



Ni alto, ni medio, ni bajo: identificación de perfiles en tareas de conciencia fonológica en estudiantes de kínder

Neither High, Nor Medium, Nor Low: Identifying Profiles in Phonological Tasks among Kindergarten Students

Nicole Frez-Aróstica 

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
CHILE
nvfrez@uc.cl

Catalina Reszczyński 

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
CHILE
catalina.reszczyński@uc.cl

Carla Muñoz 

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE
CHILE
cmunozv@ucm.cl

Jorge Valenzuela 

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE
CHILE
jvalenzuela@ucm.cl

Recibido: 09-10-2024 / **Aceptado:** 30-01-2026

DOI: 10.4151/S0718-09342026012101339

Resumen

La conciencia fonológica es uno de los principales predictores del desempeño lector, por lo que su evaluación en etapas tempranas del desarrollo es crucial para la detección precoz de dificultades lectoras. Sin embargo, diversas investigaciones han evaluado la conciencia fonológica a partir del desempeño global del niño, lo que restringe la comprensión de su desarrollo y limita la identificación de fortalezas y necesidades de apoyo. El presente estudio tuvo como objetivo identificar perfiles de conciencia fonológica en niños de kínder considerando cuatro tareas: síntesis de fonemas, rimas, reconocimiento del fonema inicial y segmentación de fonemas. Los participantes fueron 268 niños de kínder, con edades comprendidas entre 4,6 y 6,4 años, que asistían a escuelas de distintas dependencias educativas. Mediante un análisis de perfiles latentes, se identificaron tres perfiles con rendimientos diferenciados, siendo la síntesis y la segmentación de fonemas las tareas que más contribuyen a su diferenciación. Además, se exploró la posible asociación entre la pertenencia a los perfiles y variables como el sexo, dependencia educativa, nivel educativo materno y asistencia a los establecimientos educativos, sin encontrarse asociaciones significativas. Los resultados sugieren que los estudiantes de kínder presentan un rendimiento heterogéneo en las tareas de conciencia fonológica abordadas, lo que releva la importancia de contar con evaluaciones que no categoricen el desempeño de manera global, sino que permitan ampliar la comprensión del desarrollo de esta habilidad con el propósito de orientar intervenciones más eficaces y adaptadas a los perfiles individuales de desarrollo de los niños de kínder.

Palabras clave: conciencia fonológica, kinder, perfiles latentes, evaluación, alfabetización emergente

Abstract

Phonological awareness is one of the main predictors of reading performance, making its assessment at early developmental stages crucial for the early detection of reading difficulties. However, various studies have assessed phonological awareness as the child's global achievement, which restricts understanding of its development and limits the identification of strengths and support needs. This study aimed to identify phonological awareness profiles in kindergarten children, considering four tasks: phoneme synthesis, rhymes, initial phoneme recognition, and phoneme segmentation. The participants in this study were 268 children aged between 4.6- and 6.4- attending types of schools. Using latent profile analysis, three distinct performance profiles were identified, primarily differentiated by their phoneme synthesis and phoneme segmentation skills. In addition, the study explored the association between profile membership and variables such as sex, type of school, maternal education level, and school attendance, but no significant associations were found. The findings suggest that kindergarten students display heterogeneous performance in the assessed phonological awareness tasks, highlighting the importance of using assessments that do not categorize performance globally, but rather broaden our understanding of the development of this skill to guide more effective and tailored interventions aligned with children's individual developmental profiles.

Keywords: phonological awareness, kindergarten, latent profiles, screening, emergent literacy

INTRODUCCIÓN

La evidencia acumulada indica que el desarrollo de una efectiva competencia lectora comienza tempranamente en la infancia. Desde el nacimiento, los niños desarrollan y aprenden sobre las funciones del lenguaje gracias a sus interacciones en un entorno social alfabetizado (Manolitsis, 2016; Wildová & Kropáčková, 2015). Así, mucho antes del ingreso a la educación formal, se comienzan a desarrollar las habilidades necesarias para el éxito lector posterior, conocidas como habilidades de *alfabetización emergente* (Whitehurst & Lonigan, 1998).

La alfabetización emergente se define como el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades considerados precursores de la lectura y la escritura (Whitehurst & Lonigan, 1998). Entre sus habilidades se encuentran componentes fundamentales para la decodificación (p. ej., conocimiento sobre lo escrito, conocimiento del alfabeto y conciencia fonológica) y la adquisición del significado (p. ej., vocabulario, morfosintaxis y habilidades narrativas) (Lonigan et al., 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Una de las habilidades de alfabetización emergente más estudiadas es la conciencia fonológica, dado el papel crucial y predictivo que desempeña en el desarrollo de la competencia lectora en diferentes lenguas (Ergül et al., 2020; Herrera & Defior, 2005;

Kiss & Csapó, 2024; Lonigan et al., 2000; Lonigan et al., 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Aunque se ha identificado que la conciencia fonológica está compuesta por diferentes habilidades, ha sido tratada como un constructo uniforme en la investigación (Ergül et al., 2020). Esta simplificación limita su potencial para la evaluación y la intervención, sobre todo en estudiantes con dificultades en la lectura, quienes suelen presentar rendimientos heterogéneos en diferentes tareas de conciencia fonológica (Ebert & Scott, 2016). Asimismo, el uso de categorías de desempeño (como “alto” o “bajo”) también restringe las posibilidades de identificar grupos cualitativamente diferenciados según patrones de desarrollo.

En este contexto, considerar perfiles de distintas habilidades de conciencia fonológica permitiría una caracterización más precisa de su desarrollo y contribuiría de manera sustantiva a la detección de dificultades que tendrían su origen en el desarrollo temprano infantil (Kiss & Csapó, 2024). Por lo tanto, la presente investigación tuvo como objetivo identificar diferentes perfiles de habilidades de conciencia fonológica en niñas y niños que cursan kínder. Además, se examinó la posible relación entre los perfiles identificados y las variables del contexto familiar y escolar de los estudiantes.

1. Marco teórico

1.1 La conciencia fonológica

La conciencia fonológica se define como una habilidad metalingüística caracterizada por el reconocimiento, manipulación y reflexión sobre los sonidos de la lengua (Alegría, 2006; Lonigan, 2006). Diversas investigaciones han demostrado que esta habilidad es uno de los predictores más importantes de la competencia lectora, dado que se asocia con la precisión y fluidez lectora (Inoue et al., 2018; Kendeou et al., 2009). Si bien su rol predictor es mayor en lenguas con ortografías opacas, como el inglés, también se ha demostrado su relevancia en idiomas con ortografía transparente, como el español (Caravolas et al., 2013; Landerl et al., 2019).

El desarrollo de la conciencia fonológica suele seguir una progresión desde unidades fonológicas más grandes (sílabas) hasta unidades fonológicas más pequeñas (fonemas) durante la etapa preescolar y escolar (Alegría, 2006; Defior, 2004; Gutiérrez-Fresneda & Díez-Mediavilla, 2018). Al respecto, Ziegler y Goswami (2005) señalan que la conciencia silábica suele desarrollarse entre los 3 y 4 años, las rimas alrededor de los 4 años, y la conciencia fonémica no se desarrollaría hasta los 5 años. A su vez, los niños son capaces de realizar tareas progresivamente más complejas con las unidades del sonido, desde la detección hasta la manipulación consciente. Se espera que la habilidad de identificar información fonológica se desarrolle más tempranamente que la habilidad de borrar, fusionar o segmentar información fonológica (Anthony et al., 2003).

En el contexto hispanohablante, la mayoría de los niños parece dominar la conciencia silábica durante el jardín de infancia (Defior & Herrera, 2003; De la Calle et al., 2016; Herrera et al., 2007). En cambio, la conciencia intrasilábica se sigue desarrollando durante el período preescolar mediante tareas relacionadas con la manipulación de secuencias de sonidos más grandes que el fonema, pero más pequeñas que la sílaba (Afonso, 2015; Sim-Sim, 2006). Al dominar esta habilidad, los niños deben ser capaces de discriminar palabras que suenan similares de aquellas que no suenan similares (Defior, 2004; Treiman, 1992).

La conciencia fonémica, por su parte, se refiere a la sensibilidad y manipulación consciente de las unidades más pequeñas del componente fonológico, sus fonemas (Herrera et al., 2011). Esta habilidad continúa desarrollándose durante la educación preescolar y escolar, y ha sido reconocida como uno de los predictores tempranos más robustos de la lectura (Mann & Foy, 2003). Durante la educación parvularia, muchos niños parecen no ser capaces de contar fonemas dentro de una palabra ni de identificar el sonido final de una palabra (Peynircioglu et al., 2002) y suelen presentar dificultades para manipular sonidos aislados en palabras (Lathroum, 2011).

Si bien el desarrollo de la conciencia fonológica suele considerarse típicamente como secuencial, también se ha observado cierto grado de solapamiento entre las diferentes habilidades (Anthony et al., 2003). Es decir, los niños pueden refinar habilidades que han aprendido previamente al enfrentarse a nuevas tareas fonológicas (Anthony et al., 2003). Por lo tanto, es posible que la conciencia fonológica no siempre siga patrones de desarrollo homogéneos.

En el caso de niños que cursan kínder, es particularmente probable encontrar desempeños diferenciados en tareas de conciencia intrasilábica y fonémica, especialmente en esta última. Durante esta etapa preescolar, los niños comienzan a establecer correspondencias entre los sonidos y sus letras (Porta et al., 2021), lo cual refleja el vínculo entre la conciencia fonémica y la lectura. En este sentido, diversos estudios señalan que la conciencia fonémica sería el predictor temprano más fuerte de la lectura, con estudios que han encontrado efectos de la conciencia fonémica sobre la lectura desde primer grado (Porta et al., 2021) hasta el tercer grado (Bravo-Valdivieso et al., 2006). En consecuencia, es posible que los estudiantes se agrupen en perfiles heterogéneos según su dominio en los distintos tipos de tareas, presentando diversas combinaciones de fortalezas y debilidades.

1.2 Limitaciones en la evaluación de la conciencia fonológica

La evaluación de la conciencia fonológica ha presentado limitaciones en dos aspectos. Primero, algunos estudios consideran solo una habilidad del desempeño fonológico como medida directa del constructo conciencia fonológica (Ekelmann et al., 2023; Holopainen et al., 2020; Jiménez et al., 2020). En segundo lugar, otros estudios que incluyen distintas habilidades de conciencia fonológica optan por

describir el desempeño de los niños mediante categorías generales (por ejemplo, alto, medio, bajo; o deficiente, regular, satisfactorio, sobresaliente), sin aportar información más detallada sobre los patrones específicos de desarrollo de estas habilidades (Sanabria et al., 2019).

Un ejemplo de la primera limitación, Jiménez et al. (2020) diseñaron un protocolo en español para la detección precoz de estudiantes con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje (DA), que incluye medidas de lectura, escritura y matemáticas. Sin embargo, solo se incluye una medida de conciencia fonológica —la identificación del fonema inicial—, lo que restringe la evaluación del constructo. De manera similar, Ekelman et al. (2023) evaluaron a preescolares con riesgo de presentar trastornos del lenguaje y dificultades lectoras mediante dos tareas —manipulación de sílabas y sonidos—, sin considerar otras habilidades que podrían ser cruciales para grupos con dificultades de la lectura, pues presentan un desarrollo más heterogéneo en conciencia fonológica (Ebert & Scott, 2016).

Respecto a la segunda limitación, Sanabria et al. (2019) analizaron promedios de desempeño en conciencia fonológica de niños entre 4 a 6 años a partir de distintas dimensiones, según la estructura familiar, clasificando a los participantes en categorías generales de rendimiento. Aunque este enfoque permite una descripción global del nivel de desempeño, no contribuye a una comprensión específica de las fortalezas o necesidades de apoyo de cada niño, lo cual resulta crucial en niños con dificultades lectoras. Así, esta forma de categorización puede limitar la utilidad de la evaluación y dificultar el diseño de intervenciones precisas y eficaces, especialmente en grupos de riesgo lector, cuyo desempeño en conciencia fonológica no siempre es uniforme (Ebert & Scott, 2016).

1.3 Variables relacionadas con el desempeño en la conciencia fonológica

El desarrollo de la conciencia fonológica puede variar según diversos factores contextuales y sociodemográficos. Uno de los más estudiados es el nivel socioeconómico (NSE). Distintas investigaciones han encontrado consistentemente que niños con familias de NSE bajo tienden a presentar niveles más bajos de habilidades precursoras de la lectura, incluida la conciencia fonológica, antes de ingresar a la educación parvularia (Myrberg & Rosén, 2009; Strang & Piasta, 2016).

En el contexto chileno, el tipo de establecimiento educacional (particulares pagados, particulares con subvención municipal o municipales gratuitos) se considera un indicador indirecto del nivel socioeconómico (González, 2017). Las escuelas municipales y subvencionadas, que concentran a estudiantes con NSE más bajo, suelen presentar resultados con menores niveles de logro académico (Villalón et al., 2005). Además, el bajo nivel socioeconómico asociado a las escuelas municipalizadas

puede constituir una barrera para el desempeño lingüístico y la alfabetización emergente (Aravena, 2014).

Junto con el contexto escolar, las características familiares también impactan en el NSE. Diversos estudios han reportado que el nivel educacional de la madre se relaciona positivamente con el desarrollo del lenguaje y de las habilidades de alfabetización emergente (Lyesmaya et al., 2022; Mendive et al., 2020; Strasser & Lissi, 2009). En particular, los hijos de madres con mayor nivel educativo tienden a presentar mejores desempeños en habilidades de alfabetización emergente y del lenguaje (Lyesmaya et al., 2022; Strasser & Lissi, 2009).

El sexo es otra variable que se ha relacionado con diferencias en el desempeño en tareas de conciencia fonológica. Estudios afirman que las niñas presentan un rendimiento superior al de los niños a los 6 años (Lundberg et al., 2012; Sanabria et al., 2019; Sigmundsson et al., 2017).

Por último, es importante considerar que el desarrollo de habilidades fonológicas requiere una instrucción explícita, mediada por adultos que proporcionan modelos y andamiaje especializados (Jaskolski & Moyle, 2023; Strasser & Lissi, 2009). Por lo tanto, la asistencia a los establecimientos educativos de educación parvularia es fundamental; ello se asociaría con mayores oportunidades de exposición a actividades relacionadas, por ejemplo, con la conciencia fonológica.

2. Presente estudio

Si bien existen estudios que identifican perfiles en las diferentes variables de alfabetización emergente, incluida la conciencia fonológica (Holopainen et al., 2020), la evidencia es limitada, dado que se ha considerado como un constructo unitario y/o se ha categorizado en niveles de desempeño homogéneos. En este contexto, el primer objetivo de esta investigación fue identificar perfiles en tareas de conciencia fonológica en estudiantes de educación parvularia, específicamente en el nivel de kínder. No se formuló una hipótesis específica sobre el número exacto o el tipo de perfiles, debido a la carencia de estudios previos que identifiquen perfiles de conciencia fonológica. El segundo objetivo de esta investigación fue examinar de qué manera los perfiles identificados se relacionaban con variables como el sexo, la dependencia educativa, el nivel educativo de la madre y el porcentaje de asistencia a las aulas.

2.1 Método

2.1.1 Participantes

El estudio se enmarca en un proyecto más amplio consistente en un diseño no experimental longitudinal de cuatro años (FONDECYT N° 1220441). Para la identificación de perfiles en habilidades fonológicas y la evaluación de su configuración con base en covariables sociodemográficas y contextuales, se utilizaron

los datos de la segunda medición (kínder), lo que constituye un estudio no experimental y transversal.

La muestra inicial de estudiantes de kínder evaluados fue de 303 participantes, obtenida mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Cabe destacar que estos estudiantes habían recibido un año de enseñanza formal tras la reapertura de las escuelas en Chile, producto de la pandemia de COVID-19. Aunque todos los niños de la muestra fueron evaluados, para el presente análisis solo se incluyeron estudiantes sin diagnósticos asociados a dificultades lingüísticas o de la comunicación y con datos completos en las subpruebas de conciencia fonológica administradas.

De acuerdo con estos criterios, se excluyó a 32 estudiantes con diagnósticos de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) que asistían a establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE), diagnosticados conforme a la normativa de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile (2010). Esta exclusión se fundamentó en las dificultades reportadas en el desempeño de estos estudiantes en conciencia fonológica y en la heterogeneidad de sus resultados, factores que podrían haber incrementado la variabilidad en los perfiles identificados. De esta forma, la muestra disminuyó a 271 participantes. Respecto al manejo de datos perdidos y según lo planteado por Schafer (1999), se eliminaron tres casos con datos faltantes, pues representaban menos del 5% de la muestra. Así, la muestra final quedó conformada por 268 estudiantes.

Las edades de los participantes fluctuaban entre 4,6 y 6,4 años ($M = 5$ años 9 meses, $DE = 0.31$ años) y el 43% correspondía a niñas que cursaban el segundo nivel de transición de educación preescolar (kínder). Los estudiantes asistían a 13 establecimientos educativos de la región del Maule, Chile, categorizados en tres tipos de establecimientos educativos: dependencias municipales ($n=74$, 28%), particulares subvencionados ($n=90$, 34%) y particulares pagados ($n=104$, 39%).

Respecto a la educación de la madre de los estudiantes, el nivel educativo más alto alcanzado fue educación superior completa ($n=87$, 34%), seguida por la educación técnica de nivel superior ($n=51$, 20%), educación media completa ($n=49$, 19%), estudios de postgrado ($n=31$, 12%), educación superior incompleta ($n=16$, 6%), educación media incompleta ($n=14$, 5%), básica completa ($n=5$, 2%), básica incompleta ($n=5$, 2%) y sin escolarización ($n=2$, 1%). Ocho participantes no aportaron información sobre su nivel educativo.

2.1.2 Instrumentos

La conciencia fonológica se evaluó mediante una de las cinco subpruebas de la Prueba de Alfabetización Inicial (PAI) de Villalón y Rolla (1999). Esta subprueba evalúa las habilidades de síntesis de fonemas, reconocimiento de rimas, identificación de fonema inicial y segmentación de fonemas. Cada subprueba incluye un ítem de

ejemplo y cinco ítems evaluados, asignándose 1 punto por cada respuesta correcta y 0 puntos por respuesta incorrecta, con un rango de puntaje posible entre 0 y 5 por habilidad. A continuación, se describen las tareas de las cinco subpruebas evaluadas:

1. *Síntesis de fonemas*: se presentan al niño tres imágenes de distintos objetos. El evaluador nombra el objeto que corresponde a una de las imágenes, segmentando en fonemas la palabra y le pide al niño que marque el objeto nombrado.
2. *Reconocimiento de rimas*: se presentan al niño tres imágenes de distintos objetos. El evaluador nombra, en forma natural, los objetos en cada fila y pide al niño que marque el objeto que finaliza de manera diferente a los otros dos.
3. *Identificación de fonema inicial*: se presentan al niño tres imágenes distintas, dos de ellas comienzan con el mismo fonema y una comienza con un fonema diferente. El evaluador nombra, en forma natural, los dibujos en cada fila y pide al niño que marque el objeto que comienza con un sonido diferente a los otros dos.
4. *Segmentación de fonemas*: en cada ítem, al niño se le presenta una imagen de un objeto. El evaluador nombra el objeto y se le indica al niño que debe trazar una raya por cada sonido de la palabra.

La elección de la prueba PAI (Villalón & Rolla, 1999) se basó en su brevedad, la claridad en la operacionalización de tareas fonológicas específicas y su capacidad para discriminar perfiles diferenciados en estudiantes de kínder, aspectos coherentes con los objetivos del presente estudio. Asimismo, permite abordar tanto la conciencia fonémica (mediante tres de sus subpruebas) como la conciencia intrasilábica (a través del reconocimiento de rimas). La PAI ha sido utilizada previamente en investigaciones realizadas en Chile y Perú, y validada en este último país con resultados aceptables ($\alpha = 0,96$) (Bonilla et al., 2013), lo que respalda su pertinencia en contextos diversos y su potencial para estudios comparables.

2.1.3 Covariables

El segundo objetivo de esta investigación consideró como covariables el sexo, la dependencia educativa del establecimiento, el nivel educativo máximo alcanzado por la madre y el porcentaje de asistencia de los estudiantes. Estas variables, utilizadas como indicadores indirectos del nivel socioeconómico y del contexto familiar y escolar, se obtuvieron mediante un cuestionario autorreportado por las familias, a excepción de la asistencia, que se recopiló a partir del registro oficial consignado en los libros de clases de cada establecimiento educativo.

2.2 Procedimiento

En primer lugar, se realizó una convocatoria abierta a escuelas de la región del Maule, Chile. Los establecimientos interesados en participar fueron visitados de manera presencial para explicar el proyecto al equipo directivo y las profesoras de educación parvularia. Luego de contar con la autorización de las escuelas, el equipo de investigación presentó el proyecto en reuniones de padres y apoderados, donde las familias interesadas firmaron voluntariamente un consentimiento informado. Posteriormente, en las 13 escuelas participantes se aplicó un asentimiento adaptado al nivel de los niños con texto breve y apoyado de imágenes, el cual fue presentado en formato escrito, visual y oral. Cada niño marcó en el asentimiento su decisión de participar o no en el estudio. Todos los procedimientos y protocolos éticos fueron aprobados por el Comité de Ética de la institución patrocinante (Acta N° 40/2022).

La evaluación de las habilidades de conciencia fonológica se realizó de manera individual en un lugar adaptado fuera del aula de clases. La aplicación fue realizada por un miembro del equipo de investigación y asistentes previamente entrenados (psicólogos y/o estudiantes de pedagogía). De forma paralela, se envió un cuestionario impreso a los apoderados, lo que permitió caracterizar sociodemográficamente a las familias.

2.3 Plan de análisis

Para identificar los perfiles de conciencia fonológica, se utilizó la técnica de análisis de perfiles latentes, cuyo objetivo es identificar posibles subgrupos a partir de un conjunto de variables continuas (Oberski, 2016). Los modelos de perfiles latentes pueden configurarse de distintas maneras. En este estudio, se optó por una estructura de varianza-covarianza diagonal e invariante entre clases, lo que implica independencia condicional y varianzas iguales en todas las clases latentes (Masyn, 2013; Scrucca et al., 2016). Esta decisión se tomó dado que generaba el modelo más parsimonioso. Dado que el tamaño muestral era inferior al óptimo para este tipo de análisis (Nylund et al., 2007), esta configuración también facilitó la convergencia al limitar el número de parámetros a estimar (Masyn, 2013; Wardenaar, 2021).

Se estimaron modelos con un número creciente de perfiles en el programa R Studio versión 2024.04.2.764 (Posit team, 2024). Los modelos fueron comparados a partir de los índices de ajuste *Akaike Information Criterion* (AIC), *Bayesian Information Criterion* (BIC) (Akaike, 1987; Schwarz, 1978) y *Sample Size Adjusted Bayesian Information Criterion* (SSABIC) (Sclove, 1987). Valores más bajos de AIC, BIC y SSABIC indican un mejor ajuste del modelo. También se examinó la entropía, la cual indica el grado de precisión con el cual los casos son asignados a los diferentes perfiles. Valores de entropía más cercanos a 1 sugieren un mejor ajuste del modelo (Celeux & Soromenho, 1996). Para comparar los perfiles de manera estadística, se utilizó el test estadístico Bootstrap Likelihood Ratio Test (BLRT). Un valor $p < ,05$ indica que el modelo

estimado tiene un mejor ajuste a los datos en comparación con un modelo con un perfil menos (McLachlan, 1987).

Una vez identificada la solución final de perfiles, se examinaron las asociaciones entre las covariables (sexo, dependencia educativa, nivel educativo materno y porcentaje de asistencia) y la asignación a los perfiles mediante regresión logística multinomial. Este análisis se realizó en el programa Mplus versión 8.11 (Muthén & Muthén, 1998/2017). La transición al programa Mplus se debe a que este método considera la incertidumbre promedio en la asignación a los perfiles, utilizando el error promedio estimado de la clasificación para cada perfil (Asparouhov & Muthén, 2014).

3. Resultados

3.1 Normalidad multivariada

Se evaluó la normalidad multivariada mediante el test de Mardia, encontrando que los datos no presentan una distribución normal ni en términos de sesgo (MVN = 269,97, $p < 0,001$) ni de curtosis (MVN = 3,87, $p < 0,001$). Tampoco se observó normalidad univariada en ninguna de las subhabilidades de conciencia fonológica ($p < 0,001$).

3.2 Análisis descriptivo

Como es posible observar en la Tabla 1, la tarea con mayor rendimiento promedio es síntesis de fonemas ($M = 3,32$), seguida de rimas ($M = 2,67$) e identificación de fonema inicial ($M = 2,36$). La tarea que presenta mayor dificultad es la segmentación de fonemas ($M = 0,59$). La síntesis de fonemas presenta un sesgo levemente negativo ($S = -0,45$), las rimas ($S = 0,05$) y la identificación de fonema inicial presentan un sesgo levemente positivo ($S = 0,10$), mientras que la segmentación de fonemas presenta un sesgo positivo más pronunciado ($S = 2,31$). La curtosis es negativa para todas las habilidades, excepto la segmentación de fonemas.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y correlaciones habilidades de conciencia fonológica

Variables	M	DE	Mediana	Sesgo	Curtosis	1	2	3	4
1. Rimas	2.67	1.38	3	0.05	-0.76	-			
2. Identificación fonema inicial	2.36	1.27	2	0.10	-0.50	.20***	-		
3. Síntesis de fonemas	3.32	1.44	3	-0.45	-0.79	.27***	.21***	-	
4. Segmentación de fonemas	0.59	1.25	0	2.31	4.46	-.03	.01	.05	-

Nota. El puntaje máximo de cada tarea de conciencia fonológica es de 5 puntos. *** $p < .001$

La síntesis de fonemas, rimas e identificación de fonema inicial presentan correlaciones moderadas y significativas entre ellas ($p < .001$), mientras que la segmentación de fonemas no correlaciona significativamente con ninguna de las habilidades (Tabla 1).

3.3 Identificación de perfiles de conciencia fonológica

La comparación de las soluciones con modelos de dos a cinco perfiles de conciencia fonológica se muestra en la Tabla 2. Los índices de ajuste AIC y BIC presentaron patrones consistentes, siendo el modelo de tres perfiles el que presentó los menores valores para ambos indicadores (Akaike, 1987; Schwarz, 1978). La solución de tres perfiles también presentó la entropía más alta (Masyn, 2013). Además, la prueba BLRT (Wardenaar, 2021) sugirió el modelo de tres perfiles, por lo que se seleccionó como el más adecuado. Cabe destacar que cada uno de los perfiles identificados incluyó a más del 5% de los participantes.

Tabla 2
Comparación de soluciones con distinto número de perfiles de conciencia fonológica

N° de perfiles	Log-Likelihood	AIC	BIC	Entropía	SSABIC	BLRT
1	-1826.03	3668.06	3696.79	1.00	3671.42	
2	-1792.64	3611.27	3657.96	.72	3616.74	.01
3	-1688.67	3412.94	3477.58	.74	3420.51	.01
4	-1687.70	3421.40	3503.99	.54	3431.07	.89
5	-1685.19	3426.39	3526.94	.54	3438.16	.61
6	-1683.52	3433.03	3551.53	.57	3446.90	.80

3.4 Descripción de la solución de tres perfiles

La denominación de los perfiles se basó en las dos tareas de conciencia fonológica con mayor variabilidad: síntesis y segmentación de fonemas (ver Figura 1 y Tabla 3). Esta decisión permite identificar diferencias en el desempeño entre los perfiles y facilitar su interpretación. Los tres perfiles identificados fueron los siguientes:

1. Perfil Baja síntesis y Baja segmentación de fonemas (BB): este perfil agrupa a un 36% de los estudiantes ($n = 97$). Los estudiantes que pertenecen a este perfil presentan un desempeño por debajo de la media muestral en todas las habilidades de conciencia fonológica evaluadas, pero con un desempeño aún menor en segmentación fonémica.
2. Perfil Alta síntesis y Baja segmentación de fonemas (AB): este perfil agrupa al 55% de los estudiantes ($n = 147$). Los niños que pertenecen a este perfil presentan un desempeño superior a la media muestral en tareas de identificación de fonemas iniciales, rimas y, especialmente, en síntesis de fonemas, lo que sugiere una mayor facilidad para combinar sonidos y formar palabras. Sin embargo, estos estudiantes obtienen los puntajes más bajos en segmentación fonémica, lo que evidencia dificultades para descomponer palabras en sus sonidos. Por lo tanto, los niños de este perfil presentan un alto desempeño en la mayoría de las tareas evaluadas, excepto en la segmentación de fonemas.

3. Perfil Alta síntesis y Alta segmentación de fonemas (AA): este perfil agrupa al 9% de los estudiantes ($n = 24$), quienes presentan un rendimiento por encima de la media muestral en todas las habilidades evaluadas. Aunque el desempeño en síntesis de fonemas, rimas e identificación de fonemas iniciales es ligeramente superior al promedio muestral, los estudiantes de este grupo destacan por alcanzar el desempeño más alto de toda la muestra en segmentación de fonemas.

Figura 1

Perfiles de conciencia fonológica en estudiantes de kínder

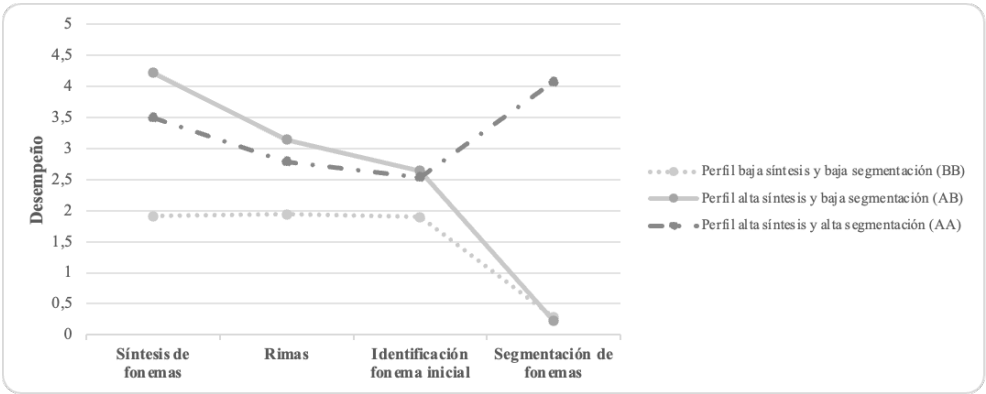


Tabla 3

Medias de perfiles de conciencia fonológica en estudiantes de kínder

Habilidad	Perfil BB ($n = 97$)	Perfil AB ($n = 147$)	Perfil AA ($n = 24$)
Rimas	1.94	3.14	2.79
Identificación de fonema inicial	1.90	2.64	2.54
Síntesis de fonemas	1.91	4.22	3.50
Segmentación de fonemas	0.28	0.22	4.08

Nota. BB: Perfil Baja síntesis y Baja segmentación de fonemas, AB: Perfil Alta síntesis y Baja segmentación de fonemas, AA: Perfil Alta síntesis y Alta segmentación de fonemas.

Una vez determinados los tres perfiles, se procedió a describir cada perfil en términos de las características contextuales de los participantes, como el sexo, la dependencia educacional, el nivel educacional de la madre y el porcentaje de asistencia al establecimiento educativo (Tabla 4).

Tabla 4*Características sociodemográficas y escolares de los perfiles identificados*

Características	Perfil BB		Perfil AB		Perfil AA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sexo						
Femenino	34	35.05	75	51.02	6	25
Masculino	63	64.95	72	48.98	18	75
Dependencia educativa						
Municipal	28	28.87	40	27.21	6	25
Particular Subvencionado	43	44.33	37	25.17	10	41.67
Particular Pagado	26	26.80	70	47.62	8	33.33
Nivel educacional materno						
Sin educación superior completa	42	44.68	43	29.66	8	33.33
Con educación superior completa	52	55.32	102	70.34	16	66.67
Asistencia a establecimiento educativo	-	82.65	-	85.88	-	85.60

Nota. Perfil BB = Perfil Baja síntesis y Baja segmentación de fonemas, AB = Perfil Alta síntesis y Baja segmentación de fonemas, AA = Perfil Alta síntesis y Alta segmentación de fonemas.

El perfil baja síntesis y baja segmentación (BB) está conformado mayoritariamente por niños (64,95%), provenientes de establecimientos particulares subvencionados (44,33%) y con proporciones relativamente equilibradas de madres que completaron (55,32%) y no completaron (44,68%) la educación superior. Por su parte, el perfil alta síntesis y baja segmentación (AB) presenta una distribución equilibrada entre niños (48,98%) y niñas (51,02%), con un mayor porcentaje de estudiantes que asisten a colegios particulares pagados (47,62%) y cuyas madres cuentan con estudios de educación superior completa (70,34%). Por último, el perfil alta síntesis y alta segmentación (AA) está compuesto mayoritariamente por niños (75%), estudiantes de colegios particulares subvencionados (41,67%) y madres con estudios de educación superior completa (66,67%). Los tres perfiles presentan porcentajes similares de asistencia, aunque levemente inferiores para el perfil baja síntesis y baja segmentación (82,65%) y ligeramente superiores para el perfil alta síntesis y baja segmentación (85,88%).

3.5 Asociación de variables sociodemográficas y contextuales con perfiles latentes

Se realizó una regresión logística multinomial para evaluar la asociación entre la pertenencia a los perfiles y covariables como el sexo, la dependencia educacional, el nivel educacional de la madre y el porcentaje de asistencia al establecimiento educativo. Se utilizaron como categorías de referencia el sexo masculino, la dependencia educativa municipal y la falta de educación superior completa. Como se observa en la Tabla 5, no se encontraron asociaciones significativas entre la probabilidad de pertenencia a los perfiles y las variables evaluadas. Es decir, a diferencia de lo esperado, pertenecer a distintas categorías de estas variables no se relacionó con una mayor probabilidad de ser asignado a alguno de los tres perfiles.

Tabla 5

Resultados de la regresión logística multinomial según perfiles identificados

Covariable	Perfil BB vs. AA					Perfil AB vs. AA					Perfil AB vs. BB				
	B	ES	p	OR	95% IC	B	ES	p	OR	95% IC	B	ES	p	OR	95% IC
A	0.01	0.01	.176	1.01	[0.99, .03]	-0.00	0.01	.733	1.00	[0.98, 1.02]	0.01	0.01	.166	1.01	[0.99, 1.03]
F	-0.61	0.76	.424	0.54	[0.12, 2.41]	1.25	0.73	.088	3.49	[0.83, 14.60]	0.64	0.44	.140	1.89	[0.80, 4.49]
PS	-0.31	0.80	.702	0.73	[0.15, 3.52]	0.80	0.80	.594	2.23	[0.46, 10.68]	-0.73	0.52	.160	0.48	[0.17, 1.34]
PP	0.06	0.98	.950	1.06	[0.16, 7.25]	0.97	0.97	.547	2.64	[0.39, 17.66]	0.64	0.55	.240	1.90	[0.65, 5.57]
N1	0.18	0.70	.794	1.20	[0.30, 4.72]	0.00	0.72	.996	1.00	[0.24, 4.10]	0.19	0.42	.660	1.21	[0.53, 2.75]

Nota. ‘A’= porcentaje de asistencia, ‘F’= sexo femenino, ‘PS’ = colegios particulares subvencionados, ‘PP’ = colegios particulares pagados, y ‘N1’ = madres que cuentan con educación superior completa. B = logaritmo natural de los odds, E.S. = error estándar, y OR = razón de odds (Odds Ratio).

4. Discusión

El primer objetivo de este estudio fue identificar perfiles en tareas de conciencia fonológica en estudiantes que cursan el nivel de kínder. Se observaron tres perfiles de estudiantes con rendimientos heterogéneos. El perfil de baja síntesis y baja segmentación (BB = 36%) se caracterizó por un rendimiento inferior al promedio muestral en todas las tareas, especialmente en la tarea de segmentación de fonemas. El perfil de alta síntesis y baja segmentación (AB = 55%) se caracterizó por un desempeño superior a la media muestral en todas las tareas; con excepción de la segmentación de fonemas, donde presentó un rendimiento inferior al promedio. Por último, el perfil de alta síntesis y alta segmentación (AA = 9%) se caracterizó por un desempeño superior al promedio muestral en todas las tareas, con un rendimiento particularmente elevado en la segmentación de fonemas.

Los hallazgos respaldan la idea de que la conciencia fonológica no siempre se desarrolla de manera secuencial desde tareas de menor a mayor complejidad de forma homogénea. En particular, destaca que tareas como rimas e identificación de fonema inicial, consideradas evolutivamente más tempranas, presentan un desempeño inferior en comparación con síntesis y segmentación fonémica, las cuales presentan un mayor nivel de dificultad (Defior, 2004; Gutiérrez-Fresneda & Díez-Mediavilla, 2018). Este hallazgo coincide con Anthony et al. (2003), quienes señalan un posible solapamiento en el desarrollo de las diferentes habilidades de conciencia fonológica, donde los estudiantes utilizan habilidades más complejas para terminar de consolidar otras más simples.

Una posible explicación adicional se relaciona con la enseñanza en contextos educativos. La evidencia sugiere que el desarrollo de la conciencia fonológica no

depende exclusivamente de la complejidad de las tareas, sino también de factores como el tipo, la frecuencia, las estrategias y la calidad de la enseñanza recibida (Jaskolski & Moyle, 2023; Strasser & Lissi, 2009). En este estudio, se trató de niños cuyo ingreso formal se produjo al final del confinamiento tras la pandemia de COVID-19. En Chile, ello supuso una priorización curricular de ciertas habilidades fonológicas (MINEDUC, 2020). De este modo, es probable que el trabajo pedagógico se haya concentrado en tareas vinculadas a la conciencia fonémica y la correspondencia fonema-grafema, sobre todo por el vínculo descrito entre estas habilidades y el desarrollo lector (Porta et al., 2021). Sin embargo, como no se analizaron directamente las prácticas pedagógicas, futuras investigaciones deberían indagar en el tipo de enseñanza, la intensidad y las estrategias didácticas, a fin de comprender sus efectos sobre la conciencia fonológica.

Por otra parte, la identificación de diferentes perfiles de conciencia fonológica en estudiantes de kínder contribuye a una comprensión más específica de las fortalezas y necesidades de apoyo de cada niño. En lugar de sintetizar el desempeño en categorías globales, asumiendo patrones evolutivos uniformes, nuestros hallazgos sugieren una heterogeneidad en el desarrollo de esta habilidad en estudiantes de kínder. El uso de categorías fijas como “alto”, “medio” o “bajo”, podría limitar tanto la evaluación como la intervención, especialmente en grupos de riesgo lector, quienes tienden a presentar desempeños heterogéneos menos predecibles (Ebert & Scott, 2016).

El segundo objetivo de esta investigación fue examinar hasta qué punto los perfiles identificados se relacionaban con variables como el sexo, dependencia educacional, nivel educacional de la madre y porcentaje de asistencia. Contrario a lo esperado, no se encontraron diferencias significativas en la probabilidad de pertenecer a un perfil determinado en función de estas variables.

Estos hallazgos son consistentes con Frönlich et al. (2013), quienes analizaron factores asociados al desempeño en conciencia fonológica en 330 niños alemanes de edad preescolar y primer grado. Sus resultados tampoco presentaron diferencias significativas relacionadas al género ni al nivel educacional de los padres. En cambio, variables como antecedentes migratorios, edad e inteligencia del niño, tabaquismo durante el embarazo, dificultades lingüísticas de los niños y exposición a la televisión sí mostraron resultados significativos. No obstante, en el caso del nivel educativo materno, es importante interpretar los resultados con cautela, pues constituye solo uno de diversos indicadores indirectos del NSE.

Respecto a la dependencia educativa, nuestros resultados coinciden con los de Strasser y Lissi (2009), quienes examinaron las experiencias instruccionales y habilidades de alfabetización emergente en una muestra de niños de kínder anidados en 12 salas de clases. Pese a que las salas de clases fueron seleccionadas de manera intencionada para incluir escuelas de diferente nivel socioeconómico, no se

encontraron asociaciones significativas entre las habilidades de alfabetización emergente y las salas de clases. Asimismo, las autoras destacan que las tareas de conciencia fonémica están poco presentes en las aulas chilenas o se realizan, en promedio, durante menos de un minuto. Esto podría explicar, parcialmente, los resultados no significativos del porcentaje de asistencia. Por lo tanto, más allá de que los estudiantes de kínder asistan a las escuelas, se recalca la necesidad de explorar el enfoque de enseñanza, tiempo dedicado, intensidad y las estrategias empleadas en el aula.

Las implicancias de nuestros resultados se vinculan directamente con las intervenciones en conciencia fonológica. Nuestros hallazgos destacan que solo un 9% de los niños preescolares presentan un desempeño por sobre la media muestral en todas las habilidades (perfil AA). En cambio, el 91% restante requeriría de apoyos específicos en una o más habilidades (perfiles BB y AB). Específicamente, el 55% de los niños necesitaría de una intervención focalizada en la segmentación de fonemas, mientras que el 36% se beneficiaría de una intervención que aborde todas las habilidades de conciencia fonológica, con especial énfasis en la segmentación fonémica.

Hasta ahora, diversas intervenciones en conciencia fonológica han adoptado una lógica de un enfoque único que no considera diferencias individuales, es decir, se ha ofrecido un programa de entrenamiento estándar para todos los estudiantes, sin considerar sus perfiles únicos en relación con su desempeño en las diferentes habilidades de conciencia fonológica (Defior, 2008; González et al., 2015). En concordancia con los planteamientos de Ebert y Scott (2016), esta aproximación asume un rendimiento homogéneo de los estudiantes en las habilidades de la conciencia fonológica, lo cual tiene consecuencias en la intervención temprana, pues se invisibilizan las diferencias individuales en el desempeño fonológico y las consecuencias posteriores en la decodificación (Torppa et al., 2016). Por lo tanto, los hallazgos de nuestro estudio invitan a reflexionar sobre el diseño de intervenciones personalizadas en función de diferentes perfiles de conciencia fonológica.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, destaca el uso de la PAI (Villalón & Rolla, 1999). Aun cuando existe evidencia internacional sobre su validez (Bonilla et al., 2013), posee un enfoque centrado principalmente en tareas fonémicas y la formulación de ciertas tareas (p. ej. fonema inicial) exige una mayor carga cognitiva. Por lo tanto, el desempeño de los niños puede verse afectado por otras variables no controladas, como la memoria de trabajo. De manera adicional, aunque la configuración estadística empleada a partir de una matriz de varianza-covarianza invariante entre clases y diagonal (Masyn, 2013) favorece la parsimonia, podría haber limitado la asociación entre las covariables, al restringir la variabilidad entre las clases. Asimismo, en este estudio no fue posible validar los perfiles latentes identificados.

Futuros estudios deberían determinar si la asignación a estos perfiles se asocia con resultados esperados, como el desempeño lector temprano.

Asimismo, con el objetivo de identificar perfiles de conciencia fonológica representativos de las distintas etapas tempranas del desarrollo, se podrían ampliar las tareas de conciencia fonológica desde habilidades silábicas hasta fonémicas. Esta diversificación permitiría capturar con mayor precisión la heterogeneidad del desempeño fonológico.

Finalmente, futuras investigaciones deberían incluir grupos de riesgo lector, como niños con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL), quienes presentan dificultades persistentes en el desarrollo del lenguaje y la lectura, además de una alta prevalencia en el sistema educativo. También sería relevante analizar cómo evolucionan los perfiles de conciencia fonológica en el tiempo, con el fin de comprender las trayectorias de desarrollo y propiciar la intervención más oportuna y efectiva.

CONCLUSIONES

El presente estudio señala la existencia de tres perfiles heterogéneos de conciencia fonológica en niños de kínder, diferenciados principalmente por las habilidades de síntesis y segmentación fonémica. Las implicancias de estos hallazgos son, a la vez, teóricas y prácticas. Por un lado, a nivel teórico, la concepción de perfiles en tareas de conciencia fonológica proporciona evidencia de que sus componentes pueden desarrollarse de manera heterogénea. Por lo tanto, el uso de puntajes globales de conciencia fonológica no resulta suficientemente informativo en la práctica clínica y educacional, dado que no provee información sobre los patrones de desempeño en sus distintos componentes. En relación con la asociación de los perfiles a las variables como sexo, dependencia educacional, nivel educativo materno y porcentaje de asistencia a las escuelas, el análisis no evidenció ninguna asociación significativa, lo que sugiere una revisión más profunda de la enseñanza que reciben los estudiantes de kínder dentro del aula.

En términos prácticos, nuestros hallazgos proporcionan la necesidad de contar con evaluaciones e intervenciones que reconozcan la variabilidad en las habilidades fonológicas, sobre todo en niños de kínder donde el rol de la conciencia fonémica es crucial para el desarrollo de la lectura. Futuros estudios deberían incorporar mayor diversidad de tareas fonológicas y explorar trayectorias longitudinales a lo largo de la etapa preescolar. Además, en base a los resultados obtenidos, sugerimos explorar la conformación de perfiles en función de la diversidad del aula, tanto por la heterogeneidad de los perfiles identificados como por la diversidad lingüística y cultural de las aulas chilenas. La identificación de perfiles diferenciados de conciencia fonológica entrega una comprensión más precisa del desarrollo fonológico en la etapa preescolar y ofrece una base para diseñar acciones pedagógicas diversificadas. En este

ámbito, contar con evaluaciones e intervenciones fonológicas más sensibles a los perfiles individuales de desarrollo contribuiría a promover el desarrollo de la lectura desde una perspectiva que incluya la diversidad del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. M. de C. (2015). *Complexidade Prosódica – tarefas de consciência fonológica em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tesis doctoral]. Universidad de Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23966/1/ulsd072798_td_Catarina_Afonso.pdf
- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52(3), 317-332. <https://doi.org/10.1007/BF02294359>
- Alegria, J. (2006). Support for a psycholinguistic approach to reading acquisition and reading difficulties: Twenty years later. *Journal for the Study of Education and Development*, 29(1), 93-111. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3>
- Aravena, T. J. (2014). Conciencia fonológica en estudiantes de primero básico. Conciencia fonológica en escolares de primero básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 13, 40-49. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2014.32102>
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 329-341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Bonilla, F. N., Botteri, A., & Vilchez, A. V. (2013). *Validación de la prueba de alfabetización inicial (PAI) en instituciones educativas públicas y privadas pertenecientes a la UGEL No 07* [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., & Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407. <https://doi.org/10.1177/0956797612473122>

- Celeux, G., & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13, 195-212. <https://doi.org/10.1007/BF01246098>
- De la Calle, A. M., Aguilar, M., & Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en logopedia*, 1, 22-41. <https://doi.org/10.5209/rlog.58553>
- Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant, & T. Nunes (Eds.), *Handbook on children's literacy* (pp. 631-649). Academic Press.
- Defior, S. (2008). How to facilitate initial literacy acquisition: The role of phonological skills. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(3), 333-345. <https://doi.org/10.1174/021037008785702983>
- Defior, S., & Herrera, L. (2003). Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En M. N. Rondhane, J. E. Gombert, & M. Belajonza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue* (pp. 161-176). Presses Universitaires de Rennes.
- Ebert, K. D., & Scott, C. M. (2016). Bringing the Simple View of Reading to the clinic: Relationships between oral and written language skills in a clinical sample. *Journal of Communication Disorders*, 62, 147-160. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.002>
- Ekelman, B. L., Dutka, D. A., Fox, K., Adamoh-Faniyan, I., Zuckerman, A. P., & Lewis, B. A. (2023). Predictors of language and early reading development in kindergarteners using a multidimensional screening tool. *Communication Disorders Quarterly*, 45(3), 181-191. <https://doi.org/10.1177/15257401231167085>
- Ergül, C., Okcuñ-Akcamus, M., Akoğlu, G., Yalçın, S., Kılıç, Tülü, B., & Bahap Kudret, Z. (2020). Early cognitive and home environmental predictors of reading fluency and reading comprehension in Turkish-speaking children. *Psychology in the Schools*, 60, 234-254. <https://doi.org/10.1002/pits.22774>
- Fröhlich, L. P., Petermann, F., & Metz, D. (2013). Phonological awareness: factors of influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760344>

- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En S. M. Monasterios, R. S. Santana, J. C. Peña, M. H. Guerrero, & C. Medel (Eds.), *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar* (pp. 48-91). Centro de Estudios MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/441>
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1-8. <http://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez-Mediavilla, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21(1), 395-416. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.13256>
- Herrera, L., & Defior, S. (2005). An approach to the phonological processing in prereading Spanish children: Phonological awareness, verbal short-term memory and naming. *Psyke*, 14(2), 81-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>
- Herrera, L., Defior, S. & Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y Tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54. <https://doi.org/10.1174/021037007779849718>
- Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernandez-Smith, G., & Costa-Giomi, E. (2011). Effects of phonological and musical training on the reading readiness of native- and foreign-Spanish-speaking children. *Psychology of Music*, 39(1), 68-81. <https://doi.org/10.1177/0305735610361995>
- Holopainen, L., Hoang, N., Koch, A., & Kofler, D. (2020). Latent profile analysis of students' reading development and the relation of cognitive variables to reading profiles. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 94-144. <http://doi.org/10.1007/s11881-020-00196-9>
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273-288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>
- Jaskolski, J. E., & Moyle, M. J. (2023). Professional development in phonological awareness for early childhood educators in low-income, urban classrooms: A pilot study examining dosage effects. *Annals of Dyslexia*, 73(3), 440-468. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00289-1>

- Jiménez, J. E., Gutiérrez, N., & de León, S. C. (2020). Universal Screening for Prevention of Reading, Writing, and Math Disabilities in Spanish. *Journal of visualized experiments: JoVE*, (161). <https://doi.org/10.3791/60217>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kiss, R., & Csapó, B. (2024). Technology-Based Assessment of Phonological Awareness in Kindergarten. *International Journal of Early Childhood*, 57, 25-49. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00386-7>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3). <http://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510>
- Lathroum, L. (2011). *The role of music perception in predicting phonological awareness in five- and six-year-old children* [Tesis doctoral]. Universidad de Miami. <https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/991031447433202976>
- Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. En D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 77-89). Guilford Press.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111-130. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, 25, 305-320. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9269-4>

- Lyesmaya, D., Musthafa, B., & Sunendar, D. (2022). The role of mother's education and early skills in language and literacy learning opportunities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(8), 129-143. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.8.8>
- Mann, V. A., & Foy, J. G. (2003). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia*, 53, 149-173. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0008-2>
- Manolitsis, G. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις (Emergent literacy in early childhood education: New issues and educational implications). *Preschool & Primary Education*, 4(1), 3-34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. En T. D. Little (Ed.), *The Oxford handbook of quantitative methods* (pp. 551-611). Oxford University Press.
- McLachlan, G. (1987). On bootstrapping the likelihood ratio test statistic for the number of components in a normal mixture. *Journal of the Royal Statistical Society: Series C (Applied Statistics)*, 36(3), 318-324. <https://doi.org/10.2307/2347790>
- Mendive, S., Mascareño, M., Aldoney, D., Pérez, J., & Pezoa, J. (2020). Home Language and Literacy Environments and Early Literacy Trajectories of Low-Socioeconomic Status Chilean Children. *Child Development*, 91(6), 2042-2062. <https://doi.org/10.1111/cdev.13382>
- MINEDUC. (2020). *Priorización curricular COVID-19 Educación Parvularia: Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel Transición. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE)*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14464>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén. (Trabajo original publicado en 1998).
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695-711. <https://doi.org/10.1348/000709909x453031>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>

- Oberski, D. (2016). Mixture models: Latent profile and latent class analysis. En J. Robertson, & M. Kaptein (Eds.), *Modern statistical methods for HCI*. Human-Computer Interaction Series (pp. 275-287). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26633-6_12
- Peynircioglu, Z. F., Durgunoglu, A. Y., & Uney-Kusefoglul, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00159>
- Porta, M. E., Ramírez, G., & Dickinson, D. (2021). Effects of a Kindergarten Phonological Awareness Intervention on Grade One Reading Achievement Among Spanish-Speaking Children from low-income families. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(106), 409-437. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200409>
- Posit team (2024). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. Posit Software. PBC. <http://www.posit.co/>.
- Sanabria, F. M., Colina, F. J., & Albites, J. L. (2019). La conciencia fonológica: Análisis en niños de educación inicial de instituciones peruanas según su estructura familiar. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), Artículo e265. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.265>
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/096228029900800102>
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics*, 6(2), 461-464. <https://www.jstor.org/stable/2958889>
- Sclove, S. L. (1987). Application of model-selection criteria to some problems in multivariate analysis. *Psychometrika*, 52, 333-343. <https://doi.org/10.1007/BF02294360>
- Scrucca, L., Fop, M., Murphy, T. B., & Raftery, A. E. (2016). Mclust 5: clustering, classification and density estimation using Gaussian finite mixture models. *The R Journal*, 8(1), 289-317. <https://journal.r-project.org/archive/2016/RJ-2016-021/RJ-2016-021.pdf>
- Sigmundsson, H., Eriksen, A. D., Ofteland, G. S., & Haga, M. (2017). Letter-sound knowledge: exploring gender differences in children when they start school regarding knowledge of large letters, small letters, sound large letters, and sound small letters. *Frontiers in psychology*, 8, 1539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01539>
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. ASA Editores, S.A.

- Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 175-204. <https://doi.org/pucdechile.idm.oclc.org/10.1080/10888430902769525>
- Strang, T. M., & Piasta, S.B. (2016). Socioeconomic differences in code-focused emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 29(7), 1337-1362. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9639-7>
- Torppa, M., Georgiou, G.K., Lerkkanen, M., Niemi, P., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179-206. <https://dx.doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0179>
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 161-180). Routledge.
- Villalón, M., & Rolla, A. (1999). *Prueba de Alfabetización Inicial*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villalón, M., Silva, M., Razmilic, T., & Swartz, S. L. (2005). AILEM Programme: a long-term intervention to promote literacy learning in low-performing primary schools in Chile. *Early Years*, 25(2), 97-112. <https://doi.org/10.1080/09575140500127857>
- Wardenaar, K. J. (2021). *Latent Profile Analysis in R: A tutorial and comparison to Mplus*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/wzfrt>
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergency literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wildová, R., & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

FINANCIAMIENTO

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID - Chile, mediante (1) Proyecto Fondecyt Regular N°12240441 y (2) Beca ANID Doctorado Nacional N°21231091

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los niños, niñas y sus familias que aceptaron participar en esta investigación. También agradecemos la invaluable contribución y apoyo metodológico de la Dra. Fabiola Gómez y del Dr. Patricio Cumsille en la retroalimentación del borrador inicial.