RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

Análisis del método fónico: contribuciones a la alfabetización en los primeros años de la Educación Primaria

Análise do método fônico: contribuições para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Analysis of the phonics method: contributions to literacy in the early years of Elementary Education

Diandra Queiroz da Silva e Silva; Fabiana Santos Souza; Fabiany de Queiroz Paim Souza; Lídia Grusegoch; Marta dos Santos Dourado Souza; Rafaela Dourado Franco Barros; Raquel Esther de Campos Rocha; Rosely Gomes da Silva; Stefanni Silva Gomes; Vilma de Souza Neris Pereira

Resumen:
Este estudio analiza los fundamentos del método fónico y sus contribuciones al aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de la Educación Primaria. La discusión contempla la conciencia fonológica y fonémica, las correspondencias entre fonemas y grafemas, la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora, además de las prácticas pedagógicas y los desafíos relacionados con la aplicación de esta propuesta. Se trata de una investigación bibliográfica, cualitativa y exploratoria, fundamentada en libros, artículos científicos, disertaciones y documentos institucionales brasileños. Se priorizaron publicaciones difundidas entre 2021 y 2025, complementadas por trabajos anteriores considerados esenciales para comprender el tema. Los resultados indican que la enseñanza explícita y progresiva de las relaciones entre sonidos y letras puede favorecer la precisión en la lectura, la escritura de palabras y la autonomía del estudiante. Sin embargo, la instrucción fónica no debe darse de forma aislada, pues la alfabetización también requiere ampliar el vocabulario, la oralidad, la producción escrita y el contacto con diferentes géneros textuales. Se concluye que el método fónico puede contribuir a la formación del lector cuando se integra en prácticas contextualizadas, inclusivas y adecuadas a las necesidades de los niños.

Palabras clave:
Alfabetización. Conciencia fonémica. Conciencia fonológica. Decodificación. Método fónico.

Resumo:
Este estudo analisa os fundamentos do método fônico e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão contempla a consciência fonológica e fonêmica, as correspondências entre fonemas e grafemas, a decodificação, a fluência e a compreensão leitora, além das práticas pedagógicas e dos desafios relacionados à aplicação dessa proposta. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória, fundamentada em livros, artigos científicos, dissertações e documentos institucionais nacionais. Foram priorizadas publicações divulgadas entre 2021 e 2025, complementadas por trabalhos anteriores considerados essenciais para a compreensão do tema. Os resultados apontam que o ensino explícito e progressivo das relações entre sons e letras pode favorecer a precisão na leitura, a escrita de palavras e a autonomia do estudante. Contudo, a instrução fônica não deve ocorrer de maneira isolada, pois a alfabetização também requer ampliação do vocabulário, oralidade, produção escrita e contato com diferentes gêneros textuais. Conclui-se que o método fônico pode contribuir para a formação do leitor quando integrado a práticas contextualizadas, inclusivas e adequadas às necessidades das crianças.

Palavras-chave:
Alfabetização. Consciência fonêmica. Consciência fonológica. Decodificação. Método fônico.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O
Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo - SP.
Ano VII, v.1 2026 | submissão: 08/09/2026 | aceito: 11/09/2026 | publicação: 14/09/2026

Abstract:
This study analyzes the foundations of the phonics method and its contributions to learning to read and write in the early years of Elementary Education. The discussion addresses phonological and phonemic awareness, phoneme-grapheme correspondences, decoding, fluency, and reading comprehension, as well as pedagogical practices and the challenges related to applying this approach. This is a qualitative and exploratory bibliographic study based on books, scientific articles, dissertations, and Brazilian institutional documents. Publications issued between 2021 and 2025 were prioritized and complemented by earlier works considered essential to understanding the subject. The results indicate that explicit and progressive instruction in sound-letter relationships can foster reading accuracy, word writing, and student autonomy. However, phonics instruction should not occur in isolation, because literacy also requires vocabulary expansion, oral language, written production, and contact with different textual genres. It is concluded that the phonics method can contribute to reader development when integrated with contextualized and inclusive practices suited to children's needs.

Keywords:
Literacy. Phonemic awareness. Phonological awareness. Decoding. Phonics method.

1 Introducción

La alfabetización ocupa una posición central en la trayectoria escolar, pues brinda las condiciones para que el niño participe en situaciones en las que la lectura y la escritura son necesarias. Este proceso no corresponde únicamente al reconocimiento de las letras ni a la reproducción de palabras presentadas por el docente. Implica comprender el funcionamiento del sistema de escritura alfabética, desarrollar el lenguaje oral, ampliar el vocabulario y adquirir la capacidad de atribuir significado a lo que se lee. Sargiani (2022) entiende la enseñanza de la lectura como una actividad que requiere planificación, explicitación de los contenidos y seguimiento continuo del aprendizaje. Alves y Finger (2023), a su vez, relacionan la formación del lector con la integración entre conocimientos lingüísticos, experiencias comunicativas y prácticas significativas de uso de la escritura. De este modo, alfabetizar significa proporcionar instrumentos para que el estudiante comprenda cómo se organiza la escritura y pueda utilizarla con autonomía.

Entre las diferentes propuestas destinadas a la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, el método fónico se centra en la presentación sistemática de las correspondencias entre fonemas y grafemas. Capovilla y Seabra (2021) sostienen que el niño debe aprender a identificar los sonidos del habla y asociarlos con las letras o los grupos de letras que los representan. Costa (2023) añade que este enfoque se caracteriza por una secuencia organizada, en la cual las relaciones más regulares y frecuentes se trabajan antes que las estructuras de

mayor complejidad. El niño comienza a utilizar los conocimientos adquiridos para combinar sonidos, formar sílabas, reconocer palabras y producir registros escritos. Esta dinámica favorece la lectura de vocablos desconocidos, puesto que el estudiante deja de depender exclusivamente de la memorización visual.

El trabajo con la dimensión sonora de la lengua también se relaciona con el desarrollo de la conciencia fonológica, entendida como la capacidad de reconocer y manipular palabras, sílabas, rimas, aliteraciones y fonemas. Cruz (2021) identificó una asociación positiva entre las habilidades fonológicas y el desempeño infantil en actividades de lectura y escritura. Gregório (2024) considera que la reflexión sobre la estructura sonora ayuda al estudiante a comprender que las letras representan partes del habla, aunque esta relación no siempre se produzca de manera simple o completamente regular. Puliezi y Maluf (2012) también asocian la adquisición inicial de la lectura con la conciencia fonológica, la memoria de trabajo y la velocidad de denominación. Estos elementos demuestran que aprender a leer es el resultado de la interacción entre diferentes conocimientos y operaciones cognitivas, y no de una única habilidad.

A pesar de las posibles contribuciones del método fónico, su utilización suscita debates en el ámbito educativo. Marinho y Bochembuzio (2022) señalan que el énfasis en las correspondencias sonoras no debe reducir la alfabetización a un entrenamiento técnico, separado de las funciones comunicativas de la escritura. Morais (2020) constató que los niños alfabetizados mediante una propuesta fónica todavía presentaban dificultades en algunas tareas de conciencia fonémica, especialmente en aquellas que exigían segmentar o pronunciar fonemas de forma aislada. De manera complementaria, Silva y Rodriguez (2022) observaron que las actividades de intervención fonológica pueden favorecer la lectura y la comprensión de oraciones, sobre todo entre escolares en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Estas diferentes contribuciones muestran que la discusión no debe limitarse a defender o rechazar un método, sino que debe considerar cómo se aplica y se articula con las demás dimensiones de la alfabetización.

La elección del tema se justifica por la necesidad de comprender los fundamentos del enfoque fónico y las condiciones pedagógicas necesarias para su utilización en los primeros años. Parte de las dificultades observadas durante la alfabetización se relaciona con el desconocimiento de las correspondencias entre la oralidad y la escritura, lo cual puede comprometer la decodificación, la formación del repertorio de palabras y la fluidez lectora. Al mismo tiempo, la mera realización de ejercicios con letras y sonidos no garantiza que el niño comprenda textos ni utilice la escritura en situaciones concretas. Brasil (2021a) recomienda que la enseñanza de los componentes esenciales de la lectura se asocie con actividades de oralidad,

vocabulario y comprensión. Oliveira (2023) añade que la conciencia fonológica contribuye a la apropiación del sistema alfabético, pero no constituye, por sí sola, una garantía de alfabetización. Ante esta realidad, se plantea el siguiente problema: ¿de qué manera puede contribuir el método fónico al aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años sin restringir la alfabetización a la repetición mecánica de sonidos y letras?

El objetivo general de este trabajo consiste en analizar los fundamentos, las características y las contribuciones del método fónico al aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de la Educación Primaria. Como objetivos específicos, se pretende comprender la participación de la conciencia fonológica y fonémica en el proceso de alfabetización; examinar la relación entre fonemas y grafemas en el desarrollo de la decodificación; discutir las posibles contribuciones de la instrucción fónica a la fluidez y la comprensión lectora; e identificar prácticas pedagógicas y desafíos relacionados con el uso de este enfoque en la vida escolar cotidiana. La definición de estos objetivos tiene en cuenta la necesidad de examinar tanto las posibilidades como los límites del método. Mientras Capovilla y Seabra (2021) destacan el valor de la enseñanza explícita de las correspondencias sonoras y gráficas, Alves y Finger (2023) sostienen que el dominio formal de la lengua debe permanecer integrado en las experiencias comunicativas y la construcción de significados.

El estudio se caracteriza como una investigación bibliográfica, con enfoque cualitativo y finalidad exploratoria. La búsqueda de publicaciones estuvo orientada por los descriptores “alfabetización”, “método fónico”, “conciencia fonológica”, “conciencia fonémica”, “fonema y grafema”, “decodificación”, “fluidez lectora” y “comprensión lectora”. Los términos se buscaron individualmente y se combinaron mediante el operador booleano AND en Google Académico, Scientific Electronic Library Online, el Portal de Revistas de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior y repositorios institucionales brasileños. Como criterios de inclusión, se seleccionaron libros, capítulos, artículos científicos, tesis de maestría y documentos institucionales disponibles íntegramente, publicados prioritariamente entre 2021 y 2025 y directamente relacionados con el tema. Se admitieron trabajos anteriores cuando presentaban relevancia conceptual para la discusión. Se excluyeron las publicaciones duplicadas, los textos sin autoría o procedencia identificable, los materiales sin acceso a la información bibliográfica y los trabajos que solo mencionaban la alfabetización sin discutir las habilidades investigadas. Tras la selección, se llevó a cabo una lectura temática, la comparación de los argumentos y la organización de los contenidos conforme a los objetivos propuestos.

2 Fundamentos y características del método fónico en la alfabetización

El método fónico se fundamenta en la comprensión de que la escritura alfabética representa aspectos sonoros del habla. Capovilla y Seabra (2021) sitúan la enseñanza de las correspondencias entre fonemas y grafemas como una de las bases del aprendizaje inicial, mientras que Costa (2023) caracteriza esta propuesta por la explicitación y la organización progresiva de los contenidos. A lo largo de este proceso, el niño aprende que una letra o un conjunto de letras puede representar un sonido determinado y utiliza este conocimiento para leer y escribir. La instrucción no queda condicionada al descubrimiento espontáneo de las regularidades de la escritura, pues el docente presenta las relaciones de manera planificada, ofrece ejemplos y orienta su aplicación en palabras variadas.

El fonema y el grafema pertenecen a dimensiones diferentes del lenguaje. El primero corresponde a una unidad sonora capaz de diferenciar palabras, mientras que el segundo se refiere a la representación escrita de ese sonido. Gregório (2024) asocia la comprensión de esta relación con la apropiación del principio alfabético, y Alves y Finger (2023) destacan que las características fonológicas y ortográficas de la lengua deben considerarse en el proceso. Cuando el niño percibe que “faca” y “vaca” tienen significados distintos debido al cambio del primer sonido, comienza a comprender la función distintiva de los fonemas. Al asociar esta diferencia con las letras “f” y “v”, establece una conexión que puede aplicarse a la lectura y la escritura de otros vocablos.

Sargiani (2022) sostiene que la enseñanza inicial de la lectura debe seguir una organización que permita introducir, revisar y consolidar los conocimientos. Brasil (2021a) también orienta que la presentación de los contenidos se lleve a cabo de manera explícita y acumulativa. En una secuencia de esta naturaleza, las correspondencias más frecuentes o regulares pueden enseñarse inicialmente, seguidas de estructuras silábicas, dígrafos y convenciones ortográficas más complejas. El avance no debe obedecer únicamente a un calendario rígido, pues la observación de las respuestas de los estudiantes debe orientar las revisiones y adaptaciones.

Después de conocer los sonidos representados por las letras, el aprendiz combina los segmentos para formar sílabas y palabras. Capovilla y Seabra (2021) vinculan esta combinación con la posibilidad de leer vocablos que aún no se han memorizado, mientras que Puliezi y Maluf (2012) relacionan el desempeño inicial con las habilidades fonológicas, la memoria de trabajo y la velocidad de denominación. Durante los primeros intentos, la lectura puede producirse de manera lenta y segmentada. A medida que aumentan las experiencias correctas, la identificación

de las secuencias gráficas se vuelve más rápida y el reconocimiento de las palabras requiere menos esfuerzo consciente.

En la escritura, el niño debe observar la palabra hablada, identificar sus componentes y elegir letras para representarlos. Cruz (2021) encontró una relación positiva entre la conciencia fonológica y el desempeño en lectura y escritura, mientras que Oliveira (2023) considera importante la reflexión sobre los sonidos para la apropiación de las propiedades del sistema alfabético. Las producciones infantiles proporcionan indicios sobre lo que ya se ha comprendido. Una escritura incompleta puede demostrar que el estudiante reconoció algunos segmentos, aunque todavía no domine todas las correspondencias necesarias. La intervención docente debe partir de estas evidencias, en lugar de limitarse a clasificar la respuesta como correcta o incorrecta.

La conciencia fonémica reviste importancia en esta dinámica, pero no debe confundirse con el conjunto de la conciencia fonológica. Oliveira (2023) distingue las actividades relacionadas con palabras, sílabas, rimas y fonemas, mostrando que requieren operaciones cognitivas diferentes. Morais (2020) constató que algunas tareas fonémicas siguen siendo complejas incluso para niños que ya saben leer y escribir. La segmentación de una palabra en todos sus fonemas, por ejemplo, puede ser más difícil que reconocer su sílaba inicial. Por esta razón, las propuestas pedagógicas deben respetar una progresión coherente y evitar que las tareas artificiales sean tratadas como el único indicador de aprendizaje.

Costa (2023) demuestra que la comprensión conceptual del alfabetizador influye en la manera en que se desarrolla el método. Gregório (2024) refuerza la necesidad de una mediación capaz de relacionar reflexión, lectura y escritura. Corresponde al docente seleccionar palabras adecuadas, modelar los procedimientos, formular preguntas, analizar errores y ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje. También es necesario conocer las particularidades del portugués brasileño, pues una misma letra puede representar sonidos distintos y un mismo fonema puede aparecer registrado mediante diferentes grafemas.

Alves y Finger (2023) observan que las experiencias lingüísticas de los niños influyen en el proceso de alfabetización, especialmente en contextos marcados por la diversidad regional o el bilingüismo. Marinho y Bochembuzio (2022) abogan por un uso crítico del método, sin desatender los aspectos sociales del lenguaje. Enseñar la escritura convencional no autoriza a la escuela a desvalorizar los acentos, las variedades regionales ni las formas familiares de expresión. El docente debe explicar que el habla varía entre grupos y contextos, mientras que la escritura sigue convenciones necesarias para la comunicación en diferentes espacios.

Brasil (2021b) reconoce la importancia de los componentes relacionados con el principio alfabético, pero también incluye el vocabulario, la fluidez y la comprensión entre las dimensiones del aprendizaje. Alves y Finger (2023) sostienen que la formación de lectores eficientes requiere conocimientos formales sin limitarse a ellos. De este modo, los ejercicios de combinación sonora pueden coexistir con la lectura de cuentos, poemas, notas, listas y textos informativos. Las palabras trabajadas pueden extraerse de producciones que despierten interés y retomarse en el texto después del análisis.

Sargiani (2022) asocia la revisión organizada con el fortalecimiento del aprendizaje, y Capovilla y Seabra (2021) defienden oportunidades frecuentes para aplicar los conocimientos. Repetir, en este caso, no significa reproducir indefinidamente la misma ficha. Una relación fonema-grafema puede reaparecer en juegos, lectura de palabras, formación de oraciones, escritura espontánea y comparación de vocablos. La variación mantiene el objetivo didáctico y permite que el estudiante utilice el contenido en situaciones nuevas.

Aunque el método fónico ofrece una vía para la decodificación, no puede presentarse como una solución exclusiva para todas las dificultades. Morais (2020) cuestiona la prioridad concedida al entrenamiento aislado de fonemas cuando ocupa el espacio destinado a la lectura y la comprensión de textos. Marinho y Bochembuzio (2022) también señalan los riesgos de convertir una propuesta metodológica en una respuesta única para un proceso complejo. El aprendizaje depende de la interacción entre lenguaje oral, memoria, vocabulario, conocimientos previos, oportunidades de lectura, condiciones de enseñanza y particularidades individuales.

3 Conciencia fonológica y conciencia fonémica en el aprendizaje de la lectura y la escritura

La conciencia fonológica corresponde a la capacidad de percibir, analizar y manipular conscientemente los componentes sonoros del lenguaje. Esta habilidad abarca diferentes unidades, como palabras, sílabas, rimas, aliteraciones y fonemas, por lo que no debe entenderse como una competencia única y homogénea. Cruz (2021) identifica una relación positiva entre el desarrollo de la percepción fonológica y el desempeño infantil en actividades de lectura y escritura. Oliveira (2023) añade que los diferentes niveles de esta habilidad presentan grados propios de complejidad y exigen diversas operaciones cognitivas. Así, reconocer que dos palabras riman no equivale a poder segmentarlas en todos sus fonemas, aunque ambas tareas impliquen prestar atención a la dimensión sonora de la lengua.

Las primeras manifestaciones de esta percepción pueden aparecer antes de la enseñanza formal de la escritura. A través de canciones, rimas infantiles, poemas, adivinanzas y juegos, el niño reconoce repeticiones, semejanzas sonoras y distintos ritmos del habla. Alves y Finger (2023) relacionan estas experiencias lingüísticas con la formación de conocimientos que posteriormente intervienen en la alfabetización. Gregório (2024) considera que las actividades de oralidad pueden preparar al estudiante para reflexiones más precisas sobre el funcionamiento del sistema alfabético. La escuela puede aprovechar este repertorio, valorando las prácticas familiares y culturales, sin anticipar ejercicios formales inadecuados para la edad.

Dentro de este conjunto más amplio se encuentra la conciencia fonémica, que designa la capacidad de identificar y manipular fonemas. Estas unidades sonoras mínimas permiten distinguir palabras, como ocurre entre “pato” y “gato”, cuya diferencia de significado deriva de la sustitución del sonido inicial. Capovilla y Seabra (2021) vinculan la identificación de los fonemas con el aprendizaje de las correspondencias entre sonidos y letras. Costa (2023) también considera que la atención a los segmentos sonoros ayuda al niño a comprender el principio alfabético. Al asociar un sonido con una determinada representación gráfica, el aprendiz adquiere una estrategia que puede utilizar tanto en la lectura como en la escritura de nuevas palabras.

La conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura mantienen una relación de influencia recíproca. Cruz (2021) observa que los niños con mejor desempeño en tareas fonológicas también obtienen resultados más favorables en lectura y producción escrita. Alves y Finger (2023) explican que el contacto con las letras hace más perceptibles ciertas características del habla. El niño puede reconocer rimas antes de aprender a leer, pero la comprensión del sistema alfabético favorece análisis sonoros cada vez más específicos. Por ello, no se trata únicamente de desarrollar habilidades fonológicas antes de la alfabetización; el propio aprendizaje de la escritura amplía la capacidad de reflexionar sobre la estructura sonora de las palabras.

Puliezi y Maluf (2012) demuestran que la adquisición inicial de la lectura se relaciona no solo con la conciencia fonológica, sino también con la memoria de trabajo y la velocidad de denominación. Sargiani (2022) también entiende la alfabetización como el resultado de la interacción entre diferentes conocimientos y procesos cognitivos. Durante la lectura de una palabra, el niño debe observar los grafemas, recuperar los sonidos correspondientes, conservar temporalmente esta información y combinarla hasta reconocer una forma lingüística conocida. Si alguna de estas operaciones exige un esfuerzo excesivo, la lectura puede volverse lenta y propensa a interrupciones.

Las habilidades fonológicas presentan una progresión que debe considerarse en la planificación pedagógica. Oliveira (2023) constató una mayor presencia de actividades relacionadas con las sílabas en una colección didáctica destinada a la Educación Infantil, así como una menor variedad de operaciones que abarcan otros niveles. Gregório (2024) defiende una mediación que avance gradualmente desde las unidades sonoras más perceptibles hacia análisis menores y más complejos. El niño suele reconocer o separar sílabas con mayor facilidad, pues pueden pronunciarse de forma aislada con mayor naturalidad. Los fonemas, por el contrario, son unidades abstractas y no siempre pueden articularse sin el apoyo de otros sonidos.

Sin embargo, esta progresión no debe convertirse en una secuencia rígida e idéntica para todos. Morais (2020) constató que los niños alfabetizados mediante un método fónico, aunque ya podían leer y escribir palabras, presentaban dificultades en tareas de segmentación, conteo y síntesis de fonemas. Marinho y Bochembuzio (2022) también advierten que el trabajo fonémico no puede convertirse en una actividad mecánica, alejada de los usos sociales de la escritura. Un desempeño insuficiente en una tarea de pronunciación aislada no significa automáticamente que el estudiante desconozca el principio alfabético o sea incapaz de utilizar correspondencias fonográficas durante la lectura.

En la producción escrita, la conciencia fonémica ayuda al niño a analizar la palabra pronunciada y seleccionar grafemas para representarla. Gregório (2024) asocia este proceso con la comprensión de que la escritura registra segmentos del habla, mientras que Capovilla y Seabra (2021) relacionan el análisis de los sonidos con la codificación. Cuando el estudiante escribe solo algunas letras de una palabra, su producción puede indicar qué partes sonoras ya ha percibido. En lugar de considerar el registro únicamente como un error, el docente puede utilizarlo para identificar los conocimientos construidos y los aspectos que aún requieren intervención.

En la lectura, la percepción de los fonemas ayuda a transformar la secuencia gráfica en una forma sonora reconocible. Costa (2023) explica que la instrucción fónica explícita ofrece procedimientos para leer palabras que aún no se han memorizado. Puliezi y Maluf (2012) muestran, sin embargo, que la calidad de esta lectura depende de la combinación entre conciencia de los sonidos, memoria y rapidez de acceso a la información lingüística. Al principio, el estudiante puede pronunciar cada componente por separado; tras encuentros repetidos y exitosos con la palabra, el reconocimiento tiende a hacerse más rápido.

La intervención pedagógica puede explorar diferentes operaciones, como la identificación, la comparación, la síntesis, la segmentación, la adición, la supresión y la

sustitución de sonidos. Brasil (2021a) propone que estas actividades se organicen de manera explícita, progresiva y articulada con las correspondencias alfabéticas. Oliveira (2023) destaca que la diversidad de las operaciones es importante para evitar un trabajo limitado a la separación silábica. El docente puede pedir a la clase que identifique palabras con el mismo sonido inicial, forme nuevos vocablos mediante el cambio de un fonema o compare diferentes formas escritas. Las letras móviles y las tarjetas con imágenes pueden apoyar la reflexión, siempre que el objetivo lingüístico permanezca claro.

La intervención basada en habilidades fonológicas también puede apoyar a niños que presentan riesgo de dificultades lectoras. Silva y Rodriguez (2022) identificaron una mejora en la comprensión de oraciones entre escolares que participaron en actividades de reconocimiento del alfabeto, rima, aliteración, segmentación y discriminación fonémica. Cruz (2021) refuerza la contribución de estas competencias al desempeño en el segundo año de la Educación Primaria. No obstante, una dificultad persistente debe examinarse de manera amplia, pues factores lingüísticos, cognitivos, pedagógicos, sociales o sensoriales pueden afectar el aprendizaje.

El seguimiento debe considerar los avances individuales y evitar comparaciones que provoquen vergüenza. Brasil (2021b) aboga por el monitoreo de los componentes de la alfabetización, mientras que Sargiani (2022) asocia la evaluación con la toma de decisiones pedagógicas. La observación puede incluir la lectura de palabras, la producción escrita, el reconocimiento de rimas, la identificación de sonidos y la comprensión de textos breves. Los resultados sirven para reorganizar las intervenciones, formar grupos temporales y ofrecer actividades complementarias. La evaluación pierde su sentido educativo cuando funciona únicamente como clasificación o responsabilización del niño.

La conciencia fonológica también debe relacionarse con la comprensión y el uso significativo del lenguaje. Alves y Finger (2023) abogan por la integración entre los aspectos formales y comunicativos de la alfabetización. Marinho y Bochembuzio (2022) recuerdan que el conocimiento de las relaciones sonoras no sustituye el contacto con los textos ni la participación en prácticas sociales de lectura y escritura. Un cuento puede servir de contexto para explorar rimas, comparar palabras e identificar sonidos, sin dejar de lado los personajes, los acontecimientos y los significados. De este modo, la reflexión fonológica forma parte de una experiencia lingüística completa.

Silva y Rodriguez (2022) asocian la estimulación fonológica con posibles avances en la lectura y la comprensión de oraciones, mientras que Puliezi y Maluf (2014) relacionan la automatización del reconocimiento de palabras con la fluidez y la comprensión. Las habilidades

sonoras apoyan la decodificación, pero el significado depende del vocabulario, el conocimiento sintáctico, las inferencias y las experiencias previas. El niño puede pronunciar correctamente una palabra sin comprender su significado. Por esta razón, cada actividad de lectura debe abrir un espacio para conversar sobre el contenido, explicar vocablos y establecer relaciones con otros conocimientos.

4 Relación entre fonemas y grafemas en el desarrollo de la decodificación

La comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas constituye una etapa relevante en el aprendizaje de la lectura, pues permite que el niño reconozca cómo se representan gráficamente los elementos sonoros del habla. Capovilla y Seabra (2021) explican que el fonema corresponde a una unidad sonora, mientras que el grafema se refiere a la letra o al conjunto de letras que puede representarla en la escritura. Gregório (2024) añade que la apropiación del principio alfabético se produce cuando el aprendiz percibe que las marcas registradas en el papel no representan directamente los objetos, sino partes sonoras de las palabras pronunciadas. Este descubrimiento permite que la lectura deje de depender únicamente de la memorización visual.

La relación entre sonido y letra no se produce de manera completamente regular en el portugués brasileño. Alves y Finger (2023) muestran que las características fonológicas y ortográficas de la lengua deben considerarse durante la alfabetización. Sargiani (2022) también sostiene que la enseñanza debe organizarse según la frecuencia, la regularidad y la complejidad de las correspondencias. En determinados casos, una letra representa un sonido bastante previsible; en otros, su valor depende de la posición que ocupa en la palabra o de las letras que aparecen a su alrededor. El grafema “s”, por ejemplo, puede representar sonidos diferentes en “sapo”, “casa” y “pasta”. Esta diversidad exige una progresión didáctica que evite presentar simultáneamente demasiadas excepciones.

En el método fónico, el docente enseña directamente algunas correspondencias y demuestra cómo pueden combinarse. Costa (2023) relaciona esta práctica con el desarrollo de los procedimientos de codificación y decodificación, mientras que Capovilla y Seabra (2021) destacan que el conocimiento de los sonidos permite leer palabras que aún no se han memorizado. La explicitación ofrece al niño una estrategia aplicable a vocablos nuevos, pues puede observar las letras, recuperar sus valores sonoros y realizar la síntesis hasta reconocer la palabra. Este procedimiento favorece la autonomía y reduce la dependencia de conjeturas basadas únicamente en las ilustraciones o el contexto.

Sobre la progresión promovida por el método fónico, Costa declara:

> Este método propone la progresión de la lectura y la escritura en los primeros años de la alfabetización, generando procesos eficientes de codificación y decodificación (Costa, 2023, p. 6).

El fragmento evidencia que la codificación y la decodificación constituyen movimientos complementarios. En la lectura, el estudiante parte de los grafemas y recupera los sonidos correspondientes; en la escritura, observa la palabra hablada, identifica sus componentes y selecciona las letras que pueden representarlos. Gregório (2024) asocia esta reciprocidad con una comprensión más amplia del sistema alfabético. Cruz (2021) también identifica vínculos entre la conciencia fonológica, la lectura y la producción escrita, mostrando que las actividades orientadas al análisis sonoro pueden repercutir en ambos aprendizajes.

Puliezi y Maluf (2012) relacionan su desarrollo con la conciencia fonológica, la memoria de trabajo y la velocidad de denominación. Pinto y Rodrigues (2022) añaden que el aprendizaje de la lectura implica la integración de procesos perceptivos, lingüísticos, cognitivos y mnemónicos. Al leer una palabra desconocida, el niño debe reconocer las letras, recuperar los sonidos, conservar provisionalmente esta información y combinarla en una secuencia. Cuando alguna de estas operaciones aún no se ha consolidado, surgen pausas, sustituciones, omisiones o intentos incompletos.

Estas dificultades no deben interpretarse inmediatamente como falta de capacidad. Cruz (2021) muestra que el dominio de la lectura y la escritura se desarrolla de manera gradual, mientras que Brasil (2021a) recomienda intervenciones compatibles con los conocimientos demostrados por los estudiantes. Una lectura segmentada puede indicar que el niño ya conoce las correspondencias, aunque todavía necesite tiempo para realizar la combinación. En esta situación, la mediación debe valorar el procedimiento empleado, corregir de manera respetuosa y proporcionar nuevas oportunidades de aplicación.

Después de reconocer los sonidos, el aprendiz necesita combinarlos hasta llegar a la forma oral de la palabra. Capovilla y Seabra (2021) defienden actividades explícitas de combinación, mientras que Costa (2023) vincula esta práctica con la progresión de la lectura. Inicialmente, el docente puede modelar el proceso, prolongando algunos sonidos y demostrando cómo se unen. A continuación, el niño realiza la combinación con apoyo y, más adelante, de manera independiente. La actividad debe concluir con el reconocimiento de la palabra y la discusión de su significado, para que la lectura no se limite a la pronunciación.

Sargiani (2022) recomienda que las tareas se organicen de acuerdo con los contenidos ya enseñados. Brasil (2021b) destaca la importancia de una progresión que permita la práctica, la revisión y la consolidación. Las palabras compuestas por correspondencias conocidas ayudan

al niño a aplicar el principio alfabético con mayor seguridad. La introducción prematura de muchas irregularidades puede generar confusión y hacer que el aprendiz abandone la estrategia de decodificación. Gradualmente, pueden incorporarse palabras más complejas, acompañadas de explicaciones sobre sus particularidades.

Oliveira (2023) relaciona las actividades de conciencia fonológica con la apropiación de las propiedades del sistema escrito, mientras que Gregório (2024) resalta el valor de la reflexión sobre la organización de las palabras. Al formar, descomponer y comparar vocablos, el niño percibe que la eliminación, la inclusión o la sustitución de una letra puede modificar la pronunciación y el significado. La manipulación concreta no sustituye la escritura manual, pero puede reducir momentáneamente las exigencias motrices y dirigir la atención hacia la estructura sonora y gráfica.

Alves y Finger (2023) valoran la reflexión explícita sobre los aspectos formales de la lengua, y Capovilla y Seabra (2021) utilizan la comparación como apoyo para la discriminación auditiva. Palabras como «pato» y «gato», «faca» y «vaca» o «mala» y «sala» permiten observar que la modificación de un elemento altera la lectura. El docente puede preguntar qué permaneció igual, qué sonido cambió y qué letra registró esa modificación. La respuesta no debe ofrecerse antes de que el niño tenga la oportunidad de formular una hipótesis.

Alves y Finger (2023) observan que la pronunciación varía según el contexto lingüístico, regional y social. Costa (2023) resalta que el docente necesita formación para interpretar estas variaciones sin confundirlas con dificultades de alfabetización. En muchas regiones brasileñas, las palabras escritas de manera idéntica pueden presentar pequeñas diferencias de pronunciación. La escuela debe enseñar la convención ortográfica sin clasificar la manera de hablar del alumno como incorrecta o inferior. La explicación debe mostrar que la oralidad admite variaciones, mientras que la escritura utiliza formas compartidas socialmente.

Morais (2020) problematiza la idea de que la pronunciación aislada de todos los fonemas sea un requisito absoluto para la lectura. Los niños que ya comprendían el principio alfabético demostraron dificultad en determinadas tareas de segmentación fonémica. Marinho y Bochembuzio (2022) también advierten sobre los límites de una alfabetización centrada en ejercicios técnicos. Esta constatación no elimina la contribución de la instrucción fónica, pero impide que una tarea específica se utilice como medida exclusiva del aprendizaje. El niño puede aplicar relaciones sonoras durante la lectura aunque no consiga verbalizar por separado cada fonema.

Puliezi y Maluf (2014) relacionan la automatización del reconocimiento de las palabras con el desarrollo de la fluidez. Silva y Rodriguez (2022) señalan que el fortalecimiento de las

habilidades fonológicas puede contribuir al desempeño en la lectura y la comprensión de oraciones. Inicialmente, el aprendiz necesita analizar cada elemento; después de sucesivos encuentros, algunas palabras comienzan a identificarse con rapidez. La automatización no resulta de la memorización mecánica de listas, sino de la aplicación repetida de las correspondencias en actividades diversificadas.

5 Contribuciones del método fónico a la fluidez y la comprensión lectora

La fluidez lectora corresponde a la capacidad de leer con precisión, ritmo adecuado y expresividad, de modo que el reconocimiento de las palabras no impida la construcción del sentido. Puliezi y Maluf (2014) entienden esta habilidad como un vínculo entre la decodificación y la comprensión, mientras que Capovilla y Seabra (2021) relacionan el dominio de las correspondencias entre letras y sonidos con una lectura progresivamente más segura. En los primeros contactos con una palabra, el niño puede necesitar analizar cada grafema y recuperar su valor sonoro. Con la práctica, este procedimiento comienza a exigir menos esfuerzo, permitiendo que la atención se dirija a la información presentada por el texto.

El método fónico contribuye a la precisión al enseñar una estrategia que puede aplicarse a palabras aún desconocidas. Costa (2023) asocia la instrucción explícita de las correspondencias fonográficas con el desarrollo de la codificación y la decodificación. Sargiani (2022), a su vez, sostiene que la enseñanza inicial de la lectura debe presentar contenidos organizados, acumulativos y compatibles con el progreso de los estudiantes. Al observar una secuencia de letras, el aprendiz deja de depender exclusivamente de la memorización o de las imágenes y comienza a utilizar los sonidos para llegar a la palabra. Esta posibilidad amplía la autonomía y reduce las adivinaciones que no consideran toda la información gráfica.

Puliezi y Maluf (2014) explican que la fluidez implica el reconocimiento correcto de las palabras a una velocidad que favorezca la comprensión. Alves y Finger (2023) añaden que la formación del lector exige la integración entre conocimientos lingüísticos y experiencias significativas con la escritura. Cuando el niño tarda demasiado en identificar cada elemento, puede olvidar el inicio de la oración antes de llegar al final. De este modo, aunque pronuncie correctamente todas las palabras, tendrá dificultades para establecer relaciones entre ellas y comprender el contenido.

La repetición guiada favorece la automatización, siempre que no se transforme en un ejercicio carente de sentido. Capovilla y Seabra (2021) destacan la importancia de practicar las correspondencias ya enseñadas, mientras que Brasil (2021a) propone retomarlas para permitir

la consolidación de las habilidades trabajadas. El niño necesita encontrar las mismas relaciones en palabras, oraciones y textos variados. La lectura repetida de una historia breve, por ejemplo, puede ayudarlo a reconocer vocablos con mayor rapidez, ajustar las pausas y percibir la puntuación. Sin embargo, la relectura debe tener un propósito comprensible y no utilizarse como castigo ante los errores.

Puliezi y Maluf (2014) relacionan el reconocimiento rápido con la liberación de recursos cognitivos para operaciones más complejas. Pinto y Rodrigues (2022) consideran que el aprendizaje de la lectura implica la integración entre percepción, memoria, lenguaje y atribución de significado. Cuando la decodificación se vuelve eficiente, el lector puede dedicar mayor atención a las ideas, a las relaciones entre las oraciones y a la información implícita. Por lo tanto, la rapidez solo posee valor pedagógico cuando contribuye a la comprensión y mantiene la precisión.

Alves y Finger (2023) resaltan que la lectura implica conocimientos lingüísticos que van más allá del reconocimiento aislado de las palabras. Puliezi y Maluf (2014) incluyen el ritmo, la entonación y la agrupación adecuada entre los aspectos que aproximan la lectura oral al habla expresiva. Un alumno que respeta la puntuación, modifica la voz según la intención de un personaje y realiza pausas coherentes demuestra que está organizando el contenido en unidades de sentido. De este modo, la prosodia puede ofrecer al docente indicios sobre el nivel de comprensión alcanzado.

Brasil (2021a) recomienda prácticas de lectura compartida y modelada, mientras que Sargiani (2022) valora las intervenciones explícitas y acompañadas. Durante la lectura en voz alta, el educador puede mostrar cómo la puntuación orienta las pausas, cómo la entonación ayuda a diferenciar preguntas y afirmaciones y cómo determinadas palabras reciben énfasis. A continuación, los estudiantes pueden releer fragmentos breves, experimentar diferentes interpretaciones y conversar sobre los cambios de sentido producidos por la voz.

Silva y Rodriguez (2022) asocian el acceso léxico con la comprensión de oraciones, mientras que Alves y Finger (2023) sitúan el lenguaje oral como una base importante para la alfabetización. Un niño puede decodificar correctamente una palabra determinada y, aun así, no comprender su significado. Por esta razón, las actividades fónicas deben explorar el sentido de los vocablos, utilizarlos en oraciones y relacionarlos con el contexto. La explicación de una palabra nueva no debe limitarse a una definición; los ejemplos, las imágenes, las comparaciones y las situaciones de uso ayudan a integrarla en el repertorio del estudiante.

Brasil (2021b) incluye la comprensión oral y lectora entre los componentes que deben recibir atención durante la alfabetización. Gregório (2024) defiende prácticas que articulen el

dominio del sistema alfabético con experiencias concretas de lectura. Antes de presentar un texto, el docente puede conversar sobre el tema, explorar el título y recuperar lo que la clase ya conoce. Después de la lectura, las preguntas, las inferencias y las revisiones permiten verificar si la información fue relacionada y comprendida, en lugar de evaluar únicamente la pronunciación de las palabras.

Esta conciencia contribuye a la fluidez al apoyar la decodificación, pero por sí sola no explica el desarrollo de la lectura. Puliezi y Maluf (2012) demuestran que la memoria de trabajo y la velocidad de denominación también intervienen en la adquisición inicial. Cruz (2021) identifica relaciones entre la percepción sonora y el desempeño en la lectura y la escritura. Estas contribuciones indican que los niños expuestos a las mismas actividades pueden presentar ritmos de progreso diferentes. Algunos aprenden rápidamente las correspondencias, mientras que otros necesitan ejemplos adicionales, apoyo visual, práctica en grupos pequeños o acompañamiento individual.

Silva y Rodriguez (2022) observaron que la intervención basada en la conciencia fonológica favoreció el desempeño de escolares en actividades de comprensión de oraciones. Morais (2020), sin embargo, demuestra que el éxito en la lectura no depende del dominio perfecto de todas las tareas fonémicas. La interpretación de estos resultados exige equilibrio. Trabajar con los sonidos puede fortalecer la decodificación y facilitar el acceso a las palabras, pero el niño no debe permanecer durante largos períodos en ejercicios de segmentación oral sin contacto con textos. El componente fónico debe conducir a la lectura y a la producción de sentidos.

La comprensión debe estimularse desde el inicio de la escolarización, incluso cuando el niño todavía no lee con autonomía. Brasil (2021a) valora la lectura realizada por el docente como medio para ampliar el lenguaje, el repertorio y el conocimiento del mundo. Alves y Finger (2023) defienden la presencia de textos significativos a lo largo del proceso. Escuchar historias, anticipar acontecimientos, comentar sobre los personajes y formular preguntas desarrollan capacidades que posteriormente se utilizarán en la lectura independiente. De este modo, no es necesario esperar a que la decodificación esté completamente consolidada para comenzar la enseñanza de la comprensión.

Los textos destinados a la práctica de la decodificación deben presentar una dificultad compatible con los conocimientos ya construidos. Capovilla y Seabra (2021) defienden materiales que permitan aplicar las correspondencias enseñadas, mientras que Sargiani (2022) recomienda una progresión y una revisión planificadas. Si el texto reúne muchas relaciones aún desconocidas, el alumno puede depender de ayuda constante y perder el sentido de lo que lee.

Por otro lado, los materiales excesivamente simples dejan de ofrecer desafíos. Una selección adecuada permite practicar la precisión y la fluidez sin abandonar la coherencia ni la calidad del contenido.

Puliezi y Maluf (2014) consideran la velocidad como uno de los elementos de la lectura fluida, y Silva y Rodriguez (2022) muestran que la comprensión debe integrar el análisis del desempeño. El docente debe observar sustituciones, omisiones, autocorrecciones, pausas, entonación y comprensión de la información. Una medida numérica puede ayudar en el seguimiento, pero por sí sola no representa la calidad de la lectura. También deben evitarse las comparaciones públicas que provoquen vergüenza o estimulen una velocidad sin comprensión.

Cruz (2021) asocia la evaluación de las habilidades fonológicas con la identificación de aspectos que aún necesitan apoyo. Gregório (2024) considera que la mediación pedagógica es esencial para transformar las dificultades en oportunidades de reflexión. Cuando el niño sustituye una letra, omite una sílaba o intenta adivinar la palabra, el docente puede analizar la estrategia utilizada y elegir una orientación específica. La corrección debe conducir a la observación de lo escrito, sin proporcionar inmediatamente la respuesta ni exponer al estudiante ante la clase.

La lectura compartida constituye una forma de integrar la instrucción fónica, la fluidez y la comprensión. Brasil (2021b) defiende la articulación de los diferentes componentes de la alfabetización, mientras que Alves y Finger (2023) resaltan la necesidad de asociar forma y significado. El docente puede seleccionar un texto, explorar su tema, realizar una lectura expresiva y después retomar palabras que presenten las correspondencias trabajadas. Tras el análisis, la clase vuelve al texto para releer fragmentos y discutir el contenido. Esta organización evita que los sonidos aparezcan separados de las funciones comunicativas del lenguaje.

Marinho y Bochembuzio (2022) advierten que la alfabetización no puede reducirse a la aplicación de un único método. Morais (2020) también cuestiona las propuestas en las que la práctica fonémica ocupa gran parte del tiempo destinado a la lectura y la producción textual. La contribución del enfoque fónico se vuelve más consistente cuando se integra con el vocabulario, la oralidad, la escritura y la comprensión. El estudiante necesita dominar los procedimientos de decodificación, pero también debe reconocer la lectura como fuente de información, imaginación, participación cultural y comunicación.

6 Prácticas pedagógicas y desafíos de la aplicación del método fónico en los primeros años

La aplicación del método fónico en los primeros años requiere una planificación que considere los conocimientos ya construidos por los niños y las habilidades que aún necesitan desarrollar. Capovilla y Seabra (2021) defienden que la enseñanza de las relaciones entre fonemas y grafemas se realice de manera explícita, sistemática y progresiva. Costa (2023) añade que el dominio conceptual del docente influye directamente en la calidad de esta aplicación. Antes de iniciar una secuencia didáctica, es necesario identificar qué letras reconocen los estudiantes, qué sonidos consiguen discriminar, cómo realizan la lectura de palabras y qué estrategias utilizan en sus producciones escritas. Este diagnóstico ayuda a evitar actividades incompatibles con el nivel de la clase.

Sargiani (2022) relaciona el aprendizaje de la lectura con la presentación ordenada y acumulativa de las correspondencias fonográficas, mientras que Brasil (2021a) recomienda la revisión frecuente de las habilidades enseñadas. El trabajo puede comenzar por las relaciones más regulares y frecuentes, avanzando hacia estructuras silábicas, dígrafos y convenciones ortográficas de mayor complejidad. Sin embargo, esta secuencia no debe funcionar como un guion inflexible. El desempeño de los estudiantes debe orientar el ritmo de las clases, las revisiones y la selección de los ejemplos.

Puede trabajarse mediante actividades que involucren palabras, sílabas, rimas, aliteraciones y fonemas. Oliveira (2023) llama la atención sobre la diversidad de estas unidades y la necesidad de variar las operaciones propuestas. Gregório (2024) asocia la reflexión sobre los sonidos con la comprensión del principio alfabético, especialmente cuando el niño relaciona lo que oye con las letras utilizadas en la escritura. Canciones, retahílas, adivinanzas, poemas, juegos con nombres y comparaciones de palabras permiten desarrollar esta percepción sin alejar al estudiante de prácticas significativas del lenguaje.

El estímulo frecuente al desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica es importante para que se produzca el proceso de apropiación de algunas propiedades del sistema alfabético... (Oliveira, 2023, p. 3).

La afirmación debe interpretarse sin transformar la conciencia fonológica en la única condición de la alfabetización. Cruz (2021) identifica una relación positiva entre esta habilidad y el desempeño en la lectura y la escritura, pero Alves y Finger (2023) muestran que la formación del lector también depende de las experiencias lingüísticas, el vocabulario y el contacto con textos. El trabajo frecuente mencionado por Oliveira (2023) adquiere mayor sentido cuando las actividades sonoras ayudan al niño a leer, escribir y comprender palabras empleadas en situaciones comunicativas.

Capovilla y Seabra (2021) valoran las actividades de análisis y síntesis, mientras que Gregório (2024) resalta la necesidad de hacer perceptible la organización sonora y gráfica de las palabras. El docente puede pronunciar un vocablo y solicitar que los estudiantes seleccionen las letras necesarias para representarlo. Posteriormente, la clase puede comparar diferentes composiciones, observar las letras ausentes y verificar cómo la sustitución de un grafema modifica la palabra. Este recurso reduce temporalmente la exigencia motriz de la escritura y concentra la atención en la estructura alfabética.

Marinho y Bochembuzio (2022) advierten que un enfoque exclusivamente técnico puede separar el dominio del código de las prácticas de lectoescritura. Alves y Finger (2023) también defienden la integración de los aspectos formales de la lengua con experiencias comunicativas. Una secuencia puede comenzar con la lectura de una historia, explorar algunas palabras que contengan la relación fonográfica estudiada y regresar al texto para discutir personajes, acontecimientos y significados. De este modo, el análisis de sonidos y letras no pierde su finalidad social.

Brasil (2021a) valora la lectura realizada por el docente como referencia para el desarrollo del vocabulario, la fluidez y la comprensión. Puliezi y Maluf (2014) relacionan la lectura fluida con la liberación de recursos cognitivos para la construcción del sentido. Durante esta práctica, el docente puede modelar el ritmo, la entonación y las pausas, además de invitar a la clase a localizar palabras conocidas. En otro momento, los niños pueden releer pequeños fragmentos con apoyo o en parejas.

Los juegos también pueden incorporarse a la planificación, siempre que tengan una finalidad pedagógica clara. Oliveira (2023) observa que las actividades de conciencia fonológica deben contemplar diferentes niveles y operaciones. Sargiani (2022) sostiene que los recursos deben elegirse de acuerdo con la habilidad que se desea desarrollar. Los juegos de memoria entre imágenes y letras iniciales, dominós de rimas, agrupación de palabras por el sonido inicial y formación de nuevos vocablos mediante la sustitución de fonemas son algunas posibilidades. Al final, es importante conversar sobre las estrategias utilizadas, permitiendo que los estudiantes expliquen cómo llegaron a las respuestas.

Tabla 1 – Prácticas pedagógicas relacionadas con el método fónico

Práctica pedagógica	**Objetivo principal**	**Ejemplo de aplicación**	**Cuidados necesarios**
Identificación de sonidos iniciales	Desarrollar la atención a los fonemas	Seleccionar imágenes cuyos nombres comiencen con el mismo sonido	Pronunciar las palabras con naturalidad y respetar las variedades lingüísticas
Comparación de palabras	Percibir semejanzas y diferencias sonoras y gráficas	Comparar “pato”, “gato”, “mato” y “rato”	Discutir también el significado de las palabras

Práctica pedagógica	**Objetivo principal**	**Ejemplo de aplicación**	**Cuidados necesarios**
Síntesis fonémica	Combinar sonidos para formar palabras	Presentar los sonidos por separado y solicitar la formación del vocablo	Comenzar con palabras cortas y correspondencias conocidas
Segmentación de palabras	Identificar los componentes sonoros	Separar palabras en sílabas y, gradualmente, en fonemas	No considerar la segmentación fonémica perfecta como el único indicador de alfabetización
Letras móviles	Relacionar sonidos y representaciones gráficas	Formar palabras dictadas por el docente	Pedir al niño que lea y explique su elección
Lectura compartida	Integrar decodificación, fluidez y comprensión	Leer cuentos y localizar palabras con las correspondencias trabajadas	No interrumpir excesivamente la lectura para analizar sonidos
Escritura de palabras y oraciones	Desarrollar la codificación y el conocimiento ortográfico	Producir listas, pies de imagen, notas y oraciones breves	Analizar los errores como indicios de aprendizaje
Lectura repetida	Mejorar la precisión, el ritmo y la expresividad	Releer textos breves o diálogos	Evitar la competencia, la exposición y la repetición sin propósito
Juegos con rimas y aliteraciones	Ampliar la conciencia fonológica	Encontrar palabras que rimen o comiencen con sonidos semejantes	Relacionar el juego con la lectura y la escritura
Evaluación diagnóstica	Identificar avances y dificultades	Observar la lectura, la escritura, la conciencia fonológica y la comprensión	Utilizar los resultados para planificar intervenciones, no para etiquetar

Fuente: elaboración propia, con base en Brasil (2021a), Capovilla y Seabra (2021), Oliveira (2023) y Sargiani (2022).

Las actividades no deben limitarse a la repetición oral de fonemas. Brasil (2021b) propone el trabajo integrado de diferentes componentes de la alfabetización, y Marinho y Bochembuzio (2022) defienden una lectura crítica de las propuestas metodológicas. Identificar sonidos, combinar segmentos y formar palabras son acciones relevantes, pero deben conducir a la lectura y la escritura. Cuando el ejercicio termina en la pronunciación aislada, el niño puede ejecutar una tarea sin comprender su relación con el sistema alfabético.

Costa (2023) constató divergencias entre el conocimiento que los alfabetizadores declaraban poseer y la comprensión demostrada sobre teorías y métodos. Gregório (2024) refuerza que una mediación adecuada exige conocimientos sobre la estructura de la lengua, el desarrollo infantil y las características de la escritura alfabética. El docente necesita comprender la diferencia entre fonema, sonido, letra, sílaba y grafema, además de reconocer las particularidades ortográficas del portugués. Sin esta base, la actividad puede presentar explicaciones imprecisas y suscitar nuevas dudas.

Cruz (2021) muestra que los niños de una misma etapa escolar pueden presentar desempeños diferentes en conciencia fonológica, lectura y escritura. Puliezi y Maluf (2012) indican que la memoria de trabajo y la velocidad de denominación también influyen en el aprendizaje inicial. Por esta razón, una única actividad aplicada al mismo ritmo para todos difícilmente atenderá las necesidades existentes. La planificación puede incluir momentos

colectivos, intervenciones en grupos pequeños y acompañamiento individual, sin establecer expectativas inferiores para quienes necesitan más tiempo.

Alves y Finger (2023) abordan la alfabetización en contextos monolingües y bilingües, poniendo de manifiesto que las experiencias previas influyen en la percepción y la producción de los sonidos. Costa (2023) reconoce que la formación docente debe preparar al profesor para interpretar estas particularidades. La variación regional del habla no debe presentarse como un defecto. Corresponde a la escuela enseñar la forma ortográfica convencional y explicar que la oralidad varía según el territorio, el grupo social y la situación comunicativa.

Morais (2020) demuestra que los niños capaces de leer y escribir pueden presentar dificultades en tareas que exigen la pronunciación aislada de fonemas. Oliveira (2023) también diferencia los niveles y las operaciones que componen la conciencia fonológica. Estos elementos muestran que el docente no debe evaluar todo el aprendizaje mediante una única tarea. Es necesario observar el reconocimiento de letras, la lectura de palabras, la producción escrita, la comprensión, el vocabulario, la fluidez y la capacidad de aplicar las correspondencias en situaciones variadas.

La identificación temprana de las dificultades permite organizar intervenciones antes de que el estudiante acumule rezagos. Silva y Rodriguez (2022) encontraron una mejora en la comprensión de oraciones tras una intervención fonológica con escolares en la fase inicial de alfabetización. Cruz (2021) refuerza la contribución del seguimiento de las habilidades metalingüísticas. Sin embargo, una dificultad persistente no autoriza diagnósticos precipitados. Los problemas de lenguaje, audición, atención, acceso a la escolarización o condiciones emocionales también pueden interferir en el desempeño y exigen un análisis cuidadoso.

La participación de la familia puede fortalecer el aprendizaje cuando se produce sin transferirle la responsabilidad pedagógica. Brasil (2021a) sugiere prácticas que amplíen el contacto de los niños con la lectura, mientras que Alves y Finger (2023) valoran las experiencias lingüísticas desarrolladas en diferentes espacios. La escuela puede orientar a los responsables para que lean historias, conversen sobre palabras y valoren los intentos de escritura. No es adecuado exigir que la familia reproduzca clases formales o corrija cada manifestación oral del niño, pues esto puede generar tensión y desmotivación.

7 Consideraciones finales

El desarrollo de este trabajo permitió comprender que el método fónico puede contribuir a la alfabetización al hacer explícitas las relaciones entre los sonidos del habla y sus

representaciones gráficas. La organización progresiva de estas correspondencias ofrece al niño una estrategia para leer y escribir palabras, reduciendo su dependencia de la memorización visual o de intentos basados únicamente en imágenes. La conciencia fonológica y la conciencia fonémica participan en este recorrido, pero presentan diferentes niveles de complejidad y no se desarrollan de la misma manera en todos los estudiantes.

También se constató que la decodificación es necesaria, pero no suficiente para formar un lector autónomo. El reconocimiento preciso de las palabras favorece la fluidez y permite que la atención se dirija a la comprensión; sin embargo, la comprensión de los textos depende también del vocabulario, los conocimientos previos, las inferencias, el dominio lingüístico y las experiencias sociales de lectura. Por lo tanto, la instrucción fónica debe articularse con la literatura, la oralidad, la producción escrita y el contacto con diferentes géneros textuales. La repetición mecánica de fonemas, desvinculada de situaciones comunicativas, reduce la amplitud de la alfabetización.

Se concluye que la calidad de la aplicación del método depende principalmente de la formación docente, la planificación, la evaluación diagnóstica y el respeto por las características individuales y lingüísticas de los niños. No existe un procedimiento único capaz de resolver todas las dificultades presentes en la vida escolar cotidiana. El enfoque fónico ofrece posibilidades relevantes cuando se utiliza de forma crítica, inclusiva y contextualizada. En este sentido, debe entenderse como parte de una propuesta pedagógica más amplia, destinada a proporcionar el dominio del sistema alfabético y, simultáneamente, favorecer la participación consciente en las prácticas sociales de lectura y escritura.

Referencias

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; FINGER, Ingrid. Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas de alfabetização: livro do professor alfabetizador. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/copy2_of_livrodoprofessor_03_09.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/RENABE_web.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

CAPOVILLA, Fernando César; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Alfabetização: método fônico. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2021.

COSTA, Zilá Carvalho. Alfabetização, método fônico e seus processos: um estudo com professores alfabetizadores. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2023. Disponível em: https://www.univas.edu.br/Egressos_Web/ZILA_CARVALHO_COSTA.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

CRUZ, Simone Maria Martins. Consciência fonológica como uma habilidade metalinguística facilitadora da alfabetização: um estudo com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/24873. Acesso em: 5 set. 2026.

GREGÓRIO, Lucimara Cristina. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: reflexões sobre alfabetização. 2024. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstreams/3643ebe5-96bb-4f8a-b497-cf675fbcab80/download. Acesso em: 5 set. 2026.

MARINHO, Anna Katharina Barbato; BOCHEMBUZIO, Cintia Milene Fávaro. Alfabetização e letramento: um olhar crítico sobre o método fônico. Revista Educação, Jaú, 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e223345, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698223345.

OLIVEIRA, Débora Letícia de. O trabalho com a consciência fonológica em uma coleção de livro didático da Educação Infantil. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/53588/1/TCC_D%C3%A9bora%20Let%C3%ADcia%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em: 5 set. 2026.

PINTO, Miriam da Silva; RODRIGUES, Fabiano de Abreu Agrela. Alfabetização sob a perspectiva da neurociência. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad del Este, v. 6, n. 2, 2022. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1716.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 32, n. 82, p. 213-227, 2012.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009.

SARGIANI, Renan (org.). Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2022.

SILVA, Cláudia da; RODRIGUEZ, Ligia Morais. Influência da consciência fonológica na compreensão de sentenças na alfabetização. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 39, n. 119, p. 191-202, 2022. DOI: https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220017.