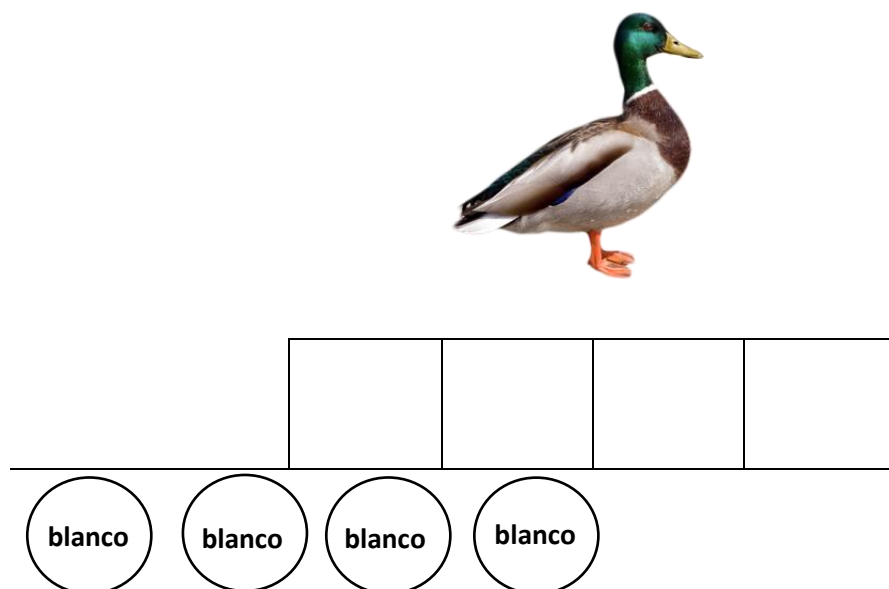
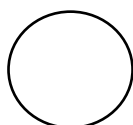


Figura 5. Esquema para la palabra *pato* construido con círculos blancos.

3.2.2.2 Representación materializada del esquema de una palabra

Una vez elaborado el material, se inicia la construcción de esquemas para las palabras en el nivel concreto. El maestro explica a los niños que cada celda de los esquemas elaborados representa un sonido de la palabra. Se les muestra el ejemplo de las Figuras 6, que contienen los esquemas y los círculos blancos para la palabra *lua* (*luna* en español).



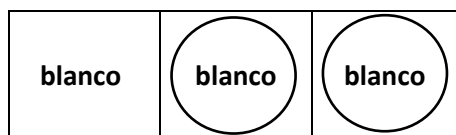


Figura 6. Esquema para la palabra *lua* construido con círculos blancos.

El maestro pronuncia la palabra y les muestra a los niños el objeto correspondiente. Los niños escuchan la palabra y procuran identificar cuántos sonidos hay en ella para poder elegir el esquema correspondiente (de dos, tres, cuatro o cinco celdas). Recordemos que los niños no conocen las letras y que trabajan con las representaciones materializadas de las palabras, no de las letras.

Es necesario insistir en la adecuada pronunciación de los fonemas que conforman las palabras del idioma portugués. De ninguna manera se debe pronunciar el nombre de las letras en el alfabeto, ni sonidos aislados fuera de las palabras. Los sonidos siempre se analizan como parte de la estructura que compone las palabras; no tiene caso pronunciar sonidos sin sentido. Por ejemplo, en la palabra *queijo* (*queso* en español) hay cinco sonidos y no seis; en la palabra *homem* (*hombre* en español) hay cuatro sonidos y no cinco. En este caso, la *h*, muda en español y en portugués, no tiene ningún significado para la transformación de las palabras en esquemas.

Como fue señalado anteriormente, la producción e identificación de los sonidos de las palabras debe respetar la manera en que las palabras son pronunciadas durante el acto de habla. Por ejemplo, la palabra *pato* es pronunciada como *pat[u]*; la palabra *tapete*, se pronuncia *tapet[i]*. Esta es una regla general del portugués. El trabajo debe ser realizado a partir de la estructura sonora de las palabras.

En esta etapa se utilizan palabras cortas (de una, dos o tres sílabas). Se recomienda proponer palabras de uso frecuente, conocidas, con una correspondencia objetiva clara y con sílabas abiertas.

Inicialmente el trabajo se realiza con la ayuda de tarjetas que contienen representaciones gráficas de los objetos; posteriormente se trabaja sin tarjetas.

Ejemplos de palabras en portugués: *mesa, gorro, gato, lobo, sol, lua, maçã, casa, papai*, etcétera.

Después se presentan palabras con sílabas abiertas, pero con mayor cantidad de sílabas y con unión de consonantes.

Ejemplos de palabras en portugués: *janela, elefante, girafa, cavalo, barco, lagarto, pérola*, etcétera.

Más adelante se pueden incluir palabras con sílabas cerradas y con una estructura fonológica más compleja:

Ejemplos de palabras en portugués: *árvore, flor, televisão, trem, montanha, violino, guitarra, tigre, leão, cachorro*, etcétera.

El tránsito al trabajo con palabras más complejas se realiza cuando los niños han trabajado exitosamente con las palabras del grupo anterior. A medida que los niños avancen se introducirán palabras cada vez más complejas en su estructura fonético-fonológica.

Para verificar que la elección del esquema corresponde a la palabra pronunciada, los niños colocan, para cada sonido de la palabra, una ficha blanca en cada celda del esquema. El niño debe pronunciar en voz alta todas las palabras después de haberlas pronunciado el maestro. La repetición se puede organizar en grupo (a coro), o bien haciendo que los niños pronuncien las palabras uno por uno.

Este trabajo se realiza con una cantidad suficiente de palabras y concluye cuando los niños ya no cometen errores en la elaboración de los esquemas materializados.

3.2.2.3 Representación materializada de los sonidos vocales

Antes de iniciar el trabajo, el maestro les explica a los niños que en la lengua portuguesa hay sonidos que se producen exclusivamente con el uso de la voz (vocales), a diferencia de los que sólo son diferentes ruidos (consonantes). Los sonidos que se producen sólo con la voz se pueden fácilmente cantar y alargar su pronunciación.

Una aportación importante de este método es que se presentan a los niños los siete sonidos vocálicos del portugués y no cinco como los métodos tradicionales. Se ofrecen ejemplos de palabras y grabaciones de canciones conocidas y se les propone a los niños cantarlas alternando las diferentes vocales. Durante esta etapa es necesario

utilizar todas las vocales del idioma portugués: a, e, é, i, o, ó, u (/a, e, ε, i, o, ɔ, u/), sin diferenciación de sus tipos.

Posteriormente, se les explica a los niños que para señalar las vocales en el esquema se utilizarán los círculos rojos, previamente elaborados.

Los niños escuchan cómo pronuncia las palabras el maestro, eligen el esquema correspondiente y colocan los círculos blancos tal como lo hacían en la etapa anterior. Durante la segunda pronunciación del maestro, los niños procurarán identificar el lugar de las vocales en la palabra y sustituirán los círculos blancos por círculos rojos en las celdas correspondientes.

Durante esta actividad se utilizan palabras concretas, de uso frecuente y con una referencia objetal clara. Ejemplos de palabras en portugués: *copo, colher, caderno, árvore, flor, livro, prato, casa*, etcétera.

Asimismo, además de utilizar las mismas palabras podrán añadir otras nuevas. Conviene iniciar con las palabras más sencillas para luego incluir las que son más complejas, debido a su estructura fonética de acuerdo con los avances del niño. La Figura 7 muestra un ejemplo de esquema de palabra con inclusión de los sonidos vocales.

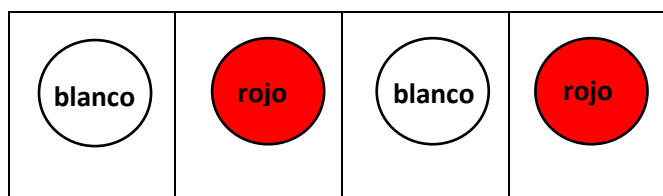


Figura 7. Esquema para la palabra *sopa*, con la inclusión de los sonidos vocales.

Al igual que en la etapa anterior, se recomienda utilizar el dibujo de los objetos o su representación en tarjetas. El niño debe realizar la copia antes de elaborar el esquema de la palabra.

Además, un ejercicio interesante que se puede proponer a los niños es el *juego imaginario de palabras* o *cambio de palabras* (Solovieva y Quintanar, 2014). Se trata del método de transformación de las palabras mediante el cambio de una vocal. Al niño se le dice: “¿Qué palabras tendremos si aquí cambiamos *o* por *a*”? Ejemplos: sol-sal, gato-gata, etcétera. Este juego se puede realizar con diferentes dinámicas. Por ejemplo, el maestro pregunta “¿Quién será el primero en cambiar las palabras?”. A los niños se les presentan varias palabras como opciones para el cambio.

A continuación, se presenta ejemplos de palabras en español sugeridas por Solovieva y Quintanar (2014) que pueden ser usadas en el *juego imaginario de palabras*.

Cambio de vocales del español

a por *o*
e por *i*
a por *i*
e por *i*
u por *a*
i por *o*

Pares de palabras

mano – *mono*
peso – *piso*
masa – *misa*
mesa – *misa*
mundo – *mando*
piso – *pozo*

Siguiendo el mismo principio anterior, en portugués se pueden usar los siguientes pares de palabras:

Cambio de vocales del portugués

i por *ê*
i por *é*
i por *a*
i por *ó*
i por *ô*
i por *u*
ê por *é*
ê por *a*
ê por *ó*
ê por *ô*
ê por *u*
é por *a*
é por *ô*
é por *ô*
é por *u*

Pares de palabras

bico – *beco*
vila – *vela*
pipa – *papa*
chique – *choque*
figo – *fogo*
lixo – *luxo*
feira – *fera*
pera – *para*
feira – *fora*
seco – *soco*
seco – *suco*
berro – *barro*
cheque – *choque*
beca – *boca*
fera – *fura*

a por ó
a por ô
a por u
ó por ô
ó por u
ô por u

bala – bola
saco – soco
lava – luva
toca – touca
coca – cuca
soco – suco

Durante esta actividad se recomienda utilizar palabras de uso menos frecuentes y más complejas en su aspecto semántico y fonológico. Estas tareas ayudan a ampliar el vocabulario de los niños y los acostumbran al lenguaje más consciente y formal de los adultos. Si los niños inventan palabras que no existen, los compañeros del grupo pueden ayudar diciendo si la palabra es correcta o no, si existen o no dichas palabras en portugués y cómo sería mejor cambiarlas para significar algo.

Solovieva y Quintanar (2014) sugieren que, durante el juego de cambio de vocales en palabras, se puede empezar a trabajar la noción de sílaba en la palabra sin introducir formalmente este concepto. La sílaba se representa por una vocal en la palabra. En las palabras hay tantas sílabas como vocales haya separadas con las consonantes. Cuando el niño cambia vocales, de hecho, obtiene y siente posibilidad de existencia de diferentes sílabas en las palabras. El maestro puede ayudarles diciendo: “En estas dos palabras la sílaba inicial es igual (*pisar, picar*), mientras que en estas otras la sílaba inicial es diferente (*pagar, pegar*), etcétera. Este tipo de ejercicios les ayudará a los niños a reflexionar de mejor manera el contenido fonológico de las palabras.

3.2.2.4 Representación materializada del acento de las palabras

El trabajo con acentuación es sumamente útil para garantizar la adquisición del análisis fonológico consciente de las palabras. La posibilidad de identificar la acentuación prosódica les ayudará a los niños a diferenciar el acento ortográfico y el acento prosódico y comprender que en el idioma portugués estos tipos de acentuación ni siempre coinciden. Además, esa etapa es fundamental para ayudar futuramente a los niños a elegir el grafema adecuado para las vocales que sufren el proceso de neutralización en la posición átona final (“e” y “o”), como se observa en las palabras “sapo” (que se pronuncia *sapu* en portugués) y tapete (que se pronuncia *tapeti* en portugués).

El maestro explica a los niños que, en la lengua portuguesa, las vocales en las palabras se pronuncian de manera diferente: algunas son más fuertes y otras más débiles; las más fuertes se llaman *acentuadas*. Se dan ejemplos en que los niños deben distinguir entre la acentuación correcta e incorrecta. El maestro pronuncia las palabras con diferente acentuación:

bóla – bolá

gáto – gató

En portugués, al pronunciar las palabras, el maestro les preguntará a los niños cuál es la que suena correctamente (élefante – elefánte – elefanté) y los niños responderán, cuál es la pronunciación correcta.

Los niños pueden trabajar en parejas, pronunciando las palabras con la acentuación correcta y la incorrecta: uno de los niños pronuncia mientras que el otro escucha y determina cuál es la palabra correcta por su pronunciación. Después, los niños intercambian su papel. En cada sesión se forman diferentes parejas de niños, para que no se acostumbren a trabajar siempre con el mismo compañero.

Se les explica a los niños que en una palabra siempre hay una sola vocal que es más fuerte que las demás. Luego se les dice que, en los esquemas de las palabras, en el lugar de la vocal fuerte se pondrá un círculo rojo más grande, preparado previamente. Este signo (círculo rojo grande) representará a la vocal acentuada en la palabra.

La tarea se realiza con una cantidad suficiente de palabras. La elaboración del esquema materializado se acompañará con el dibujo a la copia del objeto correspondiente, como ejemplificado en la Figura 8.

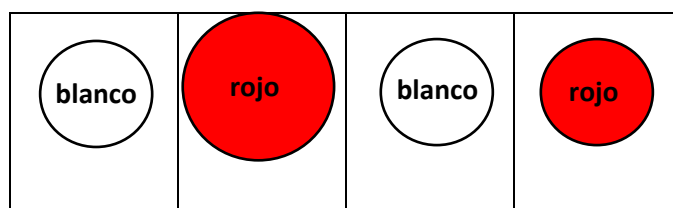


Figura 8. Esquema materializado, con el uso de acento para la palabra boca.

Los niños deben buscar palabras que correspondan a los esquemas propuestos. Para el esquema de la Figura 9 se pueden proponer las palabras: *cama, bola, mesa, cara, vaca*, etcétera. Para el esquema de la Figura 6 se utilizan otras palabras (en portugués): *comida, mochila, bolacha, boneca, paçoca*, etcétera.

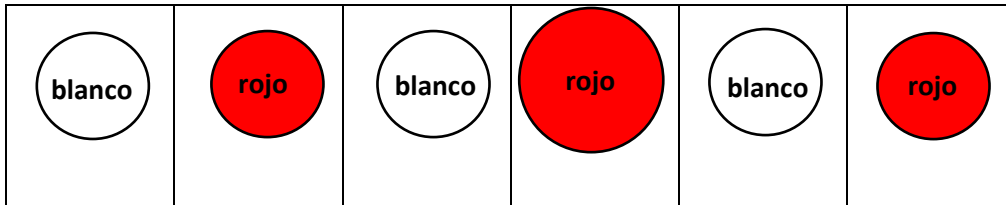


Figura 9. Esquema propuesto para que los niños encuentren las palabras correspondientes.

Recordemos que para el análisis se proponen palabras muy diversas. Se utilizan no solo sustantivos, sino diversas categorías gramaticales para el análisis fonológico (verbos, adverbios, conjunciones, etcétera).

Una actividad de juego muy útil consiste en inventar palabras que correspondan al esquema en cuestión. Se propone un esquema con una distribución determinada de círculos rojos, y los niños (uno por uno) tienen que dar ejemplos de palabras que correspondan a ese esquema. El maestro cambia la posición de las vocales y de los acentos en los esquemas para que los niños piensen y digan palabras con diferentes estructuras, como fue ejemplificado en las Figuras 10 y 11. Esta actividad ayuda a los niños a imaginar la estructura de las palabras y ampliar su vocabulario.

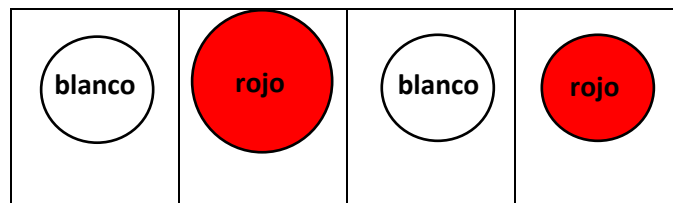


Figura 10. Esquema para las palabras en portugués: *gato, casa, vaso, copo, cama, bala, sala*, etcétera.

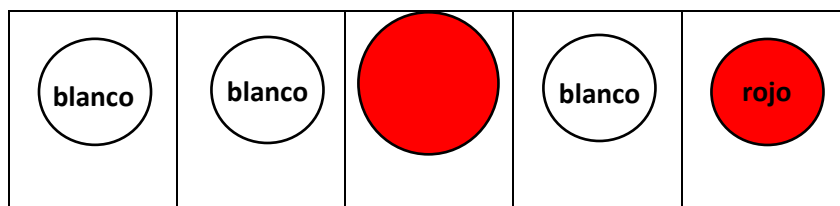


Figura 11. Esquema para las palabras en portugués: *gripe, praça, prego, grilo, clima*, etcétera.

3.2.2.5 Representación materializada de la sílaba

Otro fenómeno presente en la lengua portuguesa es la vocalización del fonema /l/ en posición final de sílaba, después de una vocal acentuada. Palabras como *Brasil* y *calça* son transcritas fonéticamente como: *Brasi[w]* y *ca[w]ça*. En este caso tenemos una consonante que suena semejante a la vocal “u”.

El objetivo de esta etapa en el método es introducir el concepto de sílaba, permitiéndole futuramente al niño diferenciar el sonido “u” que se encuentra en la posición de coda silábica (al final de la sílaba) y posteriormente realizar la adecuada elección del grafema correspondiente.

Solovieva (2015), en el libro *Estrategias introductorias de la lectoescritura en el idioma inglés*, señala que en la escuela primaria generalmente el concepto de sílaba se introduce sin ninguna relación con las acciones que los alumnos realizan (copia, repetición). Por lo tanto, esta introducción carece de sentido y puede provocar la lectura silábica por parte de los niños.

En el caso del proceso de la enseñanza escolar el concepto de sílaba no puede ser introducido sin establecer su relación con otros conceptos, como las palabras y el sonido verbal. Sólo así los alumnos podrán utilizar todos estos conceptos de manera reflexiva y consciente.

En este sentido, se introduce el concepto de sílaba en el plano oral. Se les explica a los alumnos que una sílaba es una parte de la palabra que se conforma por una vocal sola o una vocal y varias consonantes que la preceden y/o la siguen. Es forzoso que la sílaba contenga vocal, pero no una consonante. Podemos decir que el elemento esencial de la sílaba es la vocal. Por el contrario, una consonante no puede formar una sílaba. Las palabras en las que haya una sola vocal son palabras de una sola sílaba.

Se les pueden dar a los niños ejemplos de división de palabras en sílabas en el idioma portugués: ca-ma; ca-sa; sa-po. Es posible utilizar una raya vertical para colocarla en el lugar de término de la sílaba en palabras.

Ejemplos de palabras: *rou-pa, ma-ça, so-pa, co-bra, cha-péu, li-vro, lá-pis, boca, pal-co, cal-ma*, etcétera.

Los niños analizan estas palabras, elaboran los esquemas y marcan las sílabas en los esquemas con raya vertical larga. En seguida, los alumnos identifican qué sílaba contiene la vocal acentuada, como muestra el ejemplo de la Figura 12.

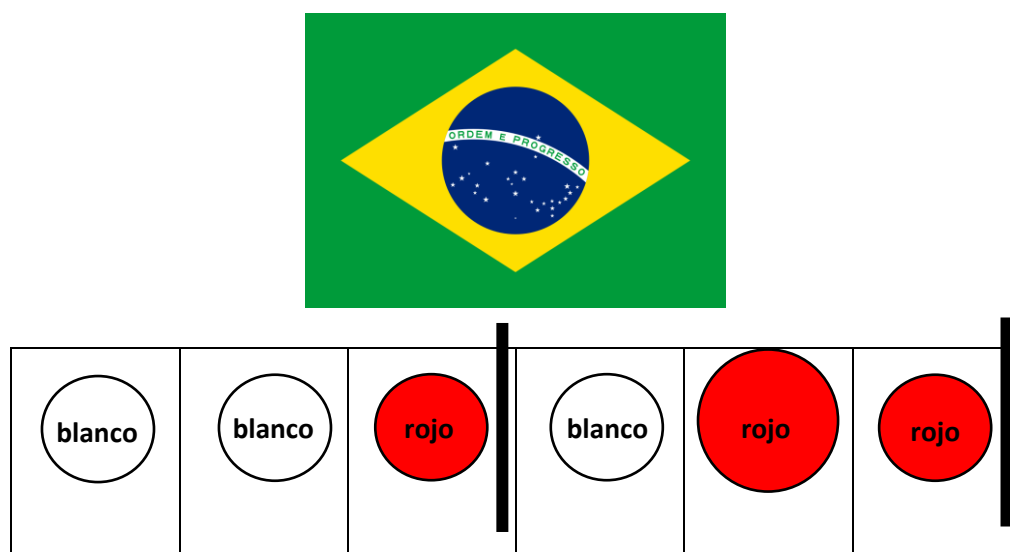


Figura 12. Esquema materializado para la palabra *Brasil*.

3.2.2.6 Diferenciación materializada de las vocales abiertas y cerradas

Después de las etapas de diferenciación de los sonidos vocales y de los acentos de las palabras, es importante que los niños conozcan las diferencias entre algunos pares de sonidos particulares del idioma portugués. Dichos pares constituyen las oposiciones fonemáticas que permiten identificar el significado preciso de algunas palabras.

En el portugués existe, en posición acentuada, las realizaciones “o” abierta (/ɔ/) y “e” abierta (/ɛ/) de los fonemas /o/ y /e/. A diferencia del español, estas realizaciones abiertas tienen valor fonológico en el portugués.

Por ejemplo, en portugués, la diferenciación entre los sonidos abiertos (/ɔ/ y /ɛ/) y los cerrados (/o/ y /e/) en posición tónica es importante para comprender si se dice *avô*

o avó (en español: *abuelo, abuela*), *pôde* o *pode* (en español: *pudo, puede*), *selo* (*s[ɛ]lo*) o *selo* (*s[ɛ]lo*) (en español: *sello postal* y verbo *sellar* en primera persona), *feira* o *fera* (en español: *feria, bestia*).

Es importante decir que los sonidos abiertos del portugués no necesariamente llevan el acento agudo (como por ejemplo la palabra *papel*) y los sonidos cerrados no siempre llevan acento circunflejo (como por ejemplo la palabra *espelho*). Los acentos ortográficos se presentan en los siguientes ciclos escolares. Por esta razón, en esta etapa sólo se presentan pares de palabras que se diferencian por la presencia de estos sonidos.

El maestro explica a los alumnos que en el portugués existen vocales acentuadas que son abiertas y cerradas. Las vocales abiertas son aquellas en que abrimos más la boca y las cerradas son aquellas en que abrimos menos. Es importante recordarles a los niños que las vocales acentuadas las representamos por los círculos rojos grandes.

Para señalar el sonido cerrados “e” y “o” cuando estos están acentuados, se utilizará un triángulo arriba del círculo rojo grande. Pero cuando se escucha los sonidos “o” y “e” abiertos, se va a colocar otro signo especial (puede ser un palito o un clip) en los esquemas de las palabras sobre los sonidos vocales fuertes (acentuados). Estos signos externos deben ser preparados previamente por el maestro.

El maestro pronuncia palabras que sólo se diferencian por la presencia de los sonidos abiertos y cerrados. El maestro propone ejemplos de esquemas para estas palabras: *avô* – *avó*, *corro* – *corre*, *poço* – *posso*, *gelo* (sustantivo) – *gelo* (primera persona del verbo *gelar*), *seu* – *céu*, *jogo* (sustantivo) – *jogo* (primera persona del verbo *jogar*), etcétera. Cuando es posible, la actividad se acompaña con la copia de los objetos correspondientes. La Figura 13 y 14 presentan esquemas para las palabras *avô* y *avó* (que en español significan *abuelo* y *abuela*). La segunda palabra se diferencia fonológicamente de la primera por la vocal “o” abierta (/ɔ/).

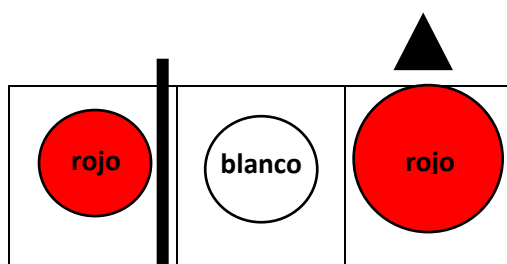


Figura 13. Esquema de palabra con el uso materializado del sonido “o” cerrado en la palabra avô.

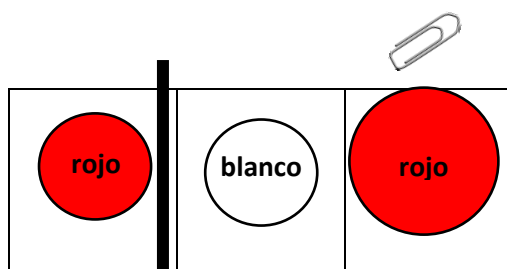


Figura 14. Esquema de palabra con el uso materializado del sonido “o” abierto para la palabra avô.

3.2.2.7 Representación materializada de los sonidos consonantes

Después de trabajar con las representaciones de los sonidos vocales se procederá a presentar las consonantes, para que los niños tomen consciencia de ellos. El maestro les explica a los niños que los sonidos que se parecen a los ruidos y que no se pueden cantar se llaman consonantes. Se reproducirán los sonidos correspondientes a diferentes consonantes del idioma portugués: “r”, “m”, “l”, “t”, “s”, “f”, etcétera.

El maestro empieza y después los niños harán los sonidos a coro, uno a uno. El maestro les dice a los niños que las consonantes se representan con círculos verdes (preparados previamente), y les recordará que para las vocales se utilizan círculos rojos.

El maestro pronuncia la palabra y los niños eligen el esquema y colocan los círculos blancos, de la forma que aprendieron en la etapa anterior. Posteriormente sustituyen los círculos blancos por los rojos en las celdas correspondientes. En el lugar de la vocal acentuada (por su pronunciación) los niños colocan el círculo rojo grande.

Posteriormente, los niños sustituyen el restante de los círculos blancos por los círculos verdes en los lugares de los sonidos consonantes. Es muy importante que los niños realicen con sus propias manos esta acción de sustitución de los círculos blancos por los círculos verdes en lugar de los sonidos consonantes de las palabras que analizan.

Durante toda la actividad, los niños pronuncian en voz alta las palabras y los sonidos correspondientes, como en el ejemplo de la Figura. 15. Este trabajo se realiza con una cantidad suficiente de palabras. En portugués se pueden usar las siguientes palabras: *mar, lua, tampa, copo, janela, torre, laranja, livro, lápis*, etcétera.

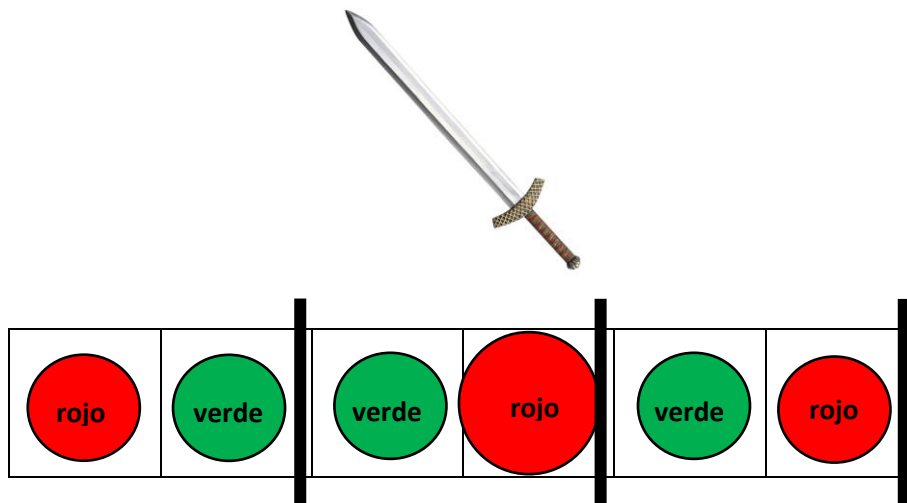


Figura 15. Esquema para la palabra *espada*, con la inclusión de sonidos consonantes.

Al final de esta actividad se pueden realizar juegos como se hizo en la tarea con las vocales. Los niños, con la ayuda del maestro realizan los cambios de las consonantes para obtener palabras con otros significados. Ejemplos de palabras en portugués que se pueden trabajar son:

Cambio de consonantes del portugués

p por b
f por v
n por t
z por s
t por d
q por p
t por m

Pares de palabras

pata – bata
faca – vaca
caneta – careta
casar – caçar
tia – dia
corta – porta
tapa – mapa

Los ejercicios se acompañan con la copia de los objetos o de su representación gráfica en tarjetas. Se propone realizar, como en las tareas anteriores, ejercicios de elaboración de palabras de acuerdo con un esquema propuesto por el maestro. En el esquema se señalan las vocales, la vocal acentuada y la cantidad de sonidos.

3.2.2.8 Diferenciación materializada de los sonidos duro (n) y blando (nh)

Otro par de oposiciones fonemáticas de la lengua portuguesa lo constituyen los sonidos “n” duro y “nh” blando. Estos sonidos del portugués son iguales a los sonidos “n” y “ñ” del español, lo que varía es la representación gráfica del sonido blando en el portugués

por el dígrafo “nh”. En los dos idiomas hay palabras que sólo se diferencian por la utilización de la “n” o la “ñ”/”nh”.

En español tenemos los ejemplos: *pena – peña, ano – año, dona – doña*. En portugués tenemos los ejemplos: *sono – sonho, mina – minha, tina – tinha, sonar – sonhar, campana – campanha*.

La capacidad para diferenciar estos sonidos es muy importante para el desarrollo de la sensibilidad lingüística de los niños.

El maestro les indica a los niños que hay sonidos muy parecidos, pero que se diferencian porque uno suena más duro y el otro suena más blando. Asimismo, dará ejemplos de palabras donde el sonido “n” es duro y el sonido “nh” es blando.

Ejemplos de palabras con “n” duro en portugués: *nó, neve, sono, sinal, semana, noiva, pantera, natal, ponte*, etcétera. Ejemplos de palabras con “nh” blando en portugués: *ninho, manhã, minha, minhoca, sonho, pinheiro, espinho, lasanha, cegonha*, etcétera.

El análisis de estas palabras se realiza pronunciándolas junto con el maestro para después iniciar la construcción de los esquemas con la diferenciación de los sonidos “n” y “nh”.

El maestro les explica a los niños que para señalar el sonido “n” duro se utilizará el círculo verde, como para cualquier otra consonante. Pero para identificar el sonido suave “nh”, se utilizará un botón arriba del círculo verde, como el ejemplo de la Figura 16.

El maestro pronuncia las palabras que incluyan los sonidos “n” o “nh”, y los niños elaboran sus esquemas. La tarea se acompaña con la actividad de copiar el dibujo de los objetos correspondientes.



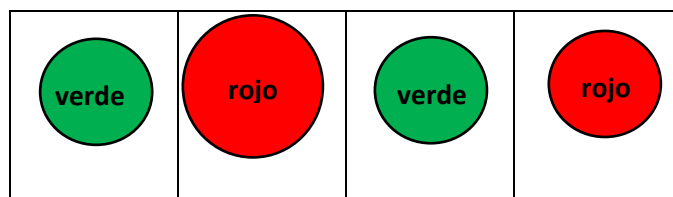


Figura 16. Esquema en el que se incluye el fonema “nh” para la palabra *ninho*.

3.2.2.9 Diferenciación materializada de los sonidos duro (l) y blando (lh)

En el portugués hay otro par de oposiciones fonemáticas que incluyen la distinción del rasgo duro-blando, en el caso de los sonidos “l” duro y “lh” blando. El sonido duro “l” es igual en portugués y en español, y el sonido blando “lh” del portugués se asemeja al “ll” del español.

El maestro les explica a los niños que en portugués hay palabras que sólo se diferencian por la utilización del sonido “l” o “lh”, como en las palabras: *vela – velha, galo – galho, falar – falhar, mola – molha, cavaleiro – cavalheiro, lama – lhama*, etcétera.

El análisis de estas palabras se realiza pronunciándolas junto con el maestro para después iniciar la construcción de los esquemas con la diferenciación de los sonidos “l” y “lh”.

De forma semejante a la etapa anterior (con los sonidos “n” y “nh”), para señalar el sonido “l” duro se utilizará el círculo verde, como para cualquier otra consonante. Pero para identificar el sonido suave “lh”, se utilizará un botón arriba del círculo verde, como el ejemplo de la Figura 17.



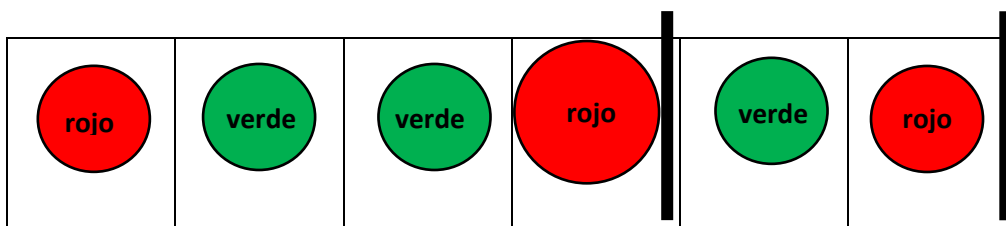


Figura 17. Esquema en el que se incluye el fonema “lh” para la palabra *espelho*.

El maestro pronuncia las palabras que incluyan los sonidos “l” o “lh”, y los niños elaboran sus esquemas.

Ejemplos de palabras con “l” duro en portugués: *livro, palavra, celular, leão, cavalo, lama, libélula, lesma, pular*, etcétera. Ejemplos de palabras con “lh” blando en portugués: *palha, palhaço, ilha, olho, alho, piolho, espelho, molho, milho, pilha*, etcétera.

3.2.2.10 Control

Antes de proceder a trabajar en el plano perceptivo, se realiza una actividad de control. Esta parte de control puede ser utilizada como examen o prueba de avances de los alumnos. No es necesario que el maestro les diga a los niños que se trata de un examen, pero él mismo puede obtener información valiosa acerca de los avances de sus alumnos y tomar la decisión de pasar a la siguiente etapa o de reforzar las actividades de la etapa anterior. El maestro les dicta palabras a los niños y éstos deben prestar atención a todos los aspectos simultáneamente: el esquema, los círculos rojos y los verdes, el acento representado por el círculo rojo grande, el signo para los sonidos abiertos “é” y “ó”, el uso de la “n” y la “nh”, de la “l” y la “lh”, y el dibujo.

En el caso de que se presenten dificultades, el maestro realiza sesiones de apoyo para las situaciones más complejas de los niños. Es importante garantizar que el niño sea consciente de sus propios errores, comentar la falta en el salón y tratar de superar todas las dificultades para lograr éxito en las etapas posteriores.

Los siguientes son ejemplos de palabras en portugués para la actividad de control: *toalha, carroça, sonhar, menino, célula, história vovó, vovô, montanha*, etcétera.

Otra tarea durante la actividad de control consiste en la elaboración de palabras a partir del esquema propuesto por el maestro, como muestra las Figuras 18 y 19 con todas las características hasta ahora aprendidas.

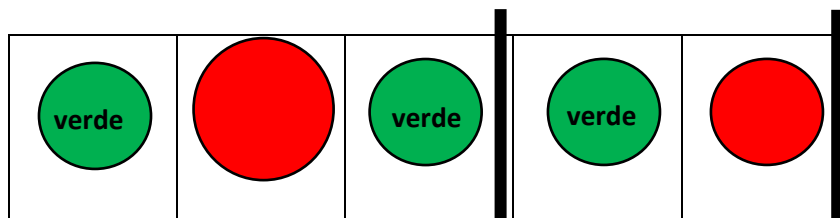


Figura 18. Esquema propuesto por el maestro, al que corresponden las palabras *pasta, casca, mosca, campo, limpo, etc.*

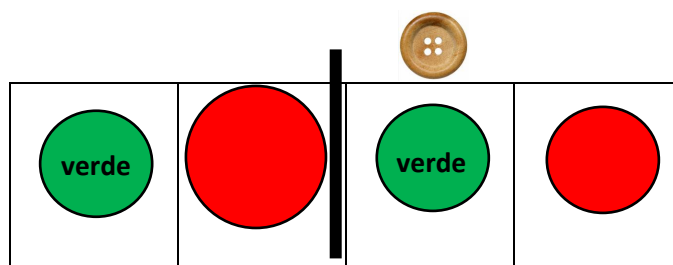


Figura 19. Esquema propuesto por el maestro, al que corresponden a las palabras *ninho, manha, pilha, cilho, etcétera.*

3.2.3 - Análisis fonológico en el plano perceptivo

Después de la realización de las actividades correspondientes al plano de los esquemas materializados es necesario considerar el plano perceptivo. En esta etapa los niños ya no utilizan los esquemas y los círculos de papel, sino cuadernos con hojas cuadrículadas de tamaño grande y lápices. Ahora el maestro dicta y los niños dibujan en su cuaderno los esquemas correspondientes con lápices de colores.

Esta actividad se realiza más rápido que la anterior, ya que los niños obtuvieron cierta experiencia con la construcción de los esquemas para las palabras.

3.2.3.1 Representación del esquema de la palabra

De acuerdo con el que propone Solovieva y Quintanar (2014), en esta etapa el maestro pronuncia las palabras y los niños dibujan en su cuaderno los esquemas

correspondientes con lápices de colores. Los esquemas dibujados deben contener la cantidad de celdas que corresponde a la cantidad de sonidos en las palabras. Los niños deben pronunciar las palabras en voz alta después del maestro. Los niños dibujan un círculo blanco (sin rellenar) en cada celda del esquema, verificando de este modo la cantidad de sonidos que hay en las palabras.

Los niños realizan el dibujo del objeto que corresponde a la palabra que pronuncia el maestro. En esta etapa el maestro introduce palabras nuevas. Las palabras en portugués que se pueden utilizar en esta etapa son: *máquina, caminhão, avião, cara, trem*, etcétera.

Después del trabajo grupal se recomienda trabajar en parejas. Un niño pronuncia la palabra y el otro elabora el esquema en su cuaderno y dibuja el objeto correspondiente. Se verifican conjuntamente la ejecución y el dibujo. Después se invierten los papeles, y el niño que pronunció las palabras ahora tiene que elaborar el esquema. En caso de dudas, los alumnos se dirigen al maestro.

3.2.3.2 Representación de los sonidos vocales

En esta etapa los niños comienzan a señalar las vocales en sus cuadernos con un lápiz de color rojo. El maestro pronuncia las palabras y los niños dibujan los esquemas acompañados con el dibujo del esquema correspondiente. Se sugiere trabajar nuevamente en grupos y en parejas con los mismos ejercicios.

3.2.3.3 Representación del acento de las palabras

Los niños deben dibujar un círculo rojo grande para representar la vocal fuerte (acentuada) de la palabra. Se propone continuar con el trabajo en grupos y en parejas, verificando las ejecuciones de los niños.

3.2.3.4 Representación de las vocales abiertas y cerradas

En esta etapa se realiza la representación gráfica de los esquemas para las palabras que contienen las vocales abiertas “o” y “e” con una línea vertical encima de las vocales

abiertas de la palabra en cuestión. Para las vocales cerradas “o” y “e” se dibuja un triángulo. Las características de la actividad son las mismas de la etapa anterior (etapa materializada). Se debe utilizar un análisis en pares de palabras con diversos significados, por ejemplo: [o]lho – [ɔ]lho, p[e]so – p[e]ço, p[o]ço – p[ɔ]sso, g[o]sto – g[ɔ]sto, s[e]xta – s[e]sta.

3.2.3.5 Representación de los sonidos consonantes

En esta etapa, los niños comienzan a dibujar en sus cuadernos tantos círculos rojos para los sonidos vocales, como círculos verdes para los sonidos consonantes de las palabras pronunciadas por el maestro. Los niños trabajan con lápices de color rojo y verde. La verificación se realiza en grupos y en parejas.

3.2.3.6 Representación de los sonidos duro (n) y blando (nh)

En esta etapa, los niños representan palabras que contienen los sonidos “n” y “nh”, trabajando como en las etapas anteriores. Se representa gráficamente el sonido blando “nh” adicionando en el dibujo del esquema un círculo pequeño semejante a un botón en la posición correspondiente.

3.2.3.7 Representación de los sonidos duro (l) y blando (lh)

Las características de la actividad son las mismas de la etapa anterior. En esta etapa se realiza la representación gráfica de los esquemas para las palabras que contienen los sonidos “l” o “lh”. Se les pide a los niños que dibujen un círculo verde para el sonido duro “l” y adicionen un círculo pequeño semejante a un botón para el sonido blando “lh”.

3.3.3.8 Control

En esta etapa, el maestro verifica el aprendizaje de los niños pronunciando diferentes palabras. Los alumnos deben dibujar los esquemas en su cuaderno y respetar todas las características: esquemas, acentos, vocales y consonantes, “n” y “nh”, “l” y “lh”. A

seguir están algunos ejemplos de palabras en portugués que se pueden utilizar para el control: *espelho, Espanha, cabana, careta, carreta maleta, vidro, carpinteiro*, etcétera.

En caso de que se presenten dificultades, el maestro organiza sesiones complementarias para corregir los errores y reforzar los hábitos aprendidos. Sólo en caso de ausencias y dificultades se puede pasar a las etapas posteriores.

3.2.4 Análisis fonológico en el plano verbal

De forma semejante al método para el español de Solovieva y Quintanar (2014), en esta etapa el análisis de los sonidos de las palabras se realiza en el plano del lenguaje externo. Los niños ya no necesitan apoyarse en los esquemas o en los dibujos, debido a que ya en el inicio de la primera etapa pronunciaban en voz alta las palabras en cada ejercicio. Esto los preparó para las tareas de la presente etapa.

El maestro pronuncia palabras y los niños deben identificar cuántos sonidos vocales (rojos) y sonidos consonantes (verdes) hay en estas palabras. El alumno ya no dibuja los objetos correspondientes a las palabras pronunciadas. Para esta actividad recomienda trabajar con palabras que no sean muy largas, de modo que a los niños no les resulte tan difícil contar la cantidad de vocales y consonantes. Normalmente, en esta edad (de 5 a 6 años) los niños conocen hasta el número 10.

Por ejemplo, el maestro dice la palabra *mesa* y pregunta cuántos círculos rojos y cuántos círculos verdes deben dibujar para representar esta palabra y responden verbalmente. Además, los niños deben identificar la vocal acentuada, las vocales abiertas/cerradas y la aparición de la “nh” o de la “lh” en las palabras pronunciadas por el maestro.

Para esta etapa se recomienda la siguiente forma de trabajo: el maestro le pregunta a un alumno cómo realizó su ejercicio, mientras los demás verifican si su respuesta es correcta o no. En caso de error, se propone que los alumnos ayuden a su compañero a corregirlo. Otra opción puede ser el trabajo en parejas, con uno de los alumnos pronunciando la palabra y el otro analizándola en voz alta.

Se puede recurrir al juego de la *tienda* (Talizina, 1998) sugerido por Solovieva y Quintanar (2014). Los niños van a comprar cosas a la tienda y como pago deben entregar la cantidad de fichas que corresponden a la cantidad de vocales y consonantes

que contiene la palabra del objeto comprado. Por ejemplo, en la palabra *leite* (leche en español) hay tres vocales y dos consonantes. El niño “paga” con dos círculos verdes y tres círculos rojos la leche que compró en la tienda.

Al finalizar las actividades de esta etapa se realiza el trabajo de control igual que en las etapas anteriores. El maestro les pide a los niños (uno por uno) analizar de tres a cinco palabras, señalando todos los aspectos ya trabajados (vocales no acentuada y acentuada, vocal abierta y cerrada, consonantes, sonidos blando y duro). Los niños contestan cuáles y cuántos de estos elementos hay en diversas palabras, que pueden ser trabajadas de forma individual o en pareja.

Al final de la verificación del nivel de aprendizaje de los niños, el maestro decide si es necesario trabajar más en esta etapa o si ya es posible iniciar la siguiente. Se pueden utilizar las siguientes palabras: *fábrica, planta, rosa, biblioteca, formiga, animal, pássaro, olho, piolho, minhoca*, etcétera.

3.2.5 Introducción de letras que tienen una correspondencia única con los sonidos

En esta etapa se realiza la presentación de las letras del alfabeto. El maestro explica a los niños que los adultos no dibujan los sonidos con colores, sino que utilizan signos especiales que se llaman letras. La introducción será gradual tomando en cuenta los planos de la acción de la actividad y la complejidad de la correspondencia fonema-grafema.

3.2.5.1 Presentación de las letras vocales en posición tónica

Como se ha venido señalando, debido a la complejidad del sistema vocálico brasileño, las vocales se presentan gradualmente. Las primeras letras que se le enseñan al niño son las vocales en posición tónica.

3.2.5.1.1 Plano materializado

El maestro explica a los niños que los sonidos vocálicos acentuados pueden ser representados por las letras “a”, “e”, “í”, “o” y “u”. Se les dice a los niños: “estos signos nos sirven para señalar los sonidos que se pronuncian sólo con la voz, los cuales se llaman vocales.

El maestro les muestra a los niños las letras correspondientes. Se pueden utilizar letras recortadas de cartón o de papel del tamaño que corresponda a las celdas de los esquemas materializados. Las letras se dibujan en el pizarrón y cada alumno recibe el grupo de letras que representan los sonidos vocales.

El análisis fonético materializado se realiza con la ayuda de los esquemas materializados al igual que en las etapas anteriores, sólo que ahora los niños, en lugar del círculo rojo grande, colocan las letras que corresponden a los sonidos vocales acentuados.

Para los demás sonidos vocálicos y las consonantes, los niños siguen colocando los círculos de color correspondientes trabajados anteriormente. La Figura 20 presenta el esquema para la palabra *mesa*, con la introducción de las primeras letras conocidas que corresponden a los sonidos vocales.

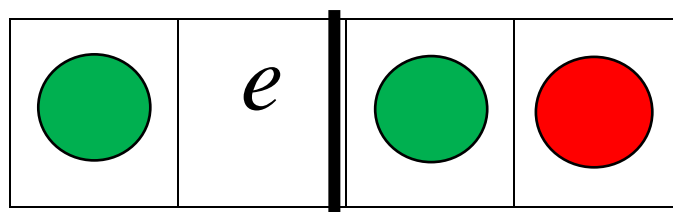


Figura 20. Esquema para la palabra *mesa*.

Algunos ejemplos de palabras que pueden ser utilizadas en esta etapa: *baú, bola, escola, bandeira, patê, urubu, feira, música, café, vovô, vovó, metrô*, etcétera.

Los niños comienzan a elaborar los esquemas para las palabras incluyendo las letras “e” y “o” en posición tónica (acentuada). La Figura 21 presenta el esquema para la palabra *pêssego*.

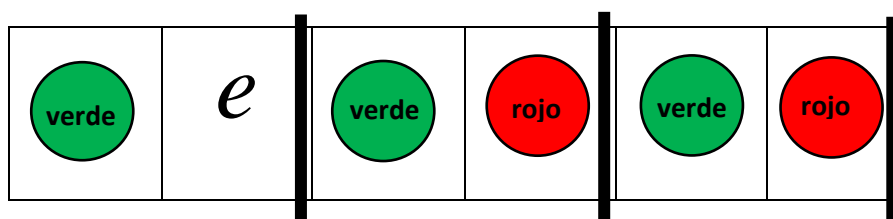


Figura 21. Esquema para la palabra *pêssego*.

Se les explica a los niños que en el idioma portugués se pueden utilizar las mismas letras para vocales diferentes: la letra *e* para los sonidos “e” (cerrado) y “ɛ” (abierto), la letra “o” para los sonidos “o” (cerrado) y “ɔ” (abierto). Se les empieza a enseñar a los niños que dos palabras pueden tener las mismas letras y tener sonidos diferentes, así como diferentes significados, por ejemplo: *molho* – *m[ɔ]lho*, *peso* – *p[ɛ]so*, *gosto* – *g[ɔ]sto*, etcétera.

3.2.5.1.2 Plano perceptivo

En esta etapa, los niños deben aprender a escribir las letras que representan las vocales acentuadas, colocándolas en los esquemas elaborados para las palabras. El maestro escribe en el pizarrón las letras correspondientes y los niños aprenden a escribirlas en su cuaderno.

El método de Galperin es un método rápido y sencillo de enseñanza de la escritura inicial de las letras (Talizina, 2000). Sólo lo expondremos brevemente, debido a que el problema de la enseñanza de la escritura rebasa el objetivo de este libro. Se recomienda enseñar la letra manuscrita.

En este momento de la enseñanza, el objetivo principal es que los niños aprendan a reproducir el trazo de la letra correspondiente.

El maestro les enseña a los niños a orientarse en el trazo de la letra a través del señalamiento en el trazo donde de la línea cambia su dirección: hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha o hacia la izquierda. Se utilizan tarjetas de orientación previamente elaboradas.

Por ejemplo, la letra “a” manuscrita representa un círculo, y un palito que se agrega en la parte derecha y gira en esa misma dirección.

La letra “e” es un semicírculo, que se inicia a partir de su parte superior con un círculo pequeño.

En la letra “i” manuscrita, la línea va desde arriba hacia abajo, y después al llegar al final cambia su dirección hacia la derecha.

Por ejemplo, la letra “o” representa un círculo. El niño aprende a dibujar un círculo pequeño de manera voluntaria.

La letra “u” repite dos veces el trazo básico de la letra “i”.

Es necesario orientar a los niños en el trazo de las letras manuscritas y de impresas tanto minúsculas como mayúsculas.

El niño aprende a analizar el trazo de las letras y las reproduce en su cuaderno. Es importante señalar que es más eficaz enseñarles a los niños a analizar el trazo de las letras, colocando los puntos clave de orientación que simplemente hacerles copiar los trazos realizados por el maestro.

Precisamente los métodos tradicionales enseñan la escritura de las letras recurriendo a la simple copia. Sin embargo, debemos recalcar que la orientación y la verbalización del trazo son muy útiles, ya que garantizan el aprendizaje consciente de la escritura.

Después de que los niños hayan aprendido a escribir las letras que representan los sonidos vocales en posición tónica, se procederá a la construcción de palabras mediante la elaboración de esquemas en el cuaderno. El maestro dicta algunas palabras y los alumnos elaboran sus esquemas con la cantidad correspondiente de celdas. Ahora, en lugar de dibujar el círculo rojo grande, los niños insertan las letras para representar la vocal tónica. Las demás celdas se llenan con los círculos rojos (para los demás sonidos vocálicos) y verdes (para las consonantes). El maestro les ayudará a los niños si es necesario. Al igual que en las etapas anteriores, los niños trabajan en parejas, donde uno de ellos ejecuta y el otro verifica el resultado.

Para mejor éxito y desarrollo de la actividad gráfica se recomienda trabajar en la edad preescolar la formación del dibujo desarrollado por Solovieva y Quintanar (2016) en el libro *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar: de la teoría a la práctica*.

3.2.5.1.3 Plano verbal

En esta etapa los niños realizan el análisis verbal de las palabras sin utilizar los esquemas. El maestro propone palabras para el análisis y los niños describen, en voz alta, el “esquema imaginario” que ellos dibujarían. Los niños deben señalar la vocal tónica, su nombre, así como la cantidad de círculos rojos y verdes.

Al finalizar esta etapa el maestro propone tareas de control, en las cuales los niños deben analizar verbalmente y representar gráficamente los esquemas correspondientes para algunas palabras nuevas.

Si los niños no tienen dificultades en la actividad con las vocales tónicas, el maestro puede introducir las letras que representan los sonidos consonantes de correspondencia única.

3.2.5.2 Presentación de las letras consonantes de correspondencia única

Tanto en el método en español como en el portugués, las consonantes se presentan gradualmente, de acuerdo con su complejidad. Las letras consonantes que tienen correspondencia única con los sonidos que representan son las primeras que son presentadas por el maestro. En español estas letras son: “l”, “t”, “p”, “f”, “m”, “d”, “b”, “v”, “n”. En portugués estas letras son: “t”, “p”, “f”, “m”, “d”, “b”, “v”, “n”.

3.2.5.2.1 Plano materializado

El maestro les explica a los niños que ahora van a conocer otras letras (signos para sonidos) que representan a los sonidos consonantes. Las letras son dibujadas en el pizarrón y los niños reciben las tarjetas elaboradas previamente con las letras.

El proceso de esta actividad es semejante a las etapas anteriores para la construcción de los esquemas materializados de las palabras. Los niños eligen el esquema para la palabra, colocan la letra que representa la vocal acentuada y después buscan las letras que corresponden a las consonantes, sustituyendo los círculos verdes por las letras.

Debido a que los niños aún no conocen todas las letras que representan a las consonantes, los círculos verdes se dejarán en el lugar de las letras que todavía no fueron presentadas por el maestro, como se muestra en la Figura 22.

En esta etapa se pueden utilizar las siguientes palabras en portugués: *pato, farol, nariz, tia, mesa, vidro, vaca, dedo, foca*, etcétera.

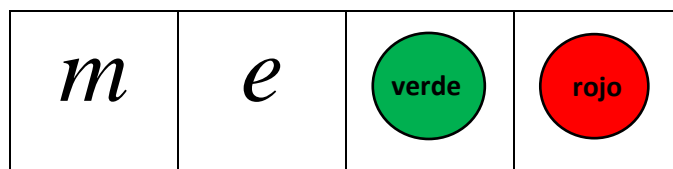


Figura 22. Esquema para la palabra mesa, con la introducción de las primeras letras conocidas que corresponden a los sonidos consonantes.

Durante esta actividad, en la etapa inicial el maestro muestra la letra de la consonante correspondiente para apoyar a los niños en la diferenciación de las grafías de las letras. Posteriormente los niños aprenden a elegir la letra de forma independiente.

Se puede introducir el juego de cambio de palabras sugerido por Solovieva y Quintanar (2014) para reforzar la asimilación de las consonantes. El maestro presenta las palabras y los niños sustituyen las letras vocales y consonantes para obtener palabras distintas. Al principio, la composición de las letras en las palabras puede ser siempre la misma (consonante-vocal, consonante-vocal) para facilitarles la tarea a los niños. Posteriormente se cambia la composición presentando palabras con diferente estructura.

3.2.5.2.2 Plano perceptivo

Al igual que en la etapa anterior, los niños aprenden a escribir las letras que se le presentan con la ayuda del método de orientación en el trazo descrito por Solovieva y Quintanar (2014). La Figura 23 es un ejemplo de orientación ofrecida por el maestro con puntos claves en el trazo de la letra “t”.



Figura 23. Orientación del maestro sobre los puntos clave en el trazo de la letra T.

De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2014), en la medida que el niño aprende las bases del análisis del trazo, la escritura de las letras siguientes se asimila con menos dificultades de una manera más rápida.

Los niños escriben las letras para la vocal tónica y para las consonantes ya conocidas. Los círculos rojos y verdes se conservan en las celdas para representar los sonidos vocales y consonantes aún no trabajados. Se recomienda trabajar en grupos y en parejas, como en las etapas anteriores.

3.2.5.2.3 Plano verbal

De forma semejante al método en español, en esta etapa los niños comienzan a analizar las palabras en voz alta, señalando cuántas y qué vocales hay en ellas, cuántas consonantes hay y cuáles son las que ya saben escribir. También deben decir cuáles son las consonantes que están por aprender.

3.2.5.3 Presentación de las letras n y de la combinación nh

La utilización de la consonante *n* en conjunto con la consonante “h”, formando palabras con “nh” es bastante usual y fácilmente inidentificable en varias palabras de la lengua portuguesa. Cuando están juntas, esas dos consonantes pierden su unidad sonora, representando apenas un fonema. Así, por formar un sonido único, la secuencia “nh” es considerada un dígrafo.

3.2.5.3.1 Plano materializado

El trabajo en esta etapa incluye la construcción de palabras utilizando todos los elementos aprendidos anteriormente. Se introducen las letras “n” y “nh”.

El maestro les explica a los niños que, en el portugués, el sonido “n” duro es representado por la letra “n”, como se observa en las palabras: *navio, neve, noite, nó, nadar, sono, semana*, etcétera.

Por otro lado, el sonido blando “nh” es representado no por una, sino por dos letras. Se les recuerda a los niños que colocaron un botón para señalar el sonido blando (nh) y que ahora van a colocar en lugar del botón, la letra “n” seguida de la letra “h”, como se observa en la Figura 24. Se pueden utilizar las siguientes palabras: *ninho, aranha, sonhar, lenha, espinho, linha*, etcétera.

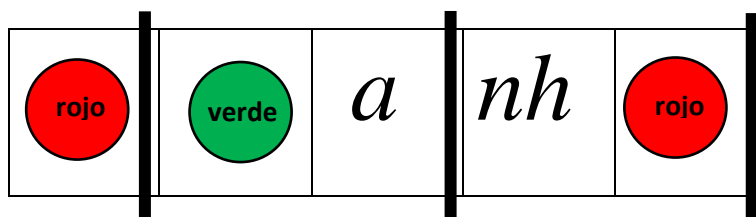


Figura 24. Esquema para la palabra *aranha*.

La atención de los niños se dirige al hecho de que la combinación de letras “nh” se utiliza para señalar la suavidad del sonido de la “n”, y que normalmente se usa con las vocales “a”, “e” y “o” (*sono - sonho*). En pocos casos, se utiliza la combinación de letras “nh” con “i” y “u”.

A los niños se les presentan la tarjeta de orientación representada en la Figura 25:

$$n + h + a = nha$$

$$n + h + e = nhe$$

$$n + h + o = nho$$

Figura 25. Tarjeta de orientación para las combinaciones posibles del dígrafo “nh” con diferentes vocales.

Se les propone construir los esquemas de las siguientes palabras para diferenciar el uso de las diversas letras e identificar el sonido blando “nh”: *ano, neto, negro, pano, amanhã, sono, sonho, pinhão, dinheiro, caminhão, pinheiro, cozinheiro, banheira*, etcétera.

3.2.5.3.2 Plano perceptivo

En esta etapa los niños dibujan los esquemas e incluyen en ellos todos los elementos. Se les enseña a los niños la escritura de las letras “n” y “h” con las orientaciones necesarias.

3.2.5.3.3 Plano verbal

En esta etapa el análisis de las palabras se realiza en el nivel verbal, al igual que en las etapas anteriores. Los niños pueden verificar la ejecución en parejas: uno ejecuta y el otro verifica, y después se invierten los papeles.

3.2.5.4 Presentación de la letra l y de la combinación lh

De manera semejante a la combinación de dos letras para representar el sonido blando “nh”, la secuencia “lh” no es considerada un encuentro de consonantes, sino un dígrafo. En los dígrafos, como fue dicho anteriormente, cada consonante pierde su unidad sonora, ya que la secuencia de dos consonantes forma un único sonido, representando apenas un fonema.

3.2.4.5.1 Plano materializado

El trabajo en esta etapa incluye la construcción de palabras utilizando todos los elementos aprendidos anteriormente. Se introducen las letras “l” y “lh”.

El maestro les explica a los niños que, en el portugués, el sonido “l” duro es representado por la letra “l”, como se observa en las palabras: *livro, lua, lobo, lagarto, louça, sala, palavra*, etcétera.

Por otro lado, el sonido blando “lh” es representado no por una, sino por dos letras. Se les recuerda a los niños que colocaron un botón para señalar el sonido blando “lh” y que ahora van a colocar en lugar del botón, la letra “l” seguida de la letra “h”, como se observa en la Figura 26. Se pueden utilizar las siguientes palabras: *palha, palhaço, malha, pilha piolho, molho, milho*, etcétera.

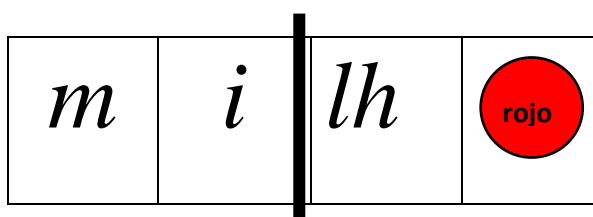


Figura 26. Esquema para la palabra *milho*.

La atención de los niños se dirige al hecho de que la combinación de letras “lh” se utiliza para señalar la suavidad del sonido de la “l”, y que normalmente se usa con las vocales “a”, “e”, y “o” (*mala - malha*). En pocos casos se utiliza la combinación de letras “lh” con “i” (*abelhinha, velhinho*) y “u” (*silhueta, orelhudo*).

A los niños se les presentan la siguiente tarjeta de orientación, representada en la Figura 27:

$$l + h + a = lha$$

$$l + h + e = lhe$$

$$l + h + o = lho$$

Figura 27. Tarjeta de orientación para las combinaciones posibles del dígrafo “lh” con diferentes vocales.

Se les propone a los alumnos construir los esquemas de las siguientes palabras para diferenciar el uso de las diversas letras e identificar el sonido blando “lh”: *luz, língua, lei, lutar, legal, lindo, alho, lama, olho, velho, mulher, coelho, ilha, brilho, abelhinha, velhinho, mulher*, etcétera.

3.2.3.5.2 Plano perceptivo

Después del trabajo con las letras recortadas se procede al plano perceptivo, donde los niños deben dibujar los esquemas para las palabras incluyendo todos los elementos que han aprendido. En esta etapa los niños aprenden la escritura de la letra “l”. Se les acuerda a los niños la escritura de la “h”, que ya fue aprendida en las etapas anteriores.

3.2.3.5.3 Plano verbal

En esta etapa los niños analizan las palabras propuestas por el maestro en voz alta, de forma semejante a las etapas anteriores, señalando la vocal tónica y consonantes, tanto las que ya conocen como las que aún les son desconocidas.

3.2.6 Letras que no tienen correspondencia única con los sonidos

En el idioma portugués las letras que no tienen una correspondencia única con los sonidos son: las vocales en “e” y “o” no acentuadas en posición final de palabra y las consonantes “l”, “j”, “g”, “s”, “c”, “z”, “q” y “x”. La enseñanza de estas letras es más compleja y se realiza de manera gradual. El maestro debe proporcionar todos los apoyos necesarios en esta etapa. Sin embargo, gracias al trabajo realizado en las etapas anteriores, los niños ya tienen cierta práctica en el conocimiento de las letras, lo cual constituye la base para la presentación exitosa de estas letras nuevas.

3.2.6.1 Presentación de las vocales no acentuadas en posición final de palabra

En este momento, el maestro les explica a los niños que para escribir la vocal “i”, cuando esta es el último sonido de la palabra, se pueden utilizar dos letras: “i” y “e”. Para saber cuál de las dos letras utilizar, es necesario identificar si la vocal “i” final es acentuada o no.

El maestro presenta al niño la siguiente regla: si escuchas el sonido “i” final que no está acentuado, debes escribir la letra “e”.

A los niños se les presenta la siguiente tarjeta de orientación, mostrada en la Figura 28, para la correspondencia del sonido “i” no acentuado en posición final de palabra con la letra “e”.

$i \rightarrow e$

Figura 28. Tarjeta de orientación para la correspondencia del sonido “i” no acentuado en posición final de palabra con la letra “e”.

Se analiza una cantidad suficiente de palabras con ayuda de esta regla, hasta que los alumnos aprendan a utilizar y elegir rápidamente la letra adecuada. Ejemplos de palabras que se pueden utilizar: *pele, leite, elefante, dente, estante, semente*, etcétera.

El maestro les explica a los niños que para señalar la vocal “u”, cuando esta es el último sonido de la palabra, se pueden utilizar las letras “u” y “o”. Para saber cuál de las dos letras utilizar, es necesario identificar si la vocal “u” es acentuada o no.

El maestro presenta al niño la siguiente regla: si escuchas el sonido “u” final que no está acentuado, debes escribir la letra “o”.

A los niños se les presenta la siguiente tarjeta de orientación para la correspondencia del sonido “u” no acentuado en posición final de palabra con la letra “o”, mostrada en la Figura 29.

$u \rightarrow o$

Figura 29. Tarjetas de orientación para la correspondencia del sonido “u” en posición final de palabra con las letras “u” y “o”.

Se presentan diversas palabras con ayuda de esta regla, hasta que los niños aprendan a elegir y utilizar la letra adecuada. Ejemplos de palabras que se pueden utilizar: *respeito, muito, pouco, martelo, sapato, Paulo, cinto, carro, pirulito, novo, salgado*, etcétera.

El maestro puede hacer el contraste con palabras terminadas con vocales “i” y “u” acentuadas, mostrando que en estos casos se utilizan las letras “i” y “u” para representarlas. Ejemplos: *baú, urubu, iglu, açai, guri, gibi, rubi, caí, saí, Jacaréi, concluí, bambu, xampu*, etcétera.

En los esquemas materializados se trabaja con el cambio de las vocales de las palabras. Cada niño propone cambiar las vocales de la palabra en cuestión para obtener palabras diferentes. Después se proponen variantes que permitan cambiar una o dos letras (vocales) simultáneamente. Los cambios de las letras se pueden realizar al inicio, a la mitad o al final de las palabras. La Figura 30 muestra el esquema materializado del cambio de una letra (“o” por “a”), para la palabra *pato* (*pata*).

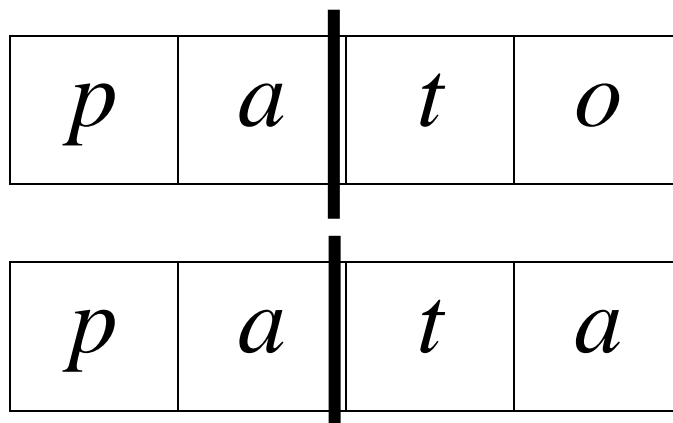


Figura 30. Esquema materializado del cambio de una letra (“o” por “a”), para la palabra *pato* (*pata*).

Después de realizar adecuadamente las sustituciones de la vocal tónica, las consonantes de correspondencia única y las vocales *i* y *u* en posición final de palabra por las letras correspondientes, los alumnos realizan los cambios de los círculos rojos restantes por las letras vocales materializadas, como se observa en la Figura 31.

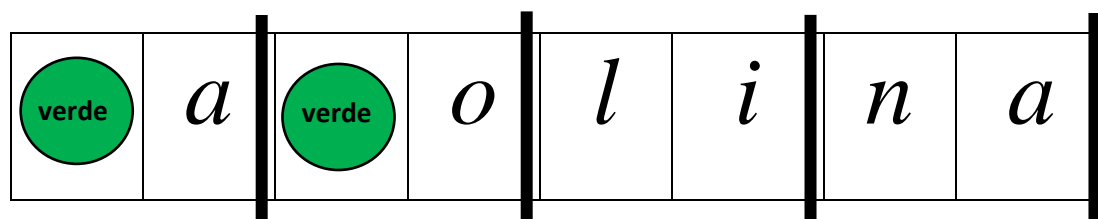


Figura 31. Esquema para la palabra *gasolina*.

Otros ejemplos de palabras que se pueden utilizar son: *salada, semana, coração, comida, vassoura*, etcétera.

Después de trabajar con una cantidad suficiente de palabras en el nivel materializado se procede al nivel perceptivo. Cada niño debe tener su tarjeta de orientación para identificar la regla de uso de letras “o” y “e” para el caso de las vocales no acentuadas en posición final de palabra. Cada niño debe aprender explicar en voz alta de manera independiente esta regla y la razón de uso de una letra, a pesar de que se escucha un sonido distinto.

3.2.6.2 Presentación de la letra *l* en posición final de sílaba

Como se vio anteriormente, un fenómeno presente en la lengua portuguesa es la vocalización del fonema /l/, cuando este termina la sílaba tónica. En general, cuando se escucha el sonido “u” en este contexto, la grafía será con “l”, como en los ejemplos: *natal, farol, castiçal, avental, legal, fiel, espanhol, calma*, etcétera.

El maestro presenta al niño la siguiente regla: si escuchas el sonido “u” en el final de la sílaba, después de la vocal acentuada, debes escribir la letra “l”.

A los niños se les presenta la siguiente tarjeta de orientación, mostrada en la Figura 32.

$$u \rightarrow l$$

Figura 32. Tarjetas de orientación para la correspondencia del sonido *u* en posición final de sílaba tónica con la letra “l”.

Además, para la verificación, el profesor puede ofrecer al alumno una ayuda morfológica. En portugués, al pasarse para el plural palabras terminadas *l*, la terminación pasa a ser *-is*: *animal – animais, papel – papeis, azul – azuis, casal – casais*.

A los niños se les presenta la siguiente regla morfológica: si al pasar la palabra al plural, ella termina con “*-is*”, la palabra original se escribe con “*l*”. Si al pasar la palabra al plural, ella termina con “*-us*”, la palabra original se escribe con “*u*”.

A los niños se les presenta la siguiente tarjeta de orientación, mostrada en la Figura 33.

$$-is \rightarrow l$$

Figura 33. Tarjetas de orientación para la correspondencia de la terminación “*-is*” en palabras pasadas al plural con la terminación “*l*” en el singular.

Se analiza una cantidad suficiente de palabras con ayuda de estas reglas. Ejemplos de palabras que se pueden utilizar: *pastel, calma, palma, girassol, anzol, farol caracol, lençol, gentil, difícil, funil, alma, capital*, etcétera.

Sin embargo, el maestro debe explicar a los alumnos que pueden existir casos específicos de sustantivos que son escritos con la letra “*u*” en posición final de la sílaba tónica. El maestro les ayuda a los niños en todos los casos de diferenciación ortográfica entre la “*u*” y la “*l*”, cuando estos no siguen las reglas presentada anteriormente, como se observa en las palabras *saudade* y *cenoura*; y en casos que el sonido “*u*” puede ser representado por ambas letras “*l*” o “*u*” (*calda – cauda, mal – mau*), siendo la diferenciación de la grafía de estas palabras sólo de tipo ortográfico.

3.2.6.3 Presentación de la letra r y de la combinación rr

Según las reglas fonéticas y ortográficas de la lengua portuguesa, la consonante “r” puede ser pronunciada con una vibración más suave y corta o más fuerte y prolongada. El sonido de la “r” fuerte del portugués es semejante al sonido “j” del español (por ejemplo, la palabra *jamón*) y al sonido “h” del inglés (por ejemplo, la palabra *house*).

El sonido “r” débil del portugués se asemeja al “r” corto del español (por ejemplo, la palabra *pera*) y al sonido “tt” del inglés americano (por ejemplo, la palabra *letter*).

De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2014), en el español no se debe tomar en cuenta la diferenciación del sonido “rr” largo en posiciones que no resultan en cambio de significado de las palabras (en inicio de palabra, por ejemplo). Lo mismo es válido para el portugués. Se debe realizar la diferenciación del sonido “r” fuerte en los casos en los cuales el uso de “rr” contra “r” modifica el referente semántico de las palabras, como vemos en los siguientes ejemplos del portugués: *caro – carro, moro – morro, coro – corro, muro – murro, careta – carreta*, etcétera.

En el portugués, el sonido “r” fuerte a principio y final de palabra es representado por sólo una letra “r”, como se observa en las palabras: *rato, rio, rosa, risada, roupa, rua, nadar, falar*, etcétera.

Cuando está entre dos vocales, el sonido el sonido “r” fuerte es representado por dos letras “rr”, como en las palabras en portugués *arranhar, arroz, carro, ferro, correr, terra*, etcétera.

Cuando el sonido “r” fuerte está entre una vocal y una consonante o al revés, se utiliza solamente una letra “r” para representarlo, como en los ejemplos: *parte, acervo, verde, arte*, etcétera.

En esta etapa del método se introduce la letra “r” y se trabaja sobre la diferenciación de los sonidos “r” débil y “r” fuerte (análogos al sonido corto y largo del español). A los niños se les enseña la letra “r” y se inicia la actividad para la construcción de los esquemas, incluyendo en ellos las letras para las vocales y consonantes aprendidas en la etapa anterior y los círculos verdes para las consonantes desconocidas.

Se les explica a los niños que van a utilizar dos letras “r” para señalar el sonido “r” fuerte cuando este sonido está entre dos vocales, por ejemplo: *carro*, *bairro*, *carrossel*, *garrafa*, *carroça*, etcétera.

Sin embargo, si el sonido “r” fuerte se encuentra entre una consonante y una vocal, al principio o al final de la palabra, se utiliza sólo una letra “r”, por ejemplo: *mar*, *trator*, *carta*, *torta*, *rosa*, *árvore*, etcétera.

El trabajo se realiza de la misma forma que se señaló en el plano materializado de las letras consonantes con correspondencia única. En portugués se sugieren las siguientes palabras: *terra*, *carro*, *erro*, *macarrão barril*, *guerra*, *correr*, *morro*, *arroz*, *bairro*, *carrossel*, *berro*, *barra*, *marrom*, *garrafa*, *sorrir*, *arranhão*, *correio*, *garra*, *serra*, *carroça*, *derreter*, *ferro*, *barraco*, *torre*, *enriquecer*, *enroscar*, *parar*, *esperar*, *periquito*, *acerola*, *pirulito*, *peruca*, *parte*, *verde*, *arte*, etcétera.

El maestro presenta palabras que incluyen tanto la “r” como la “rr”, como muestran las Figuras 34 y 35.

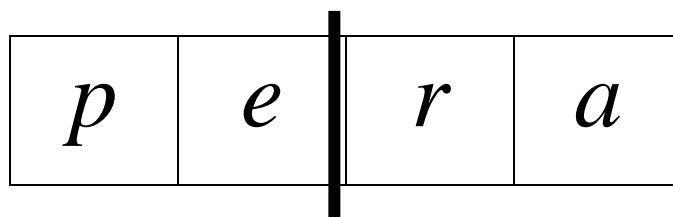


Figura 34. Esquema para la palabra *pera*, con la introducción de la letra “r” para señalar el sonido “r” débil.

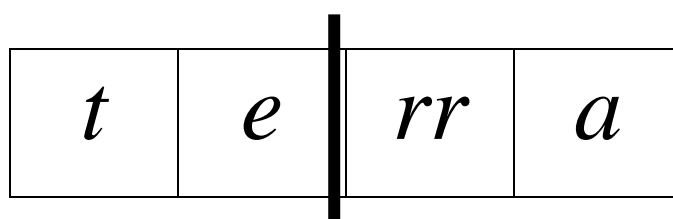


Figura 35. Esquema para la palabra *terra*, con la introducción de la combinación de dos letras “r” para señalar el sonido “r” fuerte entre vocales.

Posteriormente se realiza el mismo ejercicio con palabras que solo se diferencian por la presencia de sonidos “r” suave y “r” fuerte. El maestro propone ejemplos de esquemas para estas palabras. En portugués se sugieren las palabras: *caro* – *carro*, *aranha* – *arranha*, *carinho* – *carrinho*, *moro* – *morro*, *coro* – *corro*, *muro* – *murro*, *era* – *erra*, *saro* – *sarro*, *foro* – *forro*, *fora* – *forra*, *tora* – *torra*, etcétera

De forma semejante al método en español, después de trabajar con las letras recortadas se procede al plano perceptivo, donde los niños deben dibujar los esquemas para las palabras incluyendo todas las letras que han aprendido. En esta etapa los niños aprenden la escritura de la letra *r*. El maestro ofrece la orientación para el trazo de esta letra.

En el plano verbal, los niños analizan las palabras propuestas por el maestro en voz alta, señalando las vocales y consonantes, tanto las que ya conocen como las que aún les son desconocidas.

3.2.6.4 Presentación de las letras g y j

En el portugués, el fonema /ʒ/, representado por la grafía “j” en ese idioma, es inexistente en la mayoría de los dialectos del español. Para un hispanohablante de Sudamérica, este sonido es semejante al “y” en la palabra *yo*. Para efectos de comparación, siguen algunas palabras con sonidos similares en otros idiomas:

- igual a la “s” en palabras en inglés como *television, usual, pleasure*;
- igual a la “g” en palabras originarias de Francia como *prestige, collage*.

Por otra parte, a diferencia del método en español, donde se realiza la diferenciación de la “g” (sonora) con la “j” (sorda), en portugués la diferenciación de estos sonidos no es por sonoridad. Sin embargo, la correspondencia fonema-grafema de estos sonidos siguen reglas semejantes a las del español.

El maestro les explica a los niños que en la lengua portuguesa se utilizan diferentes letras para algunos sonidos, como en el caso de las letras “j” y “g” para el sonido “j” (/ʒ/). Inicialmente se presentan las letras g y j en el pizarrón y en las tarjetas de orientación.

El maestro continúa su explicación de esta manera: “Ahora tenemos que conocer en qué casos se utilizan estas letras diferentes. Para saber qué sonido representan estas letras es necesario identificar cuáles son las vocales que le siguen a la letra. Por ejemplo, si después de la ‘g’ está una letra vocal o una pareja de estas letras: ‘o’, ‘a’,

‘u’, ‘ui’, ‘ue’, el sonido es ‘g’. Pero si después de la ‘g’ están las vocales ‘e’, ‘i’, el sonido es ‘j’. La letra ‘j’ representa siempre el mismo sonido ‘j’”.

Es importante que el maestro les muestre a los niños que con cada uno de estos sonidos. Se pueden utilizar uniones con cada una de las cinco vocales del idioma portugués (formar sílabas). Con sonido "j" se pueden formar palabras: *jiló, joga, jovem, juiz, girafa, giro, gema, gentil, gente*, etcétera.

Se propone que los niños den sus propios ejemplos con sonido "j" usando diversas vocales. Recordamos que se trata de sonidos. Es posible comentar con cuál vocal hay más palabras y con cuál hay menos. Posteriormente se ponen ejemplos con sonido “g”. Con este sonido también se pueden formar palabras usando las cinco vocales: *gordo, galho, gata, guerra, gota, guitarra, guincho*, etcétera.

Los niños buscan y elaboran sus propios ejemplos y se determina con qué vocal hay más ejemplos y con cuál hay menos. Estos ejercicios les ayudarán comprender las relaciones entre fonemas y grafemas del idioma y operar con palabras y sonidos de manera más flexible y consciente. Luego el maestro tiene que explicar que es necesario comprender cómo se escriben todas estas palabras y qué combinaciones de letras se utilizan para esto.

El maestro les explica a los niños que es muy difícil diferenciar el uso de las letras j y g, cuando éstas se encuentran antes de las letras “i” y “e”, es decir, cuando representan el mismo sonido (*jiló, girafa, gel, jeito*). Debemos advertir a los niños que cuando se encuentren estos casos, soliciten ayuda al maestro o a otros adultos para aclarar la duda.

Las tarjetas de orientación se pueden presentar en forma de un pequeño esquema. La Figura 36 muestra la tarjeta de orientación para la correspondencia de la letra “g” con los sonidos “g” y “j”:

$$g + o, u, a = g$$

$$g + e, i = j$$

Figura 36. Tarjetas de orientación para la correspondencia de la letra “g” con los sonidos “g” y “j”.

Los niños comienzan a elaborar los esquemas para las palabras incluyendo las letras “g” y “j”, como se muestra en las Figuras 37, 38 y 39. En los casos de utilización del sonido “g”, el maestro debe señalar la letra correspondiente, “g” o “j”, para cada caso. Durante el trabajo se utiliza la tarjeta de orientación, cuyo contenido se comenta en voz alta. Los niños indican cómo suena la letra “g” en los ejemplos.

Para esta actividad se pueden utilizar las siguientes palabras: *garfo, gorro, jarra, girafa, gota, gata, guerra, gêmeos*, etcétera.

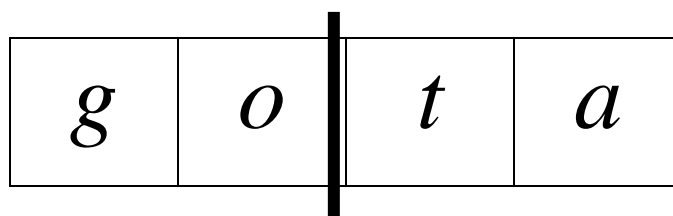


Figura 37. Esquema para la palabra *gota* (uso de la letra “g” antes de la “o”).

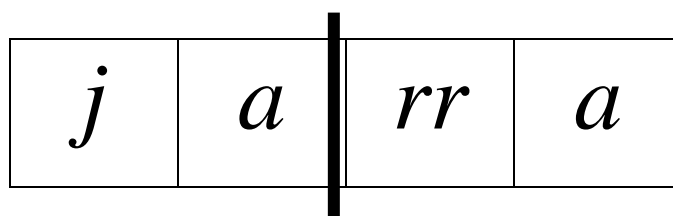


Figura 38. Esquema para la palabra *jarra*.

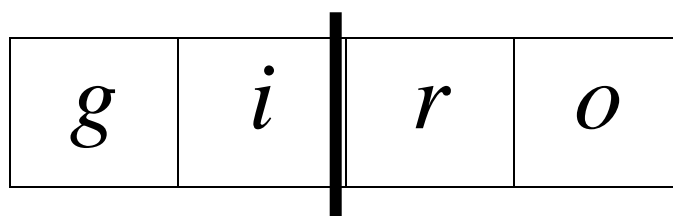


Figura 39. Esquema para la palabra *giro* (uso de la letra “g” antes de la “i”).

Los niños deben trabajar con una cantidad suficiente de palabras. Después se les muestra cómo se puede obtener el sonido “g” con la misma letra utilizando los sonidos “i” y “e” y no los sonidos “a”, “o”, “u”. Para obtener el sonido “g” antes de los sonidos

“i” y “e” se le agrega una letra “u” que no se pronuncia. Esta letra no representa ningún sonido. En este caso, se presenta la tarjeta de orientación representada en la Figura 40:

$$g + u + e = gue$$

$$g + u + i = gui$$

Figura 40. Tarjeta de orientación para la obtención del sonido “g” antes de los sonidos “i” y “e”.

Se elaboran los esquemas para las palabras correspondientes y se hace la diferenciación de los usos de la letra g de acuerdo con las reglas que se les explicaron, como se ejemplifica en la Figura 41. Los niños utilizan las tarjetas de orientación durante toda la actividad.

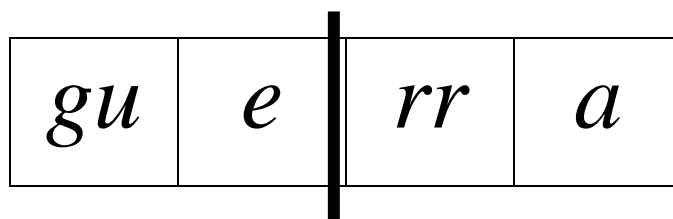


Figura 41. Esquema para la palabra guerra.

Después de esta actividad, el maestro enseña la escritura de estas letras y utiliza el mismo procedimiento en el plano perceptivo, en el que los niños elaboran los esquemas y escriben en ellos todos los elementos que ya han adquirido, con el apoyo de las tarjetas de orientación necesarias.

Por último, se trabaja en el nivel verbal, haciendo consciente el uso de estas letras y pronunciando en voz alta todas sus características. Esta actividad se realiza, como en los casos anteriores, en los planos materializado, perceptivo y verbal.

3.2.6.5 Presentación de las letras s y z

La letra “s” en portugués, además del sonido de la “s” en español, puede tener el sonido “z”, lo que puede generar confusiones al momento de utilizar esas dos letras.

El fonema /z/ se asemeja a un zumbido de abejas, lo cual no existe en el español. Para efectos de comparación, siguen algunas palabras con sonidos similares en otros idiomas:

- igual a la “z” en palabras en inglés como *zebra, zoo y lazy*;
- igual a la “s” en palabras en francés como *maison y chose*.

Antes de pasar a la introducción de estas letras, es muy útil realizar ejercicios de construcción de palabras con sílabas diversas, usando sonidos “s” y “z”. Se pueden poner ejemplos de palabras con sonido “s” con las cinco vocales: *sopa, sala, submarino, seco, sitio*, etcétera. De la misma manera, se proponen los ejemplos con el sonido “z” para las cinco vocales: *casa, zebra, zoológico, Brasil, azul*, etcétera.

El maestro les enseña a los niños que siempre que se escuche el sonido “z” a principio de palabra se utiliza la letra “z”. Sin embargo, si el sonido “z” está en el medio de la palabra, es posible utilizar la letra “z” o la letra “s” para representarlo.

Es importante que el maestro les explique a los niños que es muy difícil diferenciar el uso de las letras “z” y “s” cuando estas letras representan el mismo fonema /z/. En estos casos, se le debe recomendar al niño que solicite ayuda al maestro o a otros adultos para aclarar sus dudas.

El maestro también debe ayudar a los niños en los casos de diferenciación ortográfica entre la “z” y la “s” en las ocasiones que la letra “z” tiene sonido “s” (como se observa en posición final de palabra): *cruz, giz, cicatriz, verniz*, etcétera.

Nuevamente, el maestro les hace saber a los niños que cuando aprendan a leer bien tendrán la oportunidad de leer muchos libros y que esto les ayudará a conocer más palabras y la forma correcta de escribirlas.

Al igual que en las etapas anteriores, el trabajo se realiza en los planos materializado, perceptivo (con la presentación de las letras correspondientes) y verbal, a través de ejemplos de esquemas.

Para este trabajo se pueden utilizar las siguientes palabras en portugués: *azeite, azar, azedo, amizade, buzina, batizar, chafariz, cicatriz, cuscuz, cruz, deslize, giz, granizo, proeza, talvez, vazio, vizinho, verniz, pesado, casar, presa, casal, pisar*, etcétera.

3.2.6.6 Presentación de las letras c y q

El maestro les explica a los niños que en la lengua portuguesa la letra “c” puede representar dos sonidos diferentes: “k” y “s”. La letra “c” corresponde al sonido “k” cuando la siguen las vocales “a”, “o”, “u”. Cuando a la letra “c” la siguen las vocales “i” o “e”, le corresponde al sonido “s”.

El maestro presenta al niño la siguiente regla: si después de la letra “c” están las vocales “o”, “a”, “u”, el sonido es “k”. Si después de la letra “c” están las letras “i” o “e”, el sonido es “s”.

Estas reglas se anotan en tarjetas de orientación en forma de pequeños esquemas, como se muestra en la Figura 42. Se recomienda utilizar estas tarjetas durante el trabajo escolar, incluso en grados posteriores.

$$c + a, o, u = k$$

$$c + e, i = s$$

Figura 42. Tarjetas de orientación para la correspondencia de la letra “c” con los sonidos “s” y “k”.

sonido

A los niños se les muestra cómo se puede obtener el sonido “k”, con los sonidos “i” y “e”. Para obtener el sonido “k”, se agrega antes de los sonidos “i” y “e”, la combinación de letras “qu”. La letra “u” no representa aquí ningún sonido: no se pronuncia y sólo permite obtener las combinaciones “ki” y “ke” con el sonido sordo “k”.

Para ello se les presentan a los alumnos la siguiente tarjeta de orientación, representada en la Figura 43:

$$q + u + e = ke$$

$$q + u + i = ki$$

Figura 43. Tarjetas de orientación para la obtención del sonido “k” antes de los sonidos “e” e “y”.

Se trabaja con la construcción de esquemas materializados para las palabras, incluyendo las letras ya conocidas, como se observa en las Figuras 44 y 45. Para este trabajo se pueden utilizar las siguientes palabras en portugués: *queijo*, *casa*, *esquina*, *careta*, *copa*, *capa*, *crepe*, *queima*, *cone*, *quero*, *quintal*, etcétera.

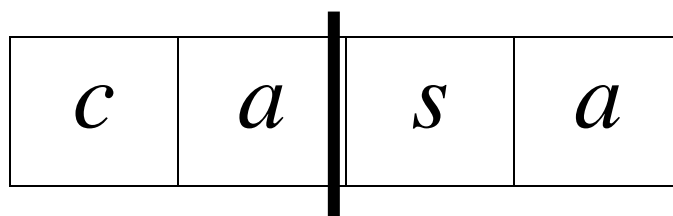


Figura 44. Esquema para la palabra *casa*.

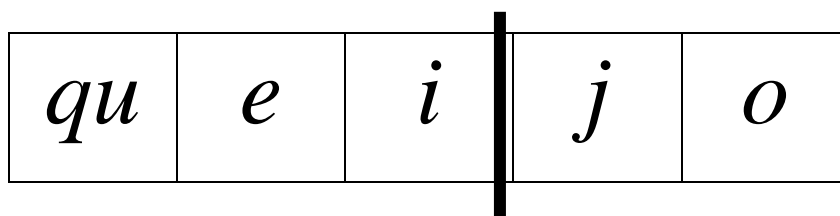


Figura 45. Esquema para la palabra *queijo*.

En esta etapa, como en las previas, es importante incluir los verbos y otras formas de palabras, para que los niños se acostumbren a utilizarlas en su lenguaje oral y escrito. Después de esto, el maestro enseña la escritura de estas letras y toda la actividad anterior se realiza en el nivel perceptivo, para lo cual los niños elaboran los esquemas y escriben en ellos todos los elementos aprendidos.

Después del trabajo en el nivel perceptivo se procede al análisis en el nivel verbal, donde el niño debe hacer consciente el uso de estas letras y pronunciar en voz alta todas sus características.

Para reforzar la asimilación de estas letras, cuya correspondencia con los sonidos consonantes es compleja, se recomienda realizar el juego de cambio de palabras. Se puede comenzar con una secuencia sencilla de sonidos en las palabras: consonante-vocal, consonante-vocal. Después se puede utilizar una secuencia más compleja. Los alumnos deben intentar realizar todos los ejercicios por sí mismos. El maestro coordina y dirige la actividad.

3.2.6.7 Presentación de la letra ç y de la combinación ss

La combinación de letras “ss” siempre tiene el sonido de la “s” en español: *confessar, amassar, isso*, etcétera.

La letra “ç” también siempre tiene el sonido de la “s” en español: *caçar, força, coração*, etcétera.

Las letras “ss” y “ç” (que sólo se utilizan en medio de palabras) representan el mismo sonido que la letra “s” en posiciones correspondientes, por lo tanto, el uso de las letras “ss” y “ç” es sólo de tipo ortográfico. Se recomienda estudiar a profundidad su uso en los siguientes grados de la escuela primaria.

El maestro les ayuda a los niños en todos los casos de diferenciación ortográfica entre la “s”, la “ss”, la “c” y la “ç”, cuando se utiliza un solo sonido “s” sordo.

3.2.6.8 Presentación de la letra x y la combinación ch

En el español la letra “x” siempre representa el fonema /ks/. A diferencia del español, la letra “x” en el portugués puede representar cuatro fonemas diferentes: el fonema /ʃ/ en palabras como *bruxa, xale, peixe, xadrez, paixão*, etcétera; el fonema /s/ en palabras como *auxiliar, máximo, próximo*, etcétera; el fonema /z/ en palabras como *exame, exercício, exército*, etcétera; el fonema /ks/ en palabras como *axila, táxi, axônio, léxico*, etcétera.

Así como el fonema /z/, el fonema /ʃ/ no existe en la lengua española. Este sonido es similar a la “sh”, “ch” y “ti” inglesa en palabras como *ship, machine y patient*.

Otro fenómeno que se observa en la lengua portuguesa es la utilización del dígrafo “ch” para señalar el sonido “x” (/ʃ/), como se observa en las palabras *chá, chapéu, bochecha, achar, chão*, etcétera.

Debido a la complejidad del grafema “x” y del dígrafo “ch”, que pueden señalar diferentes sonidos en posiciones correspondientes, el maestro les explica a los niños que es muy difícil saber cuándo es correcto utilizar la letra “x” cuando esta representa los sonidos “z” y “s”; así como la combinación “ch” cuando esta representa el sonido “x” (/ʃ/). Se les debe recomendar a los alumnos que soliciten ayuda del profesor e otros adultos para elegir la letra adecuada.

Se proporcionan ejemplos de palabras que incluyan las letras “x” y “ch” para su construcción materializada, escrita y verbal. Ejemplos de palabras en portugués: *lixo, mexer, deixar, vexame, peixe, caixa, relaxar, frouxo, xícara, exterior, flecha, salsicha, ficha, chato, bolacha, rocha, chama, fechado, charada, chave, chácara, borracha, colchão, concha, ducha, bicho*, etcétera.

3.2.6.9 Presentación de la letra h

El maestro les explica a los niños que la lengua portuguesa la letra “h” nunca se pronuncia en las palabras. Por ese motivo, esta letra se escribe fuera del esquema de la palabra. Se les enseña la letra y se les dan ejemplos. Los niños elaboran los esquemas de las palabras correspondientes, como se observa en la Figura 46. Se puede trabajar con las siguientes palabras: *hora, história, horror, homem, herói, hoje, homenagem, horizonte*, etcétera.

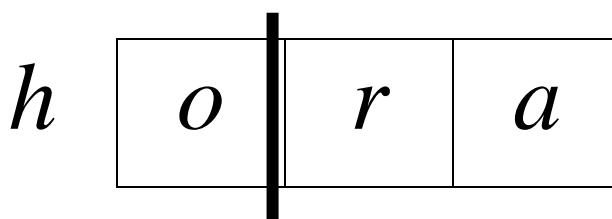


Figura 46. Esquema para la palabra *hora*.

Posteriormente se les recuerda a los niños la escritura de la letra “h”, vista en etapas anteriores, y se realiza la actividad en el nivel perceptivo. Al final, los niños realizan el análisis verbal de estas palabras, lo cual les ayuda a aprender su compleja escritura.

3.2.6.10 Presentación de la letra y, k, w

En portugués, las letras “y”, “k” y “w” se utilizan en muy pocas ocasiones y, por lo general palabras de origen extranjero. El maestro presenta ejemplos de estas palabras y los niños construyen los esquemas. Ejemplos de palabras: *hobby, spray, play, motoboy, delivery, karaokê, kiwi, funk, rock, show, download, web*, etcétera.

Posteriormente se enseña la escritura de las letras “y”, “k” y “w” y los niños elaboran en los esquemas los modelos escritos de las palabras.

En la etapa final se realiza el análisis verbal de estas palabras, lo cual garantiza la intervención de la memoria involuntaria en la escritura de estas palabras.

3.2.7 El paso a la lectura

Todo el trabajo realizado en etapas previas prácticamente conduce al niño al conocimiento de todos los sonidos y letras de la lengua portuguesa, así como de las relaciones que existen entre ellos. Aunque no sea el objetivo directo de esta enseñanza, el proceso de escritura se introduce gradualmente, de forma natural.

Ahora se les puede enseñar a los niños en alfabeto del idioma portugués, en su orden usual de presentación de las letras. Se les explica a los alumnos que cada letra tiene un nombre específico, por ejemplo, la “efe”, etcétera.

Es importante explicarles a los niños la función del alfabeto, señalarles para qué sirve. El alfabeto permite encontrar palabras en el diccionario rápidamente y orientarse en cualquier tipo de lista. Se recomienda trabajar con la búsqueda de palabras en el diccionario. Para esta actividad los niños deben traer su diccionario y el uso de este debe ser constante en la escuela primaria.

El maestro escribe palabras desconocidas en el pizarrón y propone a los niños buscarlas en el diccionario. Los niños pueden competir para ver quién es el primero a encontrar la palabra elegida por el maestro. Después, los niños mismos proponen palabras para buscarlas en el diccionario.

También se puede realizar el trabajo en parejas, donde un niño es el que propone la palabra y el otro la busca. Enseguida cambian sus papeles y eligen el vencedor del juego.

Posteriormente, se inicia la lectura de libros infantiles a partir de historias y cuentos en la lengua portuguesa. Se utilizan textos escritos con letras grandes y los niños realizan la lectura en voz alta por párrafos o por oraciones. El maestro debe apoyar y verificar la lectura de los alumnos.

Es importante que la lectura sea acompañada por el análisis del contenido de los cuentos. Los niños responden a las preguntas realizadas por el maestro respecto a la temática de la historia, los personajes, las vestimentas, la época en la que tiene lugar, los hechos principales y los detalles esenciales e irrelevantes. Este trabajo se relaciona con la actividad intelectual de los niños, lo cual no constituye el objetivo directo de este método.

Con relación a la escritura, a partir de este momento los niños dejan de utilizar los esquemas y pasan a realizar la escritura de palabras y oraciones. La ortografía se puede mejorar durante la lectura de cuentos.

Es importante que el maestro dirija la atención de los niños a las palabras complejas y realizar procedimientos específicos con las mismas. Es importante hacerles notar a los niños las palabras que tienen una misma raíz morfológica y señalarles que éstas siempre se escriben de la misma forma.

Los errores ortográficos más frecuentes de los niños en la escritura son los siguientes:

- Uso de las vocales “o” y “e” no acentadas en posición final de palabra;
- Confusión de la “s”, “ss”, “c” y “ç”;
- Confusión de la “s” y “z”;
- Confusión de la “g” y “j”;
- Confusión de la “x”, “ch”;
- Utilización de la “h”
- Uso de diversos acentos gráficos.

Es posible disminuir la cantidad de éstos y otros errores si durante la lectura el maestro dirige la atención de los niños a la escritura de estas palabras. Por ejemplo, se recomienda solicitarles a los niños que subrayen todas las palabras que tienen las letras s, c, ss, ç y z en el texto. Lo importante es que el maestro permita y garantice que los niños tengan conciencia de estas situaciones ortográficas complicadas. En todo caso, se propone evitar una mecánica y poco reflexiva memorización de la escritura de las palabras aisladas.

Se puede realizar la lectura en voz alta y en cada caso particular se enseñar la escritura de estas palabras. Se les propone a los niños elaborar otras palabras parecidas a las del texto, por ejemplo: *casa, casebre, casarão, caseiro, casinha*, etcétera.

El maestro debe reiterar que en todos estos casos se escribe la letra “s”, debido a que la raíz morfológica de todas estas palabras es la misma. En otras palabras, por el contrario, siempre se escribe la letra “z” *cozinha, cozinhar, cozinheiro, cozido*, etcétera. Estos ejercicios se pueden realizar en todos los casos difíciles para los niños.

Además, existen métodos neuropsicológicos especiales que permiten elaborar programas específicos para el apoyo de los niños que muestran un aprendizaje más lento, así como para todos los casos de problemas más severos en el aprendizaje. En el libro *Dificultades en el proceso lectoescritor* (Quintanar, Solovieva, Lázaro, Bonilla, Mejía, Eslava y Flores, 2009) se muestra la posibilidad de modificación del método de enseñanza inicial de la lectura de Solovieva y Quintanar (2014) para niños que tienen dificultades relacionadas con el funcionamiento deficiente de diferentes tipos de mecanismos cerebrales.

4. DISCUSIÓN

En el presente trabajo se logró cumplir con el objetivo general, el cual consistía en elaborar para el idioma portugués, en su variante brasileña, el método de formación lectora de Solovieva y Quintanar (2014), de acuerdo con las formulaciones de la escuela histórico cultural y con el principio de formación de las acciones mentales por etapas de P. Ya. Galperin y N. F. Talizina.

Para ello, fue necesario determinar las diferencias entre el español y el portugués a partir de las características fonéticas y fonológicas, así como las reglas ortográficas relacionadas con las correspondencias entre fonemas y grafemas de estas lenguas. Teniendo en cuenta este análisis lingüístico, se plantearon acciones materiales, perceptivas-gráficas y verbales, según la teoría de Galperin (1957a; 1957b; 1959), lo cual sirvió para diseñar estrategias de análisis de los fonemas de las palabras, por parte de los alumnos.

De acuerdo con la teoría de la actividad, este método de alfabetización también incluyó la creación de una base orientadora de la acción adecuada para el análisis de la estructura de sonidos de las palabras en el idioma portugués, en los diferentes planos mencionados anteriormente.

Es pertinente mencionar que este método está pensado para su implementación en niños de 6 o 7 años, después de que arriban a la escuela. Sin embargo, algunas de las bases para el aprendizaje de la lectoescritura exigen una preparación psicológica del niño en la etapa preescolar, antes de ingresar a la escuela.

De acuerdo con Solovieva (2009), el objetivo de la etapa preescolar es la adquisición de la actividad voluntaria del niño a partir del juego temático de roles como actividad rectora de esta etapa del desarrollo. Aunado a lo anterior, en este periodo el niño comienza un proceso involuntario y espontáneo de aprendizaje del idioma, lo cual depende del contexto de vida del niño y, por tanto, del rol del adulto.

La adecuada organización de estos contenidos en la etapa preescolar va a propiciar la preparación psicológica del niño para el posterior desarrollo de la actividad de estudio. Además, en esta etapa previa al aprendizaje guiado, el niño forma motivos estables y un fondo emocional positivo hacia el aprendizaje. Como se puede apreciar en el método desarrollado en esta investigación, en las primeras acciones que se proponen

para el niño en la etapa materializada, se incluyen actividades de juego, trabajo en equipo, dinámicas de relación maestra-niño y maestra-grupo, las cuales, además de los objetivos pedagógicos, tienen la intención de consolidar estos contenidos de la etapa preescolar, sobre todo de la actividad voluntaria.

En relación con la base psicológica del método de enseñanza de la lectoescritura, las actividades de aprendizaje que se proponen están sostenidas en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. La consideración de la orientación en el proceso de alfabetización, tomando como base la teoría de Galperin, permite evidenciar que el aprendizaje es un proceso en el cual el alumno elabora y reelabora su base de orientación de forma consciente, en situación de comunicación con el profesor.

En este sentido, ante nuevas situaciones-problema, el alumno aprende a representar los objetivos, anticipar y planear su acción para solucionarlas, también dispone de criterios para autorregular el aprendizaje. De esa forma, el aprendizaje representa la internalización de una orientación externa, socialmente construida, para una orientación interna, en el plano mental, permitiendo solucionar las soluciones-problema con autonomía intelectual (Núñez *et al.*, 2018).

Ahora bien, resulta pertinente analizar los resultados de este estudio según la comparación con otras propuestas de alfabetización que difieren de la concepción teórica elegida, es decir, del enfoque histórico cultural. Hasta el momento es posible identificar dos métodos que predominantes en el ámbito académico para la formación lectora, los cuales responden a una perspectiva tradicional.

Al respecto, se pueden identificar dos posturas: 1) la que comienza por la asociación de la imagen visual de una letra con su nombre alfabético, pasando a la unión de las letras en sílabas y, posteriormente, en palabras; 2) la que empieza con la asociación de la imagen visual de una palabra con su pronunciación, pasando posteriormente al reconocimiento de la palabra a partir de la memoria visual. Los otros métodos existentes consisten en la combinación o variación de estos dos (Solovieva y Quintanar, 2017).

Relacionado con lo anterior, existen varios puntos de avance del método de alfabetización que se propone en esta investigación en comparación con los métodos tradicionales de la escuela primaria. De acuerdo con Solovieva (2009), estas otras metodologías no consideran las diferencias psicológicas esenciales entre la adquisición

empírica del lenguaje en la etapa preescolar y su aprendizaje dirigido conceptual reflexivo en la escuela primaria. Además, se desconoce la comprensión de las diferencias psicológicas entre el lenguaje oral y escrito, lo que genera equívocos relacionados con la idea de que el lenguaje escrito se desarrolla de forma espontánea; deslegitimizando la necesidad de utilizar un método sistematizado de enseñanza de la lectoescritura.

De esta forma, en el proceso de aplicación de estos métodos tradicionales, es posible identificar en los alumnos, múltiples dificultades durante la propia adquisición de la lectoescritura, tales como: silabeo, errores ortográficos en la escritura, falta de comprensión de lo que se lee, olvido de las palabras, errores de confusión de palabras visualmente parecidas, imposibilidad de leer palabras nuevas, anticipaciones, falta de comprensión, entre otras. Una de las causas de la aparición de estos errores radica en que los métodos tradicionales no incluyen la acción nuclear necesaria para el aprendizaje de la lectoescritura (Solovieva y Quintanar, 2017).

El método de formación lectora propuesto en este estudio, basado en el método de Solovieva y Quintanar (2014), supera la enseñanza mecánica, que exige la memorización del alfabeto y de los sonidos representados por las letras (método fónico); de sílabas (método silábico) o palabras (método global), como actividades aisladas que debe realizar el niño. En la presente propuesta, se toma como punto de partida la constitución de la acción nuclear para la formación lectora, la cual radica en un método reflexivo en que el niño pueda realizar de forma consciente un análisis invariante de los fonemas dentro de la palabra y la elección del grafema adecuado.

Los métodos tradicionales, mencionados anteriormente, no establecen las acciones adecuadas para la real formación de la consciencia fonológica, exigiendo de los alumnos más memoria que reflexión y análisis consciente. En dichos métodos los niños no son conducidos por el maestro a la comprensión de la relación real entre el lenguaje oral y el escrito.

De acuerdo con Seliar-Cabral (2012), la mayor dificultad para un niño en el proceso de alfabetización es que él percibe el habla como un continuo, es decir, no hay separación entre las palabras, ni entre consonantes y vocales. El niño, para aprender a leer, debe gradualmente comprender que la escritura representa el habla, sin embargo, no exactamente tal cual como se percibe.

En relación con lo anterior, el método que se propone se basa en la detección de regularidades en la ortografía, porque es el contenido que la maestra puede organizar en forma de acciones conscientes con una determinada estructura y orientación. El método busca formar en el alumno la capacidad de establecer la adecuada relación entre la representación fonética (mental) de la palabra y ortografía oficial del portugués. El alumno, por medio de las acciones propuestas por el maestro, toma consciencia de las regularidades entre fonema y grafema existente en la lengua portuguesa.

Siguiendo con esta línea, en el momento histórico actual de Brasil ha ganado la fuerza la propuesta de alfabetización basada en la teoría de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, las cuales han criticado fuertemente la base asociacionista que tienen los métodos tradicionales de enseñanza. Estas autoras retoman los avances teóricos de la lingüística de 1960, particularmente los trabajos de la Gramática Generativa de Chomsky, porque los mismos propician nuevos conocimientos sobre el saber lingüístico de los niños. Además, en esta propuesta se hipotetiza que en relación con el conocimiento del lenguaje escrito vale el postulado de que el conocimiento proviene de la dirección y encuadramiento de los objetos a los esquemas de acción del individuo. En este camino, es posible identificar varias etapas, tales como: presilábica, silábica, silábica alfabética y alfabética (Azenha, 1995).

Al considerarse estas ideas, es posible realizar una crítica, tomando en cuenta los presupuestos del enfoque histórico cultural. En la propuesta de Ferreiro y Teberosky se pondera la lectoescritura como un proceso que se soporta en esquemas mentales que tiene el niño de forma innata. Además, las etapas que se incluyen en este método incluye un proceso escalonado, donde no se explican las acciones que debe lograr el niño para garantizar el tránsito al siguiente peldaño.

Por el contrario, en el método actual se considera que la formación de una nueva acción mental no ocurre de forma espontánea, sino al contrario, se requiere de una metódica dirigida por el maestro con la inclusión de tareas que contengan cierta estructura (necesidad, motivo, objetivos, operación y acción). Además, el paso de una etapa a otra (material, perceptiva o gráfica) no sucede de forma automática sino con el debido control por parte del maestro de que el alumno domina las acciones de la etapa anterior.

En el método que se presenta, el maestro tiene un rol activo en el proceso de enseñanza dirigida. Al respecto, Núñez y Cols. (2018) afirman que para que el alumno llegue a dominar conscientemente una acción (es decir, formar una habilidad), es necesario que el profesor estructure y organice el proceso de su formación, es decir, cree las condiciones necesarias para internalización de la acción del plano externo para el plano interno en una situación comunicativa. Por lo tanto, ese proceso no debe ser producido de forma espontánea, sino seguido por plan didáctico coherente con la naturaleza de este tipo de aprendizaje.

En este contexto está ocurriendo en el ámbito académico de Brasil un proceso de desmetodización en la alfabetización, a partir del cuestionamiento sobre la necesidad de aplicación de un procedimiento de enseñanza por parte del maestro. Sin embargo, diversos autores han denunciado los impactos negativos que esto puede tener la formación de la habilidad lectora en el niño (Mendonça y Mendonça, 2011; Mortatti, 2008).

Cabe destacar que la alfabetización es un proceso escolarizado, sistemático e intencional; por lo tanto, no puede prescindir de un método (ni de contenidos y objetivos específicos). Un método de enseñanza es solamente uno de los aspectos de una teoría educativa que también se relaciona con una teoría del conocimiento y con un proyecto político-social. Es decir, el proceso de formación lectora inicial es multifacético y la cuestión de los métodos es de suma importancia en la búsqueda de soluciones para las dificultades que los niños presentan en el aprendizaje de la lectoescritura (Mortatti, 2008).

Por todo lo expuesto anteriormente, el presente trabajo tiene un gran valor social dentro del contexto pedagógico de Brasil, ya que se propone un método alternativo de enseñanza de la lectoescritura, el cual se basa en los presupuestos de la teoría de la actividad y la psicología del enfoque histórico cultural. De esta forma, la presente propuesta, al igual que el método creado para el idioma español por Solovieva y Quintanar (2014), están dirigidos a que el niño tenga un rol activo durante la adquisición de la lectoescritura y, de esta forma, tome mayor conciencia sobre los contenidos que recibe en clases.

En otro orden de ideas, como se ha venido defendiendo, el método de formación lectora por etapas que se presenta en este estudio se basa en las directrices del mismo

método para el idioma español, creado por Solovieva y Quintanar (2014). Sin embargo, las acciones que se le proponen al niño varían en ambos métodos debido a las características propias de cada idioma. Para una mejor comprensión de los puntos nuevos incluidos en la presente propuesta, se muestra a continuación un análisis comparativo de ambos métodos. En este sentido, se realizaron Tablas resumen que incluyeron las etapas y acciones correspondientes para cada método, lo cual permite ejemplificar el análisis.

Tabla 25. *Etapas 1 y 2 del método de formación lectora en español y en portugués.*

Idioma Español	
1. Análisis fonético de las palabras	
2. Análisis fonético materializado	Preparación del material
	Representación materializada del esquema de la palabra
	Representación materializada de los sonidos vocales
	Representación materializada del acento de las palabras
	Presentación materializada de los sonidos consonantes
	Diferenciación materializada de los sonidos corto (r) y largo (rr)
	Diferenciación materializada de los sonidos duro (n) y blando (ñ)
Control	
Idioma Portugués	
1. Análisis fonológico de las palabras	
2. Análisis fonológico materializado	Preparación del material
	Representación materializada del esquema de una palabra
	Representación materializada de los sonidos vocales
	Representación materializada del acento de las palabras
	Representación materializada de la sílaba
	Diferenciación materializada de las vocales abiertas y cerradas
	Representación materializada de los sonidos consonantes
	Diferenciación materializada de los sonidos duro (n) y blando (nh)
	Diferenciación materializada de los sonidos duro (l) y blando (lh)
Control	

Como fue explicado anteriormente, en el portugués existe mayor complejidad en cuanto a la opacidad del idioma, es decir es menos transparente la relación de fonema-grafema. Todo esto, va a repercutir en una mayor inclusión de acciones para el aprendizaje del niño de la lectoescritura en el idioma portugués en comparación con el español, como se observa en la Tabla 25. De esta forma, se presenta a continuación un análisis similar, en cuanto a las etapas perceptiva y verbal.

Tabla 26. *Etapas 3 y 4 del método de formación lectora en español y en portugués.*

Idioma Español	
3. Análisis fonético en el plano perceptivo	Representación del esquema de la palabra
	Representación de los sonidos vocales
	Representación del acento
	Representación de los sonidos consonantes
	Diferenciación de los sonidos corto (r) y largo (rr)

	Diferenciación de los sonidos duro (n) y blando (ñ) Control
4. Análisis verbal de la estructura de la palabra	
Idioma Portugués	
3. Análisis fonológico en el plano perceptivo	Representación del esquema de la palabra Representación de los sonidos vocales Representación del acento de las palabras Representación de las vocales abiertas y cerradas Representación de los sonidos consonantes Representación de los sonidos duro (n) y blando (nh) Representación de los sonidos duro (l) y blando (lh) Control

4. Análisis fonológico en el plano verbal

En esta etapa, expresada en la Tabla 26, resalta de forma general la semejanza en la estructura de ambos métodos. En lo particular, se puede observar para el portugués que se incluye una acción para diferenciar las vocales abiertas y cerradas, ya que en este idioma esta característica tiene un valor distintivo a diferencia del español. Se procede con el análisis comparativo de los métodos en la etapa de introducción de las letras.

Tabla 27. *Etapa 5 del método de formación lectora en español y en portugués*

Idioma Español	
5. Introducción de letras que determinan sonidos vocales	Plano materializado Plano perceptivo Plano verbal
Idioma Portugués	
5. Introducción de letras que tienen una correspondencia única con los sonidos	Presentación de las letras vocales en posición tónica Presentación de las letras consonantes de correspondencia única Presentación de las letras n y de la combinación nh Presentación de la letra l y de la combinación lh
	Plano materializado Plano perceptivo Plano verbal

Tabla 28. *Etapas 6 y 7 del método de formación lectora en español y en portugués*

Idioma Español	
6. Introducción de letras que determinan sonidos consonantes	Letras consonantes con correspondencia única Letras r y rr Letras n y ñ
	Letras que no tienen correspondencia única con sonidos
	Presentación de las letras g y j Presentación de las letras s, c y q Presentación de la letra y Presentación de la letra k Presentación de la letra h Presentación de la combinación ch
	Plano materializado Plano perceptivo Plano verbal
7. El paso a la lectura	
Idioma Portugués	
6. Letras que no tienen una correspondencia única con los sonidos	Presentación de las vocales no acentuadas en posición final de palabra. Presentación de la letra l en posición final de sílaba Presentación de la letra r y de la combinación rr Presentación de las letras g y j Presentación de las letras s y z
	Plano materializado Plano perceptivo Plano verbal

Presentación de las letras c y q
Presentación de la letra ç y de la combinación ss
Presentación de la letra x y la combinación ch
Presentación de la letra h
Presentación de la letra y, k, w

7. El paso a la lectura

Como se puede apreciar en las Tablas 27 y 28, a diferencia de los métodos tradicionales de alfabetización, la introducción de las letras es una de las últimas etapas en los métodos analizados. Ahora bien, resulta notable que es en estas últimas etapas (5, 6 y 7) donde se observa la mayor diferencia en la conformación de las versiones del español y del portugués.

En la etapa de introducción de las letras, en el método en español primero se introducen todas las vocales, después las letras consonantes de forma gradual de acuerdo con el aumento de la complejidad de las relaciones fonema-grafema: las consonantes de correspondencia única (relación unívoca); las letras <r>/<rr> y <n>/<ñ>; y por fin, las consonantes que no tienen correspondencia única, que incluyen las que tienen relación regular de acuerdo al contexto y algunos casos de relación arbitraria.

En el portugués, que posee una ortografía más opaca en relación con la ortografía del español, el orden de introducción de las letras no sigue el orden de comenzar por las vocales y después consonantes. Al contrario, el orden de presentación de las letras respeta el aumento gradual de la complejidad de la relación fonema-grafema para este idioma. En este sentido, primero, se introducen las letras que tienen correspondencia única con los sonidos: vocales de relación unívoca; consonantes de relación unívoca; y los dígrafos <nh> y <lh>.

Después, se introducen las letras que no tienen una correspondencia única con los sonidos (vocales no acentuadas en posición final de palabra y demás consonantes), incluyendo en esta etapa, las letras que tienen relación regular de acuerdo con el contexto y algunos casos de relación arbitraria.

En cuanto a los alcances de la tesis, el presente trabajo tiene su aporte también, para la clínica neuropsicológica actual. Como ya se ha mencionado, el proceso de toma de conciencia de la correspondencia fonema/grafema resulta un elemento central durante la reorganización funcional de la lectura y la escritura en pacientes que padecen

afasia sensorial. En estos casos, son conocidas las dificultades para la comprensión del lenguaje y la desintegración de la diferenciación fonemática del idioma.

Es por ello, que la externalización de las acciones dirigidas al establecimiento de la relación correcta entre fonema-grafema les permite a estos pacientes la superación de gran parte de los defectos. Cabe destacar que, para la implementación del método en la patología, el profesional debe realizar los ajustes pertinentes en los procedimientos sugeridos en este estudio, ya que el objetivo central en el mismo es la alfabetización de niños “sanos” que se inician en el aprendizaje de la lectoescritura.

En este sentido, durante el proceso de diagnóstico neuropsicológico se deben detectar las necesidades de cada caso, para así, poder tener un plan terapéutico dirigido por objetivos, en el cual se incluyan las acciones del método que realmente requiera el paciente, por ejemplo, si es necesario comenzar desde el plano material o en el gráfico.

En línea con lo anterior, las directrices del método de formación para la lectura de Solovieva y Quintanar, (2014) han sido ampliamente utilizadas en México como recurso de corrección neuropsicológica ante las dificultades de la lectoescritura en niños y adolescentes. En estos casos, igual se rediseñan las acciones pertinentes en función de los mecanismos neuropsicológicos en estado disfuncional, reportados en el proceso de la valoración sindrómica/cualitativa.

Al respecto, en nuestro posgrado se ha utilizado el método de formación para la lectura en niños/adolescentes con dificultades del desarrollo, lo cual ha demostrado tener resultados positivos luego de la aplicación de un programa de corrección neuropsicológica. En este sentido, Molina, García, Machinskaya y Lázaro (2013) reportan efectos sistémicos positivos después de la revaloración en la condición postratamiento de la lectura y la escritura, así como cambios favorables de la dinámica cerebral según los resultados del EEG cualitativo visual, en un adolescente con dificultades en el aprendizaje y debilidad del mecanismo de regulación y control de la actividad. En este caso, se aplicó como parte de las actividades del programa, el método de análisis fonológico de las palabras en el plano material y gráfico, lo cual contribuyó a obtener los resultados mencionados.

Como colofón de esta discusión, la autora comparte algunas experiencias sobre la aplicación del método de formación lectora en el idioma español. Estas observaciones

fueron realizadas durante un ciclo escolar del primer grado de primaria, de agosto de 2017 hasta junio de 2018 en el colegio Kepler de la ciudad de Puebla.

El método creado para el idioma español es aplicado de manera permanente, sistemática y supervisado por sus autores en la institución mencionada. Las experiencias de elaboración y aplicación de este instrumento pedagógico en este colegio en particular han demostrado que los niños no manifiestan dificultad ni rechazo hacia las actividades propuestas y aprenden a leer y escribir correctamente al final del primer grado de la escuela primaria. La autora de este estudio corroboró que el aprendizaje por esta vía de enseñanza permite la superación de dificultades que los niños normalmente tienen durante la adquisición de la lectoescritura, tales como el silabeo, la confusión de palabras durante la escritura, así como la unión o separación de letras en palabras de manera inadecuada.

Otro punto para destacar es que las actividades propuestas por la maestra del salón no eran mecánicas o repetitivas, sino que siempre tenían un objetivo consciente para el niño, buscando mantener un fondo positivo de trabajo y creando situaciones a través de las cuales el niño podía reflexionar sobre las características de su propia lengua. Además, los alumnos eran capaces identificar que la escritura tiene la capacidad de representar los objetos y conceptos de la realidad, lo cual se lograba a partir del dibujo de cada palabra trabajada en clase.

Asimismo, se hizo notable durante el desarrollo de este programa formativo que 3 niños de la clase se retrasaron en el aprendizaje, los cuales tenían el antecedente de debilidad en ciertos mecanismos psicofisiológicos, comprobado en evaluación y diagnóstico neuropsicológico. En este contexto, se observó que la maestra realizó los ajustes pertinentes y flexibilizaciones al contenido del método respetando las necesidades de cada niño. Por ejemplo, se ofreció apoyo pedagógico individualizado para estos casos y ante el paso a la siguiente etapa, todavía en ellos, se brindaban ayudas correspondientes al plano anterior.

Con este trabajo se defiende así el siguiente postulado de Luria, al afirmar que a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje escrito “observamos el proceso creciente de desarrollo dialéctico de las formas complejas y esencialmente sociales del comportamiento, las cuales después de recorrer un largo camino acabaron por

conducirnos finalmente, al dominio de lo que es tal vez, el más inestimable instrumento de la cultura” (Luria, 2010, p.189).

5. CONCLUSIONES

- En el contexto educativo actual de Brasil, en el cual prevalece una visión desmetodizadora de la alfabetización, consecuyente de la institucionalización a nivel nacional del constructivismo, se hace necesario la creación de métodos alternativos de enseñanza que se fundamenten sobre las bases psicológicas de la formación lectora y que tenga respaldo científico.

- El método de alfabetización para el idioma portugués que se propone en este estudio es coherente con los niveles de análisis psicológico, psicofisiológico y lingüístico que componen el proceso de formación lectora.

- La enseñanza de la lectura, de acuerdo con este enfoque, es establecida como una actividad consciente y voluntaria, en la cual las letras no son presentadas como grafemas aislados y sí relacionados con los fonemas de la lengua, es decir, con el lenguaje oral.

- El método de formación lectora por etapas para el idioma portugués, formulado con base en los presupuestos teóricos de la escuela histórico cultural tiene como objetivo la organización sistémica de la enseñanza-aprendizaje que parte de lo general a lo particular, lo cual le permite al alumno superar las dificultades identificadas durante la aplicación de los métodos tradicionales.

- El método de enseñanza de la lectura tiene como núcleo central el análisis fonético y fonemático, que permite al alumno determinar la cantidad de fonemas en las palabras, su estructura, los fonemas que son parecidos y los diferentes, etcétera.

- En el idioma portugués, el grado de transparencia de la relación fonema-grafema es menor que en el idioma español, lo cual repercute en una mayor inclusión de acciones durante el trabajo con el niño en este método.

- La organización de la enseñanza en el proceso de la lectoescritura debe conducir al desarrollo psicológico del niño, en cuanto propicie la formación del pensamiento teórico, así como la abstracción y generalización de los conceptos científicos.

5.1 Limitaciones

Las limitaciones de nuestro trabajo consisten en la ausencia de un estudio de validación que compruebe la efectividad de la adaptación al portugués brasileño del referido método de enseñanza de la lectura. Lo anterior se hace necesario para futuras investigaciones, ya que permitiría establecer diferencias de esta propuesta con los métodos tradicionales en cuanto al desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. A. P. (2008). Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. *Anais de lo VIII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf
- Andrade, P. E., Andrade, O. V. C. A., Prado, P. S. T. (2017). Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), p. 1416-1439.
- Anokhin, P. (1987). *Psicología y la filosofía de la ciencia*. Metodología del sistema funcional. Ciudad de México: Trillas, S.A.
- Azenha M. G. (1995). *Imagens e letras – Ferreiro y Luria*: duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Editora Ática.
- Barbosa, J. J. (1994). Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1994. ed. rev.: Coleção magisterio - 2º grau: Série formação do professor; v. 16.
- Barroso, H. (1996). Os sistemas fonemático e grafemático do português actual ou das relações fone-fonema-grafema-letra. *Diacrítica*, 11, p. 265-293.
- Becalli, F. Z., Schwartz, C. M. (2015). O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, 24(55), p. 13-32.
- Bonilla, M. R. S. (2009). Los problemas de lenguaje, atención y memoria y sus repercusiones en la lectoescritura. In: Quintanar, L. Q., Solovieva, Y., Lázaro, E. G., Bonilla, M. R. S., Mejía, L. E., Eslava, J. C., Flores, E. R. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. México: Trilhas.
- Bordignon, L. H. C., Palm, M. M. W. (2017). Alfabetização no Brasil: um pouco de história. *Educação em Debate*, 39(74).
- Câmara Jr. J. M. (1977). *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1977.
- Carreteiro, R. M. C. M. (2014). *Estilos parentais, dificuldades de leitura e psicopatologia infantil* (tesis doctoral). Universidad de Lisboa, Lisboa.
- Davidov, V.V. (1978). *Tipos de generalización de la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1978.
- Davidov, V.V. (1988). Conceptos fundamentales de la psicología contemporánea. In: D. Davidov, *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso.
- Defior, S.; Martos, F.; Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23, p. 135-148.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Dongo-Montoya, A. O; Moura, J. F. B. (2012). Proposta construtivista em questão: análise da experiência brasileira no ensino da leitura e da escrita. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 4(1).
- Elkonin D. B. (1988). How to teach children to read. In: J.A. Downing (Editor) (1988). *Cognitive Psychology and Reading in the U.S.S.R.* North-Holland: Elsevier Science Publishers B.V.
- Elkonin, D. B. (1989). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. Obras escogidas, Pedagogía, Moscú, p. 60-77. En: Quintanar, L. R., Solovieva, Y. (2009). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p. 191-209).
- Esteve M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. México: Colofón, S. A.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed.
- Fontes, F. C. O., Benevides, A. S. (2012). Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. *Editora Realize*. Recuperado de http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf.
- Frade, I. C. A. S. (2005). *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 72p.
- Franco, S., Raizer, C. M. (2012). Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas. In: Semana da Educação UEL, Londrina. *Anais eletrônicos...* Recuperado de <https://docplayer.com.br/12699527-Alfabetizacao-e-letramento-novas-praticas-pedagogicas.html>.
- Frías X. C. (2001). Introducción a la fonética y fonología del español. IANUA, *Revista Philologica Romanica*. Recuperado de http://w3.salemstate.edu/~jaske/courses/readings/Introduccion_a_la_fonologia_Xavier_Frias_Conde.pdf
- Galperin, P. Ya. (1957a). La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. En Quintanar Rojas, L., Solovieva Y. (2009). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (64-75). México: Trillas.
- Galperin, P. Ya. (1957b). Acerca del lenguaje interno. En Quintanar Rojas, L., Solovieva Y. (2009). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (91-97). México: Trillas.
- Galperin, P. Ya. (1959). La formación de los conceptos y las acciones mentales. En Quintanar Rojas, L., Solovieva Y. (2009). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (80-90). México: Trillas.
- Godoy, D. M. A. (2005). *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização* (Tesis doctoral). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

- Hora, F. da (2000). Comparación fonológica del español y del portugués de Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 10, 15-29.
- Hualde J. I., Olarrea A., Escobar A. M., Travis C. E. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica*. Estados Unidos, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE? In: Morimoto, Y., Pavón, M. V., Santamaría, R. (Eds.) (2015). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Málaga: ASELE, 49-61.
- Leal, F. C. (2009). *Lecciones elementales de lingüística para profesionales de la educación especial*. México, Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Leal F., Matute E., Zarabozo, D. (2005). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 42, p. 127-145.
- Lemle, M. (2009). *Guia Teórico do Alfabetizador*. Brasil, São Paulo: Ática.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fisher, F. W., Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, p. 201-212.
- Luria, R. A. (1978). Las tres principales unidades funcionales. In: *El cerebro en acción*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Luria A. R. (2010). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotsky, L. S., Luria, A. R. Leontiev A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Luria A. R. (2015). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México, Fontamara.
- Manga, D., Ramos, F. (2000). El sistema funcional de la lectoescritura en la neuropsicología de Luria. Valencia: Congreso Mundial de Lecto-escritura. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d146.pdf>
- Marcelino, C. I. M. (2008). Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores, *Tese de Mestrado em Educação*, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, Universidade do Minho, Portugal.
- Mendonça, O. S. (2011). Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação. U58c (Org). *Caderno de Formação de Professores Bloco 02 – Didática dos Conteúdos*. Recuperado de https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf
- Mendonça, O. S., Mendonça, O. C. (2011). Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *Caderno de formação de professores Bloco 02: Didática dos conteúdos*. Universidade Estadual Paulista, 2. p. 36-57. Recuperado de <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.

- Molina, R. N., García, F.M., Machinskaya, I.R., y Lázaro, G.E. (2013). Intervención neuropsicológica en un adolescente con problemas de aprendizaje. Estudio de caso. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, Vol. 5, No. 1, pp. 37-48.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, p. 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, p. 323-331.
- Mortatti, M. R. L. (2006). História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. *Seminário Alfabetização e letramento em debate*. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf
- Mortatti, M. R. L. (2008). A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, 3(5). Recuperado de <http://www.acoalp.net>.
- Mortatti, M. R. L. (2010). Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 329-341.
- Mortatti, M. R. L (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP.
- Núñez, I. B., Ramalho, B. L., Oliveira, M. V. F. (2018). A formação de habilidades gerais no contexto escolar: construiuções da teoria de P. Ya. Galperin. In: Núñez, I. B., Ramalho, B. L. (Ed.) (2018). *Galperin e a formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Pighín, M. F. (2018). El desarrollo de las habilidades fonológicas implicadas en la lectoescritura. In: Feld, V; James M. V; Pighín, M. F. (2018). *Conciencia fonológica: aspectos neurofisiológicos y pedagógicos*. Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.
- PISA – Programme for International Student Assessment (2015). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2015). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado de <http://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>
- Pujol, M. (2005). La ortografía. En Torner, S.; Battaner, P. (ed.). *El Corpus PAUU 1992. Estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: IULA - Universitat Pompeu Fabra. 29- 65.
- Quilis A. (2010). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid, España: Arco Libros.
- Quintanar, R. L., Solovieva, Y. (2002). Análisis neuropsicológico de las dificultades en la lecto-escritura. Aula practica: Ponencia animación a la lectoescritura.

Recuperado de <http://www.waece.org/TV/lectoescritura/pdfs/Analisis-neuropsicologico.pdf>

- Quintanar, R. L., Solovieva, Y., Lázaro, E. G., Bonilla, M. R. S., Mejía, L. E., Eslava, J. C., Flores, E. R. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. México: Trilhas.
- Rangel, F. A.; Souza, E. C. F.; Silva, A. C. A. (2017). Métodos Tradicionais de Alfabetização no Brasil: Processo Sintético e Processo Analítico. *Revista Incluir*. Universidade Federal do Semiárido, Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão. Recuperado de <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Argentina, Buenos Aires: Espasa.
- Rincón, C. & Hederich, M. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios*, 28, 51-63.
- Scliar-Cabral, L. (2012). *Sistema Scliar de Alfabetização: Fundamentos*. Florianópolis, SC: Editora Lili.
- Seara I. C., Nunes V. G., Lazzarotto-Volcão C. (2011). *Fonética e fonologia do português brasileiro*. Brasil, Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- Sganderla, A. P.; Carvalho, D. C. (2010). A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. *Psicologia em Estudo*, 15(1), p. 107-115.
- Soares, M. (2003). Letramento e escolarização. In: *Cadernos de formação: Alfabetização*. São Paulo: UNESP, p. 79-98.
- Solovieva, Y. (2009). Método de formación de lectura en niños con dificultades. In: Quintanar, L. Q., Solovieva, Y., Lázaro, E. G., Bonilla, M. R. S., Mejía, L. E., Eslava, J. C., Flores, E. R. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. (2015). *Estrategias introductorias de la lectoescritura en el idioma inglés*. Puebla: Plaza y Valdés Editores.
- Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos*, 77, 9-13.
- Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2014). *Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2016). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar: de teoría a la práctica*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2017). Métodos de la enseñanza y el desarrollo de niño: ¿juntos o aparte? Psicopedagogía histórico-cultural. *Ensino em revista*, 24(2), 553-566.
- Solovieva, Y., Quintanar, R. L. (2018). Teoría de Galperin: orientación para psicología y neuropsicología. In: Núñez, I. B., Ramalho, B. L. (Ed.) (2018). *Galperin e a formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Suba, L. A. (2012). *O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo* (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Talizina, N. F. (2000). *Psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. F. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Talizina, N. F. (2001). *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Tsvetkova, L. (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1995). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vieira R. C. (2006). *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (3)*. Rio de Janeiro: *Letra Capital*, 2006. Recuperado de http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_004.pd