



**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA
FONOLÓGICA: /EKO/ EN EL AULA**

**A DIDACTIC PROPOSAL TO FOSTER PHONOLOGICAL AWARENESS
DEVELOPMENT: /EKO/ IN THE CLASSROOM**

Laura Ramírez¹

ramirezlaura91@hotmail.com

CIIPME-CONICET

ORCID ID: 0000-0002-4511-9801

María Alejandra Celi²

maceli@mendoza-conicet.gob.ar

ale.celisotana@gmail.com

INCIHUSA - CONICET, CCT-Mendoza

ORCID ID: 0000-0002-3327-546

Laura Daniela Zabala³

laura.zabala@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

ORCID ID: 0009-0003-6061-3175

Resumen

La conciencia fonológica es una habilidad ampliamente estudiada por su relevancia para el desarrollo de la lectura y la escritura como habilidades lingüísticas complejas en niños/as de nivel inicial y primario. A partir de los fundamentos de la conciencia fonológica como predictor de la alfabetización infantil, este trabajo propone un abordaje lúdico para fomentar su desarrollo en el aula. El objetivo es ofrecer a la comunidad educativa una herramienta didáctica con formato de

juego de mesa de diseño propio orientado a ejercitar la identificación de sonidos iniciales y rimas finales en palabras. Diseñado para ser implementado en contextos escolares como domésticos, el juego /eko/ propone un sistema de emparejamiento fonológico mediante cartas ilustradas con niveles de dificultad graduados de acuerdo a la complejidad de identificación de sonidos. Para ello, se presentan los lineamientos del juego /eko/, se describen los criterios lingüísticos de selección de palabras (sonidos iniciales prolongables, no prolongables y rimas finales) y se detallan las consideraciones gráficas para el diseño de las ilustraciones. Con el fin de ofrecer un marco de aplicabilidad del juego /eko/ en el aula, se propone una secuencia didáctica de intervención para primer ciclo de primaria que sigue los lineamientos del Diseño Curricular Provincial de Mendoza. El juego /eko/ se ofrece como un recurso lúdico de acceso abierto y gratuito para motivar y fortalecer la conciencia fonológica desde los primeros años de alfabetización como una competencia fundamental para el desarrollo de habilidades metalingüísticas como la lectura y la escritura.

Palabras clave: conciencia fonológica - juego - alfabetización

Abstract

Phonological awareness is a widely studied skill due to its relevance to the development of reading and writing as complex linguistic abilities during early childhood. Based on the fundamentals of phonological awareness as a predictor of linguistic literacy, this study proposes a playful approach to promote its development in the classroom. The objective is to offer the educational community a teaching tool in the form of a self-designed board game aimed at exercising the identification of words' initial sounds and final rhymes. Designed to be implemented either at school or domestic contexts, the /eko/ game proposes a phonological matching system using illustrated cards with different difficulty levels in terms of sounds' identification complexity. To this end, the guidelines for the /eko/ game are presented, the linguistic criteria for word selection (prolongable and non-prolongable initial sounds and final rhymes) are described, and the graphic considerations for the illustrations' design are detailed. In order to provide a framework for the applicability of the /eko/ game in the classroom, and following the guidelines on the Diseño Curricular Provincial de Mendoza, a didactic intervention sequence is proposed to be implemented during the first years of primary school. The /eko/ game is offered as a free, open-access educational resource to motivate and strengthen phonological awareness from the early years of literacy, a fundamental skill for the development of metalinguistic abilities such as reading and writing.

Key words: phonological awareness - game - literacy

Recibido: 11-07-2025

Aceptado: 15-10-2025

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura de textos son dos habilidades fundamentales para el desarrollo integral de la alfabetización tanto dentro como fuera de las aulas. A nivel escolar, estas habilidades presentan una doble faceta: son objeto de enseñanza, pero también son medios por los cuales accedemos a otros saberes. Volvemos lectores/as y escritores/as expertos/as implica ser capaces de decodificar los textos, así como también realizar inferencias y conocer las particularidades de distintos géneros textuales.

Leer y escribir ponen en juego una gran cantidad de saberes. A fin de dar cuenta de esta complejidad, distintos/as autores/as han buscado sistematizar las habilidades que se deben desarrollar para la lectura y escritura. Borzone de Manrique (1997) destaca la importancia de tres tipos de conocimientos: sobre la escritura, sobre el estilo de lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura. Dentro de este último, se destaca la importancia del desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica. Por otro lado, el modelo de la cuerda de Scarborough (2002) da cuenta de los saberes que se entranan para procurar el desarrollo de la comprensión de textos. Desde esta perspectiva, la lectura es el fruto del entrelazamiento entre dos cuerdas. La cuerda asociada a la comprensión del lenguaje oral, dentro de la cual se engloban tanto el vocabulario como el razonamiento verbal y el conocimiento sintáctico, entre otros. La segunda cuerda está asociada al reconocimiento de palabras donde se incluyen las habilidades de decodificación y de conciencia fonológica.

Se advierte, entonces, que la conciencia fonológica es una piedra angular en el proceso del aprendizaje de los saberes específicos del sistema de escritura en las lenguas alfabéticas como el español. Investigaciones recientes han confirmado que esta juega un papel crucial tanto al momento de comprender el principio alfabético como durante el ejercicio mismo de la escritura (Ferroni et al., 2016) y la lectura (González-Valenzuela et al., 2024; 2025; Míguez-Álvarez, 2018; Rivera et al., 2022).

Con la intención de sumar una nueva propuesta que permita a los/as infantes ejercitar sus habilidades de conciencia fonológica, en el siguiente artículo se presenta el juego de mesa /eko/ cuyo objetivo es poner en práctica las habilidades de identificación del sonido inicial y rima final de las palabras durante la primera infancia.

1. Sobre la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que permite la manipulación de las unidades subléxicas del lenguaje (sílabas, fonemas). Esta habilidad tanto si es entendida como un continuo (Signorini, 1998) como si es entendida como un conjunto de distintos tipos de habilidades (Høien et al., 1995), no debe ser conceptualizada como

un fenómeno unitario, un aprendizaje a todo o nada. Se trata de una habilidad que permite realizar acciones de distinto grado de complejidad sobre los sonidos.

En este sentido, la manipulación de distintos tipos de unidades subléxicas se desarrollan en diferentes momentos. En el español, se ha observado que las habilidades de segmentación van desde unidades más grandes (como las palabras) hacia las más pequeñas. Defior y Serrano (2011) explican que desde los 4 años los/as niños/as ya muestran habilidades de identificación silábica, y a los 5 años pueden atender a elementos subléxicos como la rima. Igualmente, el reconocimiento de semejanzas y diferencias entre sonidos es anterior a la capacidad para segmentarlos (Defior, 1994; Fumagalli et al. 2014). En niños/as prelectores/as, De la Calle Cabrera et al. (2016) observaron un patrón de complejidad en distintas tareas de conciencia fonológica: contar sílabas les resultaba más sencillo que aislarlas y omitirlas, mientras que identificar rimas resultaba la tarea más desafiante. De este modo, la habilidad de identificación entre sonidos finales y sílabas semejantes aparece en etapas más tempranas, mientras la conciencia fonémica es la última en desarrollarse y, con frecuencia, se vincula al aprendizaje de la lectura y la escritura (Defior y Serrano, 2014).

Las habilidades de conciencia fonológica han mostrado ser grandes predictores de la escritura y la lectura (Ehri et al., 2001) tanto en lenguas como el inglés (Bradley y Bryant, 1983) como lenguas con escrituras más transparentes como el español (Borzone de Manrique y Signorini, 1994; Bravo Valdivieso et al., 2004). Como la conciencia fonológica permite manipular los sonidos de las palabras, facilita la identificación de las unidades que las componen y, consecuentemente, mejora el aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema (Ferroni y D'Ambrosio, 2022; Signorini y Borzone de Manrique, 1996).

Más allá de las afirmaciones generales acerca de las habilidades de conciencia fonológica, distintos estudios se han focalizado en analizar algunas habilidades en particular. El reconocimiento y la producción de rimas, por ejemplo, fue asociada con las habilidades de lectura y escritura. De Jong y Van der Leij (1999) identificaron que el rendimiento en una tarea de identificación de rimas en el nivel inicial explicaba el rendimiento lector en primero y segundo grado. En el marco de un metaanálisis sobre las habilidades de conciencia fonológica y la comprensión de textos, Míguez-Álvarez et al. (2022) reportaron que el reconocimiento de rimas puede jugar un papel crucial en los primeros momentos de desarrollo de la lectura.

Asimismo, la conciencia fonémica, que se refiere a la habilidad para operar sobre las unidades más pequeñas que componen las palabras (los fonemas), es considerada la última en desarrollarse (Defior, 2004) y se encuentra íntimamente ligada a la comprensión del principio alfabético (Diuk, 2023). En el español, la conciencia fonémica mostró correlaciones positivas tanto con la lectura de palabras como de pseudopalabras y la

comprensión lectora (Míguez-Álvarez et al., 2022). En este sentido, Defior et al. (2008) señalaron que este nivel de conciencia fonológica es el que presenta un mayor poder predictivo para el desarrollo de la lectura y la escritura en castellano.

1.1 Intervenciones en conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una habilidad compleja que requiere de ejercitación para su desarrollo. Un estudio realizado en un jardín de infantes de sectores urbanos marginalizados de la Ciudad de Buenos Aires dio cuenta de los efectos del entrenamiento en la segmentación fonológica en el posterior desempeño en la escritura (Borzone de Manrique, 1997). Mediante la implementación de un programa de intervención que incluía juegos con rimas, sonidos iniciales y finales, y la segmentación de palabras en sonidos, se evidenció el desarrollo sustancial de habilidades de segmentación fonológica. Al finalizar el año escolar, 65% de los niños pudo escribir palabras y textos en forma convencional.

En este sentido, distintos textos refieren a la importancia de que los/as niños/as comiencen a jugar con los sonidos desde el jardín, lo que permite desplazar la atención del significado de las palabras hacia sus aspectos sonoros (Diuk, 2023). A fin de poder potenciar esta habilidad, se emplean distintas actividades destinadas a que las infancias inventen rimas, reconozcan palabras que empiezan o terminan igual, o que identifiquen la presencia de ciertos sonidos intermedios en distintas palabras. Dada la complejidad y necesidad de esta habilidad para el desarrollo de la escritura, es importante explorar nuevas estrategias que permitan contribuir a su desarrollo.

En relación con las formas de intervención en el aula para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la ejercitación de la conciencia fonológica, Defior y Serrano (2011) han señalado una serie de recomendaciones al momento de desarrollar actividades prácticas. Entre estas se encuentran proporcionar una retroalimentación inmediata, atender al nivel de conciencia fonológica implicada y a la complejidad de la tarea en sí misma (ej.: identificación vs segmentación) para adecuarlas a los/as niños/as y realizar propuestas lúdicas que resulten motivadoras. En relación al grado de dificultad de conciencia fonológica, dentro de la conciencia fonémica, Diuk (2023) señala la facilidad (o no) de prolongar los sonidos como un criterio a tener en cuenta. Sonidos prolongables como las vocales o las /m/, /s/ o /f/ resultan más sencillos de reconocer que aquellos que no pueden ser prolongados como la /t/, /p/ o /k/.

Distintos trabajos han dado cuenta de la incidencia de las intervenciones en conciencia fonológica en las habilidades de lectura y escritura en hispanohablantes. En el marco de una intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación, González Seijas et al. (2017) encontraron que el grupo experimental mostró un mejor rendimiento a nivel

de velocidad y precisión en las tareas de lectura de palabras y de no palabras. Su estudio longitudinal les permitió afirmar que la conciencia fonológica tiene mayor incidencia en los primeros momentos del desarrollo de la lectura, pero que a medida que los/as niños/as ganan expertise, la lectura depende menos del procesamiento fonológico y más del ortográfico. De forma similar, Gutiérrez Fresneda et al. (2017) plantea una intervención en conciencia fonológica en una escuela primaria en España para niños/as de entre 5 y 6 años donde se evidencian efectos positivos tanto para la lectura como para la escritura, con mayor influencia en esta última.

En Argentina, Porta (2012, 2021) estudió la incidencia de intervenir en las habilidades de conciencia fonológica de los/as niños/as de nivel inicial (sala de 5). Mostró cómo en jardines de infantes de bajos recursos económicos una intervención en conciencia fonológica, tanto combinada como sin combinar con un trabajo sistemático en vocabulario, incidía positivamente en las habilidades de escritura y lectura de palabras, aunque la intervención combinada tuviera mejores resultados en habilidades tales como la comprensión lectora (Porta, 2021).

Otro programa de intervención aplicado de modo individual es la propuesta denominada Derecho a Aprender a Leer y a Escribir ('DALE') que busca acompañar a niños/as con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente de contextos vulnerables (Diuk, 2013). Esta propuesta supone la participación de sesiones individuales o en pequeños grupos compuestas de tres momentos: conversar y escribir; jugar y escribir y leer. El segundo de estos momentos implica un trabajo con las habilidades de conciencia fonológica. Este trabajo es paulatino y supone inicialmente un trabajo focalizado en las vocales, las consonantes prolongables y finalmente las consonantes no prolongables. Un estudio publicado en 2023 evidenció que, de una muestra de niños y niñas de entre 3º y 6º grado de primaria que no sabían leer ni escribir, 76% alcanzó una mejora significativa tras participar en el programa (Diuk et al., 2023).

En una línea similar, pero con materiales para el aula (en lugar de intervenciones) se encuentran los materiales etnográficos desarrollados por el equipo de la Dra. Rosenberg y las propuestas ideadas por el Programa Integral de Apoyo a la Alfabetización (P.I.A.A.). Desde una perspectiva etnográfica y a partir de historias que retoman la realidad de los/as niños/as de distintas comunidades de Argentina, Rosenberg y colaboradores han diseñado distintos libros de historias y actividades donde el sistema de escritura es abordado, entre otros aspectos, mediante actividades de conciencia fonológica y presentación paulatina y sistemática de las letras atendiendo a la complejidad a nivel fonológico (Rosenberg et al., 2020; 2024).

Desde el P.I.A.A. elaboraron una serie de materiales entre los que se encuentra *Animalario*, para quienes están comenzando a aprender a leer y escribir. Esta propuesta cuenta con un

libro de historias, uno de actividades y otra para él o la docente (Ferroni, 2021a; 2021b; 2022). Estos materiales trabajan en cada episodio con la comprensión y producción de textos orales, el vocabulario y la conciencia fonológica entre otras habilidades. Las actividades de conciencia fonológica se realizan mediante la identificación de sonidos de algunas palabras que son asociados a las letras que se presentan en dicho episodio (Ferroni, 2022).

Todos estos abordajes ponen de manifiesto la importancia del trabajo en la conciencia fonológica y de intervenciones pedagógicas a fin de favorecer el aprendizaje del sistema de escritura. Por esta razón, resulta fundamental la elaboración de estrategias que permitan trabajar estas habilidades para el aula.

2. El juego en el aprendizaje infantil

La relación entre las habilidades lingüísticas y el juego fue especialmente estudiada para la relación entre el juego libre o el juego dramático (Bruner, 1986; Rosemberg, 2008; Rosemberg et al., 2015). Se señala una relación bidireccional de enriquecimiento mutuo: el juego dramático potencia la capacidad expresiva de los/as niños/as que deben recrear el mundo lingüísticamente para jugar, mientras que el desarrollo lingüístico les permite enriquecer y complejizar su juego. En este sentido, Pyle et al. (2024) señalaron que, mediante estrategias de juego guiado, las/os docentes podían potenciar distintas habilidades base para la alfabetización, entre estas, la conciencia fonológica.

En relación con los juegos de mesa Sousa et al. (2023) señalaron que estos permiten a los/as niños/as tomar decisiones sin temor a consecuencias reales con posibilidades de acceder de modo inmediato al *feedback*. En este marco, tendrían la posibilidad de promover habilidades cognitivas (como la memoria o la resolución de problemas) y psicológicas (como la creatividad). Si bien se reconoce el potencial de los juegos, diversos estudios advierten que la presencia del juego en general y los juegos de mesa en particular, incluso en la educación inicial, sigue siendo limitada (Ces et al., 2025; Sarlé, 2015).

De esta manera, la integración de juegos en contextos educativos no solo favorece un clima de aprendizaje motivador, sino que constituye un recurso estratégico para estimular el desarrollo de habilidades cognitivas en general y lingüísticas en particular, como es el caso de la conciencia fonológica.

3. Nuestra propuesta

La literatura presentada y la amplia variedad de estudios sobre el desarrollo de la conciencia fonológica evidencian cuán relevante resulta esta capacidad para el desarrollo exitoso de habilidades más complejas, como la lectura y la escritura. A su vez,

el desarrollo de la conciencia fonológica a partir del entrenamiento constante durante la infancia es una puerta que expande ampliamente las posibilidades de intervención en el aula. Mediante la implementación de actividades lúdicas, el entrenamiento en la identificación de sonidos (fonemas) puede mejorar sustancialmente el rendimiento educativo en nivel inicial y tiene implicancias para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la comprensión de textos en nivel primario.

Por lo que este trabajo propone un acercamiento lúdico para el desarrollo de la conciencia fonológica en niños/as que comienzan su trayecto educativo. A continuación, se describe /eko/, un juego de mesa que permitirá ejercitar esta habilidad y profundizar en la identificación de sonidos iniciales y rimas finales de palabras para niños/as de 5 a 9 años de edad. Se despliegan las indicaciones y procedimiento del juego desarrollado, se describen y justifican los criterios de selección de palabras y sonidos, y se presenta una propuesta de implementación áulica a modo de secuencia didáctica. El objetivo ulterior es brindar una herramienta lúdica de libre acceso para los y las docentes de nivel inicial y primario, así como también para padres, madres y tutores que deseen acompañar el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños/as y, de este modo, fomentar un mejor desarrollo de habilidades indispensables como la lectura y la escritura.

3.1 El juego /eko/

Se diseñó un juego de descarte cuyo objetivo es que los/as participantes utilicen el sonido inicial o la rima final de una palabra ilustrada para emparejar cartas y descartarlas de su mano. De este modo, gana el juego quien logre deshacerse de todas las cartas. Para ello, los/as participantes deben descartar una a una las cartas que tienen en mano en función de que empiecen con el mismo sonido o terminen con la misma rima de la carta que se encuentre en la parte superior del pozo.

Se determinaron dos niveles de dificultad en el mazo base: en primera instancia, se reparten y utilizan exclusivamente las cartas de sonido inicial prolongable y, dependiendo del desempeño de cada grupo, se añaden posteriormente las cartas de sonido inicial no prolongable (ver sección Selección de palabras). Asimismo, el juego incluye un mazo de expansión que constituye un nivel de complejidad adicional con dos nuevas rimas finales. El mazo de expansión tiene los mismos sonidos iniciales que el mazo base y, por lo tanto, también es divisible en sus respectivos niveles según prolongabilidad.

3.1.1 Participantes

Este juego está orientado especialmente para trabajar con niños/as de primer ciclo (de 5 a 9 años aproximadamente) mediante la guía docente, tutor o adulta que tengan a cargo niños/as que se encuentren desarrollando sus habilidades de lectura y escritura.

3.1.2 Procedimiento de juego

Preparación: ideado para jugar entre 2 a 5 personas. En el marco de un trabajo en el aula, se recomienda que la docente⁴ presente todas las cartas antes de comenzar el juego, de modo que los/as participantes puedan reconocerlas una vez comenzada la partida. Se pone a disposición la lista de palabras asociadas a cada imagen en el Manual del juego. Se aconseja mostrar cada una de las tarjetas que se usará y repetir en voz alta la palabra asociada con todo el grupo de participantes. Es importante no mostrar las palabras en orden sino desordenadas, de modo tal que el/la estudiante no pueda asociar inicialmente las palabras entre sí.

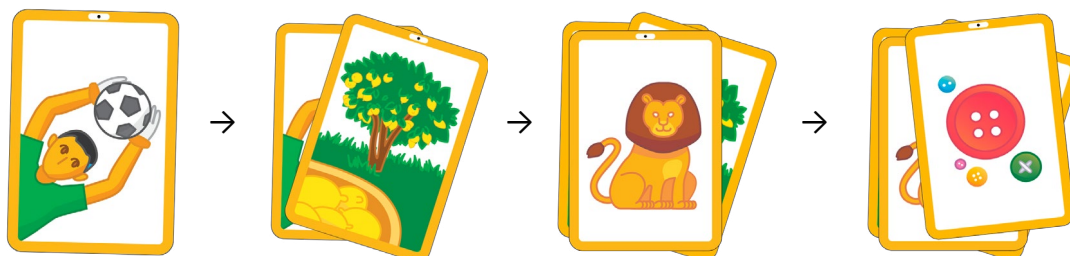
El mazo base se encuentra compuesto por un conjunto de cartas con imágenes ilustradas que representan palabras con sonido inicial prolongable y palabras con sonido inicial no prolongable. Una vez que se forman los grupos, se barajan las cartas y se reparten 5 (cinco) por cada participante. El resto del mazo se coloca boca abajo en una superficie para formar una pila (que constituye el mazo de robo). La primera carta del mazo se coloca boca arriba para iniciar una pila de descarte (pozo). El objetivo del juego es descartar la totalidad de las cartas que se tienen en la mano a partir del siguiente procedimiento:

- Se comienza a jugar en sentido horario con las *cartas prolongables del mazo base*. Cada participante en su turno de juego debe descartar en el pozo una carta de su mano que cumpla alguno de los siguientes requisitos:
 - a. que termine con la misma rima que la carta superior del pozo. Por ejemplo, si el/la participante tiene una carta en mano con la imagen de un 'arquero', esta puede ser depositada en el pozo si la carta superior muestra la imagen de un 'limonero' (rima final '-ero');
 - b. que comience con el mismo sonido de la carta superior del pozo. Por ejemplo, si el/la participante tiene la carta 'león', puede depositarla en el pozo si la carta superior es 'limonero' (sonido inicial 'l-') (ver Figura 1).
- Cuando el/la participante no tenga una carta que cumpla estos requisitos, debe robar una carta del mazo de robo. Si la carta robada sigue alguno de los requisitos anteriores, puede jugarla inmediatamente. Caso contrario, debe conservarla y comienza el turno del/la siguiente participante.
- El juego finaliza cuando un jugador/a se deshace de todas sus cartas.

Para complejizar el juego, se suman las *cartas no prolongables del mazo base*. Se puede aumentar aún más la complejidad sumando el *mazo de expansión* con sus cartas con sonido inicial prolongable, y luego las cartas de sonido inicial no prolongable.

Figura 1

Ejemplo de cómo se realiza el descarte de cartas a partir de la coincidencia de rima o sonido inicial



En la Figura 1 se muestra cómo se va produciendo el descarte de las cartas. La primera carta del pozo es 'arquero'. El jugador inicial coloca sobre 'arquero' una carta de 'limonero', que respeta la rima en -ero. La jugadora siguiente coloca en el pozo una carta de 'león', la cual tiene el mismo sonido inicial que 'limonero'. La tercera jugadora coloca entonces la carta 'botón', debido a que tiene la rima -ón como la carta predecesora.

3.2 Selección de palabras

Se seleccionaron palabras con sonido inicial prolongable /a/, /b/, /m/, /r/, /l/, /e/ y no prolongables /k/, /t/, /p/ que terminan en las rimas -on, -ero, -ora, -illa. De este modo, se conformó un mazo base de 108 cartas (cada una de las 36 palabras se repite 3 veces dentro del mazo). Posteriormente, se sumaron las terminaciones -ada y -era en un mazo de expansión. El objetivo era incorporar progresivamente tanto las cartas con sonidos no prolongables del mazo de base, como las cartas de palabras con nuevos sonidos finales -ada y -era del mazo de expansión para aumentar su complejidad.

La selección de los sonidos iniciales y rimas finales respondió a los siguientes criterios: i) las palabras debían ser sustantivos concretos, fácilmente imaginables y representables mediante una imagen bidimensional y estática; ii) no debían pertenecer a un único campo semántico, con el fin de evitar efectos de *priming* semántico (Dell'Acqua y Grainger, 1999; McPherson y Holcomb, 1999), sino favorecer el uso de la conciencia fonológica; iii) para estimular dicha conciencia, se incluyeron algunas palabras que comenzaran con el mismo sonido pero presentaran diferencias ortográficas, como en el caso de *hebill*a para el sonido inicial /e/; iv) se priorizó que las palabras seleccionadas tuvieran sílabas iniciales distintas entre sí, de modo que el desafío radicara en la identificación del sonido inicial, tarea que la literatura reporta como más compleja que la identificación de sílabas (Defior y Serrano, 2014; Fumagalli et al., 2014).

Tabla 1

Sonidos iniciales y finales prolongables (verde) y no prolongables (naranja) del mazo base

	Rimas			
Sonido inicial	-ón	-ero	-ora	-illa
/A/	avión	arquero	abrochadora	ardilla
/V/	botón	bombero	batidora	bombilla
/M/	morrón	marinero	mecedora	morcilla
/R/	ratón	ropero	repartidora	rejilla
/L/	león	limonero	licuadora	lavavajilla
/E/	escorpión	enfermero	exploradora	hebilla
/K/	corazón	caldero	computadora	canilla
/T/	timón	tablero	tostadora	tortilla (de papa)
/P/	pantalón	perchero	pintora	parrilla

Tabla 2

Sonidos iniciales y finales prolongables (verde) y no prolongables (naranja) del mazo de expansión

	Rimas	
Sonido inicial	-ada	-era
/A/	hada	azucarera
/B/	barricada	billettera
/M/	mermelada	mamadera
/R/	rosada (casa rosada)	remera
/L/	limonada	lápizera
/E/	empanada	heladera
/K/	cascada	cartuchera
/T/	tostada	tetera
/P/	pisada	pecera

3.3 Proceso de diseño

En una primera instancia se realizó un prototipo de cartas tamaño estándar ilustradas con íconos obtenidos de www.flaticon.es, ligeramente modificados. Dicho prototipo se probó con niños/as en instancias públicas como festivales de ciencias (por ejemplo, el Festival *Elijo Crecer* organizado por CONICET). En el marco de estas experiencias, se verificó el conocimiento de los referentes de las palabras empleadas y la comprensión de las consignas por parte de los/as niños/as participantes. También se definió la cantidad de cartas a repartir y de jugadores/as para dar lugar a la versión final del juego presentada en este trabajo. Asimismo, para eliminar dudas sobre qué palabra correspondía a cada

imagen se decidió incorporar un afiche con las referencias de cada ilustración. Este tiene como finalidad que los/as tutores/as puedan repasar los nombres que corresponden a cada imagen con los/as participantes.

Para esta última versión se definieron los criterios gráficos en conjunto con la ilustradora a cargo de las imágenes⁵. Se priorizó que en estas no hubiera indicadores visuales que facilitaran el emparejamiento de sonidos. Por ejemplo, se cuidó que el fondo de las cartas no presentara diferencias en color según el sonido inicial o la rima. El tamaño de las cartas (12x8 centímetros) se decidió con la finalidad de facilitar su manipulación, para lo cual se consideraron los parámetros estandarizados de juegos infantiles con cartas como el *Dixit* (Roubira, 2008). Se buscó que la paleta de colores fuera saturada e incluyera los colores básicos que aparecen en determinadas palabras (tal es el caso del marrón, que es necesario para representar a la palabra 'león', 'timón' y 'limonero', entre otras).

A su vez, para garantizar la rapidez y facilidad en el reparto de cartas y en el orden del mazo, los niveles de juego del mazo base se representaron con puntos (• y •• para palabras con sonidos prolongables y no prolongables, respectivamente) en la margen superior de cada carta, iconografía estándar utilizada en juegos como *Luna Capital* (Palacios y Monteys, 2021). De igual manera, en el mazo de expansión se empleó el mismo recurso con una leve diferencia. Se utilizaron puntos sin relleno (° y °°) para palabras con sonidos prolongables y no prolongables, respectivamente, de manera tal que la unión y separación de los mazos sea una tarea simple. Se priorizó que estas marcas fueran disimuladas y pudieran pasar desapercibidas para los/as niños/as.

4. Una propuesta para el aula

El diseño de este juego tiene por objetivo que los y las estudiantes de primer ciclo accedan a una instancia lúdica de ejercitación de conciencia fonológica tanto en el espacio áulico como doméstico. A continuación, se presenta una secuencia didáctica para el trabajo con niños/as de primer grado (de 5 a 7 años) con distinto grado de desarrollo. Esta propuesta puede ser llevada adelante en pequeños grupos.

Este juego puede repetirse cuantas veces sea necesario, por lo que se recomienda iniciar siguiendo la propuesta que se despliega a continuación. Una vez que los/as niños/as se hayan habituado a la modalidad del juego y se encuentren familiarizados con las imágenes utilizadas, se puede complejizar la actividad con la inclusión de nuevas rimas con mayor grado de solapamiento entre sí a partir del mazo de expansión. Las cartas y el manual de instrucciones se encuentran disponibles para su descarga libre y gratuita en el portal relif.net.ar. Se recomienda su impresión en color en hoja tamaño A4.

4.1 Secuencia didáctica: una aproximación al emparejamiento de sonido

Intencionalidad pedagógica: brindar oportunidades lúdicas para la ejercitación de la conciencia fonológica o el emparejamiento de sonidos en la comprensión y producción oral.

Área: Lengua

Capacidades para desarrollar	Indicadores de desarrollo	Aprendizaje prioritario
Resolución de problemas: abordar situaciones que presenten desafíos. Reconocer el problema, identificar sus componentes, elaborar hipótesis, realizar exploraciones sencillas, establecer relaciones y ensayar posibles soluciones o conclusiones, poniendo en juego saberes y habilidades construidos.	Identifica los saberes lingüísticos que debe poner en juego en una situación comunicativa (acordes al nivel), el conocimiento del destinatario y el conocimiento del tema (rastreo e interpretación de la información) Comunica en forma oral, con mediación docente y progresiva autonomía la información obtenida en el proceso de resolución de la situación comunicativa. Manifiesta conciencia fonológica.	Comprensión del principio alfabético a través del desarrollo de la conciencia fonológica y del aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema.

Nota: La propuesta se realizó a partir de los lineamientos del Diseño Curricular Provincial de Mendoza para la Educación Primaria para el 1er ciclo.

4.1.1 Actividades

Las siguientes actividades se organizan en el marco de una secuencia didáctica para ser realizadas a lo largo de una clase. Esta puede ser ampliada o repetida las veces que se considere necesario.

En función del manejo de conciencia fonológica de los/as estudiantes, la docente deberá agrupar a los/as participantes en grupos de 4 o 5 procurando que tengan un nivel de desarrollo de conciencia fonológica relativamente homogéneo. Esto permitirá adecuar el mazo del juego a las habilidades de cada grupo (ver Procedimiento de juego).

Motivación y activación de conocimientos previos: la docente les explicará el juego mientras realiza las acciones delante del grupo:

Hoy vamos a jugar con los sonidos. Cada mesa tiene un mazo de cartas. Van a repartir cinco cartas a cada participante y van a dejar una carta dada vuelta. Por ejemplo, acá tenemos un 'morrón'. Entonces, en mi turno, para poder descartar alguna de las cartas que me tocó, tengo que elegir una carta que empiece igual que mmmmmorrón o que rime con 'morrón'. A mí me tocaron: 'ropero', 'ratón', 'mamadera', 'heladera' y 'arquero'. ¿Cuáles puedo descartar?" La docente esperará a que los/as niños/as respondan, y explicará su ejemplo: "Puedo descartar 'ratón' porque termina igual que 'morrón'. Y también puedo descartar otra, que es 'mamadera', porque mmmmamadera, empieza igual que mmmorrón. Una vez que ya descarté una carta, le toca al siguiente jugador. Pero él o ella va a tener que descartar una carta que empiece o rime con la que acabo de tirar.

Se emplearán tantos ejemplos como se considere necesario, y una vez que los/as niños/as hayan comprendido el procedimiento, se menciona lo siguiente:

Si es mi turno y **no** tengo ninguna carta que empiece como la primera carta del pozo ni rime con esa carta, voy a tener que agarrar una carta nueva. Si esa palabra rima o empieza igual que la carta del pozo, la puedo descartar. Si no, le toca al siguiente jugador o jugadora. Va a ganar el primero que se quede sin cartas.

Antes de iniciar, la docente desplegará en el pizarrón un afiche con todas las imágenes de manera desordenada y repasará en voz alta los nombres de cada una de estas.

Desarrollo: se separará al grupo completo en grupos pequeños, según el nivel de conciencia fonológica que el/la niño/a haya demostrado a lo largo del cursado. Una vez que los grupos están definidos, se entrega un mazo, se distribuyen las cartas y se organizan los turnos del juego. La docente circulará por las mesas prestando atención a posibles dificultades que pueda haber con la consigna o con las imágenes. En caso de que sea necesario, podrá jugar con alguno/a de los/as niños/as hasta que hayan comprendido la consigna y puedan jugar de forma autónoma. En caso de que algún grupo termine antes que el resto, les propondrá volver a jugar y podrá sumarles nuevas cartas (no prolongables del mazo de base o prolongables del mazo de extensión) para complejizar el juego.

Cierre: cuando todos los grupos hayan terminado de jugar, la docente retirará los mazos y les preguntará si el juego les resultó muy difícil, si les resultó más fácil encontrar rimas o sonidos iniciales, si hubo algún sonido que les haya resultado más difícil que otro, etc. También, les consultará si se ayudaban de alguna manera para poder realizar la actividad, como prolongar los sonidos, y les pedirá que comenten sus estrategias.

4.1.2 Recursos y evaluación

A partir de la observación de la actividad y de las preguntas realizadas en el cierre de la clase, la docente identificará qué tipo de habilidad fonológica presentó más dificultades en ese grupo y podrá repensar estrategias para seguir trabajándolas en las clases

siguientes. Se espera que los estudiantes de 1° y 2° grado tengan mayor dificultad con la identificación de sonidos iniciales no prolongables. Se espera que presenten gran agilidad al momento de identificar sonidos iniciales prolongables y rimas, y que puedan construir estrategias adecuadas para dichas tareas, mostrando así el desarrollo de estrategias metalingüísticas.

CONCLUSIONES

Este trabajo tiene como objetivo poner a disposición de la comunidad educativa una herramienta lúdica de intervención en el aula: el juego de mesa /eko/ de diseño propio y de descarga libre y gratuita. La elaboración de este juego atendió a las distintas consideraciones propuestas para la elaboración de materiales didácticos en conciencia fonológica (Defior y Serrano, 2011; Diuk, 2023). Se contempló el trabajo tanto con habilidades de conciencia fonológica más tardías en su desarrollo como la conciencia fonémica –identificación de sonidos iniciales–, como intrasilábicas de identificación más temprana como la rima. A su vez, el juego /eko/ permite el empleo de sonidos prolongables y no prolongables a fin de atender a niños/as con distinto desarrollo de sus habilidades de conciencia fonológica.

Posteriormente, se propuso una secuencia didáctica en el marco del Diseño Curricular Provincial de Mendoza para primer ciclo de primaria enfocada en la utilización de /eko/ como instrumento para fomentar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños/as que se encuentran aprendiendo a leer y escribir. De esta manera, se mostró cómo una propuesta lúdica en conciencia fonológica puede materializarse en una propuesta didáctica para el aula. Se espera que la aplicación de esta secuencia y sus posibles adecuaciones a las diferentes aulas de la provincia genere una instancia motivadora para el desarrollo de la conciencia fonológica. Así, /eko/ permite la reflexión metalingüística de la relación entre sonidos e imágenes como estadios fundantes de la alfabetización. Con este trabajo se espera habilitar una herramienta más para el despliegue de clases que motiven el aprendizaje y desarrollo profundo de habilidades complejas como es el caso de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borzone de Manrique, A. M. (1997). *Leer y escribir a los 5*. AIQUE.
- Borzone de Manrique, A. M. & Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 429-439.
- Bradley, L. y Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421.

- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 7-19.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16(1), 79-85.
- Ces, P., Doyen, A. L., Duflos, M., y Giraudeau, C. (2025). Board games in the elementary classroom: teachers' perspectives. *Educational Research*, 67(2), 190-211.
- De Jong, P., Van der Leij, A. (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450-476.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Journal for the Study of Education and Development*, 17(67-68), 91-113.
- Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A cross-linguistic perspective. In *Handbook of children's literacy* (pp. 631-649). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 31(1), 2-13.
- Defior, S., Serrano, F. y Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En E. Díez Itza (Ed.) *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*, (págs. 339-347).
- Defior, S. y Serrano, F. (2014). Diachronic and synchronic aspects of Spanish: the relationship with literacy acquisition. *Studies in Psychology*, 35(3), 450-475.
- De la Calle Cabrera, A. M., Villagrán, M. A. y Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en logopedia*, 6(1), 22-41.
- Dell'Acqua, R. y Grainger, J. (1999). Unconscious semantic priming from pictures. *Cognition*, 73, B1-B15.
- Dirección General de Escuelas de Mendoza. (2022). *Diseño Curricular Provincial para la Educación Primaria: Primer ciclo. Anexo 1. Documento curricular*. https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2022/11/ANEXO-1_DOCUMENTO-CURRICULAR_Ed-Primaria_compr.pdf
- Diuk, B. G. (2013). *Propuesta DALE!: Derecho a Aprender a Leer y Escribir*. Asociación Civil ETIS, 1.
- Diuk, B., Gacio, M. G., González, A. M. y Mena, M. (2023). El aprendizaje de la escritura en la población infantil de sectores vulnerados de Argentina por medio de un modelo de intervención pedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 29-52.

- Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir: Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Editores.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. y Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and writing*, 7, 171-188.
- Ferroni, M. (2021a). *Animalario: una mezcla de animales y abecedario*. <https://www.piaalfabetizacion.com/about-1>
- Ferroni, M. (2021b). *Animalario: Cuaderno de actividades*. <https://www.piaalfabetizacion.com/about-1>
- Ferroni, M. (2022). *Así trabajamos con animalario*. <https://www.piaalfabetizacion.com/about-1>
- Ferroni, M. y D'Ambrosio, A. C. (2022). Niveles de alfabetización en niños de diferente nivel económico-social: análisis del impacto de una intervención en niños que crecen en entornos vulnerados. *Orientación Y Sociedad*, 22(2), e051. <https://doi.org/10.24215/18518893e051>
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., Borzone, A. M. y Jaichenco, V. (2014). Incidencia del tipo de unidad y la complejidad silábica en una tarea de conciencia fonológica. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32(60), 35-55.
- Ferroni, M., Diuk, B. y Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271.
- González Seijas, R. M, Cuetos Vega, F. C., López Larrosa, S. y Vilar Fernández, J. V. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177.
- González-Valenzuela, M. J., Lopez-Montiel, D., Díaz-Giraldez, F. y Martín-Ruiz, I. (2024). Word writing and cognitive predictors in Spanish at the age of seven. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 647-666.
- González-Valenzuela, M. J., Lopez-Montiel, D., Chebaani, F., Cobos-Cali, M., Piedra-Martínez, E. y Martín-Ruiz, I. (2025). Predictors of word writing in Spanish and Arabic among 6-and 7-year-old children. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 20. doi: 10.1007/s10212-024-00923-5

- Gutiérrez-Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45.
- Red de Lingüistas en Formación (ReLiF). (s.f.). *Sitio web de la Red de Lingüistas en Formación*. relif.net.ar
- McPherson, W. B. y Holcomb, P. J. (1999) An electrophysiological investigation of semantic priming with pictures of real objects. *Psychophysiology*, 36(1), 53-65. doi: 10.1017/S0048577299971196
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M., y Saavedra, Á. (2022). Relationships between phonological awareness and reading in Spanish: A meta-analysis. *Language Learning*, 72(1), 113-157
- Míguez-Álvarez, C. (2018). Influencia de las conciencias fonológica y morfológica en la adquisición de la lectura. *Estudios interlingüísticos*, (6), 96-115.
- Palacios, J. R. y Monteys, A. (2021). *Luna capital* [Juego de mesa]. Devir.
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional*, 26(50), 93-111.
- Porta, M. E. (2021). Efectos de un programa de intervención en vocabulario y conciencia fonológica en nivel inicial sobre el nivel lector en primer grado. *Anales De Lingüística*, (6), 161–187.
- Pyle, A., Wickstrom, H., Gross, O. y Kraszewski, E. (2024). Supporting literacy development in kindergarten through teacher-facilitated play. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 428-441.
- Rivera, J., Ferroni, M. y Moreira, K. (2022). Habilidades prelectoras en niños uruguayos de diferente nivel socioeconómico. *Interdisciplinaria*, 39(3), 93-105.
- Rosemberg, C., Ojeda, G, Migdalek, M., Stein, A. y Alam, F. (2024). *Las aventuras de Ernestina, Huaqajñe y Pablo*. UNICEF- OEI- CIIPME, CONICET. https://www.researchgate.net/publication/385687318_Las_aventuras_de_Ernestina_Huaqajne_y_Pablo
- Rosemberg, C.R., Stein, A, Migdalek, M., Alam, A., Borzone, A. M., Silva, M.L., Diuk, B., Terry, M., Kohan y Sánchez, J. *Los cuentos de Oscarcito* (2020) OEI, CONICET, UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/informes/los-cuentos-de-oscarcito>
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En C. R. Rosemberg & P. M. Sarlé (Coords.) *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*, (pp. 61-75).

- Rosemberg, C. R., Arrúe, J., Migdalek, M. y Sarlé, P. M. (2015). El lenguaje en la construcción del “mundo de ficción” en el juego dramático. En P.M. Sarlé y C.R. Rosemberg (Coords.), *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*, 109-123.
- Roubira, J. L. (2008). *Dixit* [Juego de mesa]. Libellud.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. The Guilford Press, (pp. 97-110)
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(3), 15-22.
- Signorini, A. & Borzone, A. M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-95.
- Sousa, C., Rye, S., Sousa, M., Torres, P. J., Perim, C., Mansuklal, S. A., & Ennami, F. (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160591.

¹ Licenciada y Profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Dra. en Educación por esta universidad. Actualmente, desarrolla su trabajo postdoctoral en el CII-PME-CONICET.

² Licenciada en Filología Inglesa con orientación en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Dra. en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente, realiza su trabajo postdoctoral en el INCHUSA-CONICET.

³ Licenciada en Letras con orientación en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

⁴ En este trabajo, se refiere a ‘la docente’ como expresión genérica para dar cuenta del alto grado de feminización de la labor docente en general, y de la enseñanza en nivel inicial en particular.

⁵ El diseño y la ilustración de /eko/ estuvo a cargo de la diseñadora Bárbara Prandi, quien contribuyó activamente al delineamiento de los criterios gráficos para la elaboración de las cartas y manual de juego según los estándares internacionales en la materia.