

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



Conciencia fonológica y rendimiento escolar en niños
institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN
PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

AUTORA: BACH. Claudia Natalí Martínez Isla
ASESOR: DR. William Torres Acuña

LIMA - PERÚ
2017

DEDICATORIA

A Dios quien me renueva cada día.

*A mi esposo por su constante aliento y
motivación para finalizar este trabajo.*

*A mis padres porque hicieron y dieron todo lo
que estuvo a su alcance para darme educación
y formarme como persona.*

AGRADECIMIENTOS

A la doctora Ana Delgado por su constante apoyo, ayuda y comprensión.

A mi asesor el doctor William Torres.

RESUMEN

La presente investigación buscó establecer la relación entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en niños de 7 a 9 años institucionalizados y no institucionalizados. Las muestras estuvieron conformadas por 30 estudiantes albergados en centros de atención residencial (institucionalizados) y por 68 alumnos de un colegio estatal del distrito de San Martín de Porres (no institucionalizados). El instrumento utilizado fue el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) propuesto por Gómez, Valero, Buades y Pérez, adaptado por Rodríguez (2003).

Las conclusiones del estudio realizado muestran que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los estudiantes institucionalizados y no institucionalizados.

Asimismo, los resultados indicaron que los estudiantes no institucionalizados presentan mayor desarrollo de la conciencia fonológica y un mejor rendimiento escolar que los estudiantes institucionalizados.

Palabras claves: Conciencia fonológica, rendimiento escolar, niños institucionalizados, niños no institucionalizados.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el Perú atraviesa diversos problemas en relación al rendimiento escolar de los estudiantes, en su mayoría presentan dificultades en el proceso lector, asociados también a dificultades en la escritura. Estas dificultades se ven expuestas en las evaluaciones PISA 2015 (MINEDU, 2017), que pone en manifiesto el bajo rendimiento escolar que presenta la población estudiantil debido a un déficit en la comprensión lectora. Las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura son problemas frecuentes para los profesores y padres de familia, puesto que en su mayoría no alcanzan un nivel de rendimiento escolar deseado, obteniendo escasas expectativas en su futuro a pesar de los propios esfuerzos que realizan para poder aprender. Esto debido a que existen factores que intervienen en el aprendizaje: El aspecto socioafectivo, la dinámica familiar, factores socioculturales, la nutrición y la metodología que aplican los profesores que no permiten desarrollar las capacidades y habilidades en el estudiante.

Así también la escasa estimulación en áreas correspondientes a un marco cognitivo lingüístico como la falta del desarrollo de las habilidades metalingüísticas se ve afectado en el rendimiento escolar. La integración de la conciencia fonológica instruye al niño en el aprendizaje de la lectoescritura, ya que la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje hablado permite dominar la habilidad lectora y como consecuencia su comprensión.

La conciencia fonológica y aprendizaje de la lectoescritura, ha sido estudiada en diversas investigaciones mencionadas en este trabajo comprobando así que si un estudiante posee una buena capacidad de lectura también presenta una alta puntuación en tareas de análisis fonológico. Es por ello que la presente investigación busca identificar y conocer el nivel de conciencia fonológica y establecer su relación con el rendimiento escolar.

Este trabajo contiene los siguientes capítulos:

El capítulo I, presenta el planteamiento del problema, en el que se describe y formula el problema, se realiza la justificación del estudio, se mencionan los estudios nacionales e internacionales, se indican los objetivos y la limitación del estudio.

En el capítulo II, trata del marco teórico donde se encuentran contenidos relacionados a la conciencia fonológica y el rendimiento escolar, se plantean las hipótesis y se especifican las variables.

El capítulo III, corresponde al tipo y método de investigación, donde se hace referencia a la población y muestra, las técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos, como también las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo IV se presentan los resultados, el análisis y la discusión de los mismos.

Finalmente, el capítulo V presenta las conclusiones y las recomendaciones.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	8
1.1 Formulación del problema.....	8
1.2 Justificación del estudio	10
1.3 Antecedentes relacionados con el tema.....	10
1.4 Presentación de objetivos generales y específicos	18
1.5 Limitaciones del estudio.....	19
CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO.....	20
2.1 Bases teóricas relacionadas al tema.....	20
2.2 Definición de términos usados	28
2.3 Hipótesis:.....	29
2.4 Variables.....	30
CAPÍTULO III : METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	31
3.1 Nivel y tipo de investigación.....	31
3.2 Diseño de investigación.....	31
3.3 Población y muestra	32
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	32
3.5 Procedimiento de recolección de datos	40
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	41
CAPÍTULO IV : RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	44
4.1 Análisis psicométrico del Test de Habilidades Metalingüísticas	44
4.2 Resultados descriptivos	44
4.3 Contrastación de hipótesis	70
4.4 Análisis de los resultados	72
CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
Conclusiones.....	79
Recomendaciones	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXO	85

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema

La conciencia fonológica que comprende el conocimiento y la capacidad de analizar los elementos que constituyen el lenguaje, es la habilidad que tiene el alumno para identificar y manipular de manera consciente las palabras, sílabas y fonemas que componen el lenguaje oral y/o escrito. El poder percibir y analizar estos elementos son denominados conciencia léxica (para palabras), conciencia silábica (para sílabas) y conciencia fonémica (para fonemas) (Defior, 1996).

Para Jiménez (2001) la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística, conceptualizada como la capacidad para reflexionar y manipular de manera consciente los aspectos de la estructura del lenguaje hablado. Es decir, es la toma de conciencia de las unidades fonológicas; como: Las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. El dominio en la manipulación y reconocimiento de los sonidos que componen las palabras será un componente de gran ayuda en el aprendizaje (De la Torre, Guerrero, Conde y Claros, 2002).

En relación al rendimiento escolar, Adell (2006) lo define como el poder rendir y conseguir algo aplicando todos los esfuerzos posibles y acabarlo con éxito, siendo un indicador del rendimiento las notas. Además, considera el rendimiento escolar como un referente de los resultados escolares que cumplen el objetivo de informar a los padres y educadores las calificaciones de las materias que cursan, que puede ayudar a saber no sólo como está el rendimiento del alumno sino también cuáles son sus posibilidades en el futuro, puesto que las calificaciones escolares del año anterior son un indicador fiable de las materias siguientes.

A través de las pruebas se puede encontrar que el rendimiento del alumno se debería manifestar a partir de sus procesos de evaluación, no en tanto, la medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no proporciona por sí misma todas las estrategias necesarias para el mejoramiento de la calidad en la educación (Edel, 2003).

Por otro lado, Jiménez (Edel, 2003) postula que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico. Clemente (Adell, 2006) considera que las calificaciones son un indicador fundamental del rendimiento escolar y que recae con mayor fuerza en las materias de matemáticas y comunicación.

Vallés (2009) propone que la base de un buen rendimiento escolar es fomentar la lectura, y para ello, se requiere estimular la conciencia fonológica con ejercicios que permitan al niño incrementar la habilidad para manipular las sílabas y fonemas de las palabras. La correlación entre conciencia fonológica y rendimiento escolar implica la estimulación de las actividades relacionadas con la conciencia fonológica. Un adecuado desarrollo de la conciencia en la etapa pre-escolar se ve asociado a un aprendizaje exitoso (Carrillo y Sánchez, 1991).

De otro lado, en relación a los niños institucionalizados el manual de atención integral de niños, niñas y adolescentes en los hogares del Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar - INABIF (2006) define por institucionalizado al niño que se encuentra internado en un centro de atención residencial bajo un sistema de protección judicial quien se encuentran en estado de abandono y/o riesgo social, siendo las razones principales la violencia familiar o sexual, el maltrato infantil y la discapacidad. En el manual de intervención de centros de atención residencial de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP (2012) lo definen como niños, niñas y adolescentes que han sufrido diferentes formas de maltrato (métodos inadecuados de disciplina, negligencia, falta de afecto y de estimulación de la familia, y/o abuso sexual) que es elemento común en la situación de abandono, consecuencia de ello una institucionalización. Como resultado del maltrato evidencian baja autoestima y conflictos psicológicos convertidos en problemas de conducta, actitudes agresivas, depresión, reacciones psicósomáticas, déficit de atención, hiperactividad, problemas de aprendizaje y enuresis, entre otros.

En el aspecto educativo la mayoría tiene problemas de retraso escolar y deserción, en tanto un porcentaje menor no posee escolaridad. En general muestran dificultades de aprendizaje, producto de una escasa estimulación por parte de su ambiente familiar, ya que los padres muchas veces priorizan el trabajo infantil doméstico, agrícola o comercial. El

ambiente familiar a que el niño está expuesto y el nivel evolutivo de éste, interactúan para dar lugar al funcionamiento cognitivo posterior, al desarrollo intelectual y lingüístico (Jiménez y Artiles, 1991).

Por lo anteriormente expuesto, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados?

1.2 Justificación del estudio

Este proyecto permite conocer la situación actual de los estudiantes institucionalizados en relación a la conciencia fonológica y el rendimiento escolar, brindar soluciones, alternativas, aplicación de métodos, programas y/o nuevas técnicas que beneficien en la enseñanza de estos niños.

Los resultados obtenidos sirven de aporte y reflexión para los profesores, además conduce a buscar mejoras y cambios en las estrategias metodológicas en el aspecto curricular de las instituciones educativas que atienden a estos niños. Siendo el objetivo, capacitar y concientizar al personal de educación de la importancia del conocimiento de la conciencia fonológica para la elaboración e implementación de programas.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

Investigaciones internacionales

Bravo, Villalón y Orellana (2006) estudiaron la predictibilidad del aprendizaje lector futuro. Evaluaron a 262 niños de nivel socioeconómico bajo, que pertenecían a 14 cursos de diferentes escuelas municipales de la ciudad de Santiago de Chile. La evaluación se dio al inicio del primer grado y posteriormente fueron reevaluados a fines de cada año escolar, durante tres años a través de un continuo seguimiento.

El estudio consistió en evaluar algunos procesos psicolingüísticos que dentro de los cuales se pudo conocer algunas variables psicolingüísticas que predicen el aprendizaje de la lectura de los años siguientes. Para la evaluación de la conciencia fonológica utilizaron la sub-prueba 1 de la Prueba de Predicción Lectora (P.P.L)

que evalúa la habilidad de los niños para identificar el primer fonema de una palabra. Para el conocimiento del alfabeto utilizaron la sub-prueba de la Prueba de Alfabetización Inicial (P.A.I) que evalúa el conocimiento de las letras del alfabeto y para el reconocimiento de nombres escritos se utilizó la sub-prueba 1 de la prueba Evaluación del Lenguaje Escrito (E.L.E.A), que evalúa el conocimiento visual-ortográfico de palabras escritas.

Los resultados mostraron que el reconocimiento de primer fonema de cada palabra, la identificación de algunos nombres propios y el conocimiento de algunas letras del alfabeto predicen de manera significativa el rendimiento de la lectura en el primero, segundo y tercer grado de primaria, y diferencia entre niños con alto y bajo rendimiento, es decir permite conocer que niños tendrán mayores dificultades en la lectura y cuáles tendrán mayores probabilidades de éxito.

Coloma, Cobarrubias y De Barbieri (2007) hicieron un estudio del desempeño de la conciencia fonológica en preescolares chilenos. El grupo de estudio trabajado estuvo constituido por 120 niños chilenos de nivel socioeconómico bajo. La muestra fue dividida en 2 grupos: 60 niños de 4 años y 60 de 5 años. La prueba que aplicaron fue el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) de tipo fonológico. Los resultados obtenidos indicaron que los preescolares de 5 años evidencian un rendimiento significativamente mayor que el grupo de niños de 4 años en tareas de conciencia fonológica, específicamente en aquellas habilidades metalingüísticas concernientes con las tareas de identificación y segmentación de sílabas. La investigación afirma que existe un incremento en las habilidades metalingüísticas relacionadas con la sílaba al comparar a niños preescolares de 4 y 5 años, no en tanto, en los niños de 5 años no se evidencia un conocimiento metafonológico establecido, pues el análisis fonémico es una habilidad que se desarrolla principalmente en la etapa escolar.

Defior (2008) hizo un estudio para determinar el efecto del entrenamiento de las habilidades fonológicas de manera paralela a la enseñanza-aprendizaje sistemático de la lectoescritura y verificar si presenta un efecto duradero para años posteriores. El estudio de grupo trabajado estuvo constituido por 60 niños del primer grado de primaria de un colegio estatal de nivel socioeconómico medio. Para la selección del grupo aplicaron las pruebas Test de Matrices Progresivas Raven Color; una Prueba

de Vocabulario y una Prueba de Clasificación de Sonidos (TS), que sirve para evaluar la habilidad para detectar la rima y la aliteración entre palabras. Eligieron los que obtuvieron las más bajas puntuaciones en la Prueba TS.

El entrenamiento lo distribuyeron en cinco grupos de doce niños, incluido el grupo control. Todos los grupos, excepto el control, fueron entrenados en una misma tarea básica recibiendo distintos tipos de entrenamiento, al comienzo del primer año de escolaridad primaria.

Al acabar el entrenamiento obtuvieron efectos significativos en las medidas de lectura (principalmente en el reconocimiento de palabras) y de escritura, en el grupo entrenado en habilidades fonológicas a través de materiales manipulativos. Estos efectos permanecieron al final del primer grado de primaria; sin embargo, no se mantuvieron al final del segundo grado. Estos resultados mostraron el papel acelerador que juega la mejora de las habilidades fonológicas en las fases iniciales del aprendizaje del lenguaje escrito. Si bien es cierto que el efecto no se mantiene a lo largo del tiempo, Defior menciona la posibilidad de que esta habilidad fonológica permanezca en los niños que tengan un desarrollo normal de la lectura.

Aparecida, Corrêa y Da Silva (2008) hicieron un estudio acerca de la relación de la conciencia fonológica y el desempeño académico en escolares, y determinar si el orden de preferencia para las tareas académicas era el mismo orden conseguido por el niño que obtenía en el test de desempeño escolar. Evaluaron a 23 niños (12 de sexo femenino y 11 de sexo masculino), con una edad media de 8 años 6 meses, de un salón de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal de Ribeirão Preto en Brasil.

Todos los niños fueron evaluados por las mismas pruebas: Evaluación de la Fonología (ABFW-área fonológica) que fue utilizado para criterios de inclusión. Test de Desempeño Escolar (TDE) utilizado con el objetivo de cuantificar el desempeño académico en la lectura, escritura y aritmética. Prueba de Conciencia Fonológica por Producción Oral (PCFO) que evalúa las habilidades de manipular los sonidos del habla, compuesta por 10 subtest, siendo estos: Síntesis silábica y fonémica, aliteración, rima, segmentación silábica o fonémica, transposición silábica y fonémica y manipulación silábica y fonémica.

Antes de que apliquen el test de desempeño escolar preguntaron a los niños cuál de las tareas les gustaba más, leer, escribir o realizar operaciones matemáticas, quiere decir, que la tarea que seleccionaba como segundo lugar era la menos preferida. Esta preferencia fue comparada con el desempeño que obtuvieron en las pruebas. Los resultados que obtuvieron fueron que sí existía asociación entre la preferencia y el desempeño en la materia de aritmética pues fue la tarea preferida y en la cual obtuvieron mayor puntaje, también encontraron relación en la tarea de escritura porque fue la menos preferida y obtuvieron menor desempeño, sin embargo, en la tarea de lectura no encontraron asociación pues fue la segunda menos preferida, pero obtuvieron mejor desempeño.

Por lo que concluyeron que sí existía una asociación entre el orden de preferencia y el resultado en tareas de aritmética y de escritura más no en lectura. En cuanto al desempeño en tareas de conciencia fonológica, el grupo con el rendimiento escolar promedio fue más hábil en tareas que implicaban la síntesis fonémica, la rima, la segmentación de fonemas y la manipulación de fonemas en comparación con los estudiantes con menor rendimiento académico, por lo tanto, si la conciencia fonológica está más desarrollada, mejor sería el rendimiento del estudiante en tareas de rima, síntesis, segmentación y manipulación de fonemas.

Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde (2011) realizaron un estudio de los niveles de dificultad de la conciencia fonológica y el aprendizaje lector con el fin de determinar los niveles de dificultad de la conciencia fonológica en relación a los niveles silábico y fonémico en tareas de identificación, adición y omisión en sílabas y fonemas e identificar diferencias de conciencia fonológica en función del desarrollo lector. Evaluaron a 299 estudiantes provenientes de colegios públicos de educación infantil y educación primaria de España en edades comprendidas entre 5 años 6 meses y siete años 6 meses, siendo el 52.6% niños y el 47.4% niñas a través de la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO).

Distribuyeron a los alumnos en tres grupos según el nivel lector alcanzado, el primer grupo fueron alumnos que no habían recibido instrucción en lectura, el segundo grupo que estaban iniciando el aprendizaje de la lectoescritura y el tercer grupo ya habían terminado el proceso de iniciación.

Los resultados que obtuvieron mostraron diferencias significativas en la conciencia fonológica en relación al nivel del desarrollo lector entre dichos grupos, teniendo en consideración la conciencia fonológica, silábica y fonémica. Es decir, pone en evidencia que conforme el alumno progresa en el desarrollo lector se observa un mejor desempeño en la conciencia fonológica.

Por otro lado, en relación a la dificultad de las tareas de identificación, adición y omisión con unidades silábicas y fonémicas, observaron que la conciencia silábica es siempre mucho más fácil que la conciencia fonémica y para el primer grupo las tareas con fonemas son las difíciles. Asimismo, el proceso de identificación es más fácil que la adición y omisión en los tres grupos evaluados.

Solsona, Navarro y Aguilar (2006) realizaron un estudio experimental para establecer la relación entre el aprendizaje del conocimiento lógico-matemático y del conocimiento fonológico. La muestra fue de 48 alumnos sin conocimiento lector del segundo curso de educación infantil de la ciudad de Andalucía con un rango de edades de cinco años seis meses a seis años seis meses. De la muestra formaron al azar dos grupos de los cuales el primer grupo fue entrenado en conocimiento fonológico y el segundo grupo fueron entrenados en conocimiento lógico-matemático. Por otro lado, formaron un grupo control de 24 participantes.

Las pruebas de pre-test que aplicaron fueron: Para el programa de entrenamiento en conocimiento fonológico, La Prueba de Segmentación Lingüística (PSL- Formas A) y para el programa en conocimiento lógico-matemático utilizaron la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADG -Formas A), empleando la puntuación de Inteligencia General No - Verbal más la puntuación en Conceptos Cuantitativos y Numéricos. Asimismo, aplicaron una prueba de habilidad lectora para comprobar que ningún participante sabía leer.

Las pruebas de post-test se administraron con las mismas pruebas pero de la Forma B en ambos casos y para la evaluación de la lectura utilizaron el PEREL. Los

resultados que obtuvieron dedujeron la conveniencia de realizar un programa de entrenamiento en conocimiento lógico-matemático para incrementar el aprendizaje del conocimiento fonológico, así como la pertinencia de incluir la enseñanza del conocimiento fonológico en el programa general de Educación Infantil por su efecto facilitador en el aprendizaje de la lectura.

Investigaciones nacionales

Dioses y Panca (2002) estudiaron la relación de las habilidades metalingüísticas y el rendimiento lector con la finalidad de establecer si existían diferencias significativas entre estas dos variables. El estudio fue desarrollado en 200 alumnos entre 6 y 7 años de edad de condición socioeconómica baja que cursaban el primer grado de primaria de colegios estatales y no estatales del distrito de San Juan de Lurigancho. El instrumento que utilizaron fue el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) y el Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE).

Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas en sus habilidades metalingüísticas y el rendimiento lector en relación a los alumnos provenientes de colegios no estatales. Las puntuaciones en los sub-test administrados del Test de Habilidades Metalingüísticas indicaron que los alumnos del colegio no estatal, alcanzaron un rendimiento significativamente mayor en una serie de aspectos tales como su habilidad para segmentar palabras en sus sílabas componentes y su capacidad para identificar los fonemas de una palabra, incluso hasta lograr aislar cada uno de ellos. Por otro lado, en relación a la variable sexo (independientemente del colegio de procedencia) el rendimiento alcanzado por las niñas en las habilidades para unir y contar fonemas, es ligeramente superior con respecto al de los varones, ocurriendo lo mismo cuando el análisis se efectúa considerando la puntuación general.

En cuanto al rendimiento lector, se encontró que los alumnos procedentes de colegios no estatales superaron a los alumnos de colegios estatales, tanto en la lectura de letras, sílabas y palabras como en la lectura de textos y comprensión.

Rodríguez (2003) realizó un estudio con la finalidad de comparar y describir las habilidades metalingüísticas de alumnos de tercer grado de una institución educativa estatal y no estatal de nivel socioeconómico medio bajo y medio respectivamente del distrito de Jesús María - Lima. La prueba utilizada fue el Test de Habilidades Metalingüísticas (THM).

Los resultados mostraron diferencias significativas entre los alumnos de ambas instituciones, siendo los estudiantes de la institución no estatal los que obtuvieron puntajes más altos, tanto en puntaje total como en las diferentes subpruebas del test. Asimismo, en las subpruebas de aislar y unir fonemas, encontró diferencias significativas más notorias. En relación a la variable sexo no halló diferencias significativas.

Correa (2007) estudió la relación de la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño de la lectura. La muestra estuvo conformada por 197 niños que cursaban el primer grado de primaria de un colegio estatal de situación socioeconómico bajo de Lima. Evaluó el rendimiento lector que lograron los niños en la decodificación y comprensión de lectura inicial al finalizar el primer año escolar con el fin de correlacionarlo con las variables mencionadas. La conciencia fonológica fue medida con el Test de Habilidades Metalingüísticas, la percepción visual con el Reversal Test y el desempeño lector con la Prueba de un Minuto y la Prueba de Comprensión de Lectura Inicial. Los resultados evidenciaron que el 56.35% de la población evaluada poseía un nivel deficiente y bajo en conciencia fonológica mientras que en percepción visual el 52.79% de los alumnos se situaba por debajo de los puntajes esperados. Con respecto al desempeño lector, el 51.27% de los niños requerían mucho más tiempo para lograr una lectura fluida, mientras que, en comprensión de lectura, el 91.37% alcanzaba niveles de comprensión literal a pesar de haberse aplicado la prueba en el mes de diciembre. En el análisis de correlación, encontraron una relación significativa entre la conciencia fonológica y la percepción visual con la decodificación y la comprensión lectora, siendo esta asociación mayor para la conciencia fonológica, por otro lado, el estudio no encontró diferencias según sexo en ninguna de las pruebas aplicadas ni en los subtest que lo conforman.

Negro y Traverso (2011) estudiaron la relación existente entre la conciencia fonológica y la lectura inicial, la muestra estuvo conformada por 70 alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina de la ciudad de Lima. La prueba que utilizaron fue el Test de Habilidades Metalingüísticas para medir la variable de conciencia fonológica y la Prueba de Lectura Inicial para medir el nivel de lectura inicial.

Los resultados mostraron que la relación entre las variables es altamente significativa, puesto que, si se desarrollaba mayor destreza en la conciencia fonológica, se lograría un mejor dominio en la comprensión de las relaciones entre letras y sus sonidos, habilidad importante para lograr el aprendizaje de la lectura y posteriormente una lectura comprensiva óptima.

Aguilar, García y Prosopio (2012) estudiaron las habilidades de conciencia fonológica en estudiantes de primer grado de instituciones educativas públicas con el propósito de describir el desarrollo de estas. El estudio fue desarrollado en 232 estudiantes del primer grado de seis instituciones educativas del distrito de Bellavista. Utilizaron el test de Habilidades Metalingüísticas (THM) propuesto por Gómez, Valero, Buades y Pérez y adaptado por Panca (2003). Los resultados obtenidos mostraron que sólo el 48.7 % del total de los estudiantes de las instituciones educativas alcanzan un nivel avanzado en el desarrollo de las habilidades de la conciencia fonológica en relación a un 51.3% que está por debajo del nivel deseado, por lo que concluyen que existen deficiencias significativas en el logro de los sub test: Aislar, contar y unir fonemas, que son parte de la conciencia fonémica, siendo este el nivel más importante de la conciencia fonológica por estar directamente relacionada con el aprendizaje de la lectura.

Cannock y Suarez (2014) estudiaron la relación entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura. La población estudiada estuvo conformada por 36 estudiantes provenientes de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, la evaluación se ejecutó en dos tiempos a la misma muestra, primero cuando estaban en inicial 5 años y después cuando se encontraban en segundo grado de primaria. La prueba que aplicaron fue la Prueba para la Evaluación del

Conocimiento Fonológico - PECO y los sub-test de Procesos Léxicos del PROLEC-R (ambos en versiones adaptadas). Los resultados evidenciaron que no existía relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura, sin embargo, encontraron una relación significativa entre la tarea de identificación silábica y lectura de palabras en los índices de velocidad y habilidad lectora, así como también con el índice de habilidad lectora de lectura de pseudopalabras. Además, se encontró una relación significativa entre la tarea omisión silábica y lectura de pseudopalabras en el índice de habilidad lectora.

Casas (2015) estudió la correlación de la conciencia fonológica y el rendimiento escolar. La muestra estuvo conformada por veinticinco estudiantes mujeres del segundo grado de las aulas A y C de una institución educativa pública, ubicada en el distrito de Barranco, perteneciente a la UGEL 7. Ambos grupos fueron evaluados con el THM (Test de Habilidades Metalingüísticas) y para el rendimiento escolar; se tomaron en cuenta los promedios del primer y segundo bimestre de los cursos de Comunicación, Matemáticas, Ciencia y Ambiente y Personal Social. Los resultados indicaron que el 52 % de la muestra presentaba un nivel avanzado de conciencia fonológica y un 48 % un nivel intermedio. Al comparar los resultados se observó que en el primer bimestre no existía una relación significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los cursos de Comunicación y Matemáticas, mientras que en el segundo bimestre se observaron relaciones estadísticamente significativas.

1.4 Presentación de objetivos generales y específicos

Objetivos generales

- Analizar la relación entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados.
- Comparar la relación entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conciencia fonológica en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados.
- Identificar el nivel de rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados.
- Establecer la relación entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados.
- Establecer la relación entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad no institucionalizados.
- Comparar el desarrollo de la conciencia fonológica entre los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.
- Comparar el rendimiento escolar entre los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.

1.5 Limitaciones del estudio

Debido al tipo de muestreo que se ha utilizado, no probabilístico de tipo intencionado, los resultados sólo se pueden generalizar a la población de donde se extrajo la muestra.

CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas al tema

Habilidades metalingüísticas

La habilidad metalingüística también llamada conciencia lingüística es la habilidad para tratar el lenguaje objetivamente, es decir reflexionar sobre el lenguaje y manipular las estructuras de la comunicación lingüística (Defior, 1991). Turner y Herriman (Jiménez y Ortiz, 1995) la definen como la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos del lenguaje hablado.

Las habilidades metalingüísticas comprenden la conciencia fonológica, considerada como el nivel de comprensión explícita o implícita que posee el sujeto respecto a la relación que hay entre las letras del alfabeto y los sonidos y/o fonemas que representan (Gimeno, 1993, citado por Arcos 2013). Una adecuada estimulación de esta relación grafema-fonema permitirá formar al niño engramas adecuados, los cuales permitirán un aprendizaje fluido y sencillo en la lectoescritura.

Conciencia fonológica

Definición

Defior (2011) define la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística del habla que tiene el alumno para identificar y manipular de manera consciente las unidades del habla.

Jiménez y Ortiz (2001) plantean que la conciencia fonológica es una habilidad que permite reflexionar conscientemente sobre los elementos fonológicos de lenguaje oral.

Para Clemente y Domínguez (1999) la conciencia fonológica es la capacidad de manipular explícitamente los fonemas del habla. Así mismo Bravo (2006) define que la conciencia fonológica es la toma de conciencia

de los componentes fonéticos del lenguaje oral y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar conscientemente sobre el lenguaje oral.

En un sentido amplio, Jiménez y Ortiz (2001) definen a la conciencia fonológica como a las habilidades para identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases u oraciones (conciencia léxica), las sílabas que componen las palabras (conciencia silábica) y la manipulación de las unidades más pequeñas del habla como son los fonemas (conciencia fonémica).

En sentido exacto la conciencia fonológica es la habilidad para identificar, segmentar o combinar intencionalmente las unidades subléxicas de las palabras, como son: Las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. Además, están incluidas las unidades léxicas y la rima léxica (Defior, 2015).

Desarrollo de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es un predictor de los primeros logros en el desarrollo de la escritura en el aspecto alfabético. Su influencia favorece en fases iniciales de aprendizaje, pero disminuye con el tiempo dando lugar al desarrollo del acceso léxico fonológico, no en tanto, también tiene una dirección inversa ya que el aprendizaje de la lectoescritura favorece al desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, existiría una influencia mutua (Defior, 2015).

Para Defior y Serrano (2011) a partir de los cuatro años de edad los niños ya logran reflexionar y pensar sobre las sílabas mientras que a los cinco años puede pensar en las intrasilábicas como el arranque y las rimas, esto es debido a que en la etapa preescolar el progreso del lenguaje oral a través de la interacción, el incremento de vocabulario y los juegos orales en la primera infancia, contribuyen a que los niños conozcan e identifiquen los componentes resaltantes de su lenguaje.

Sin embargo, a inicios de la etapa escolar aún no son conscientes de la unidad mínima del lenguaje como los fonemas ya que esto mejora con el conocimiento de los códigos escritos alfabéticos. El conocimiento claro de cada individuo sobre los sonidos de su propia lengua indica un adecuado conocimiento fonológico (Defior, 2015).

Importancia de la conciencia fonológica

Vallés (2009) enfatiza que la conciencia fonológica es importante para la madurez del aprendizaje de la lectura y cumple un papel sustancial en la aparición de las dificultades de la lectoescritura.

La conciencia fonológica es indispensable para el dominio del proceso de decodificación y además porque su intervención pedagógica repercute de manera directa en el aprendizaje de la lectura. En la medida en que los niños dominan los procesos fonológicos pueden dominar el proceso de decodificación inicial (Bravo, 2006).

Herrera y Defior (2005) plantean que las habilidades de conciencia fonológica constituyen un componente elemental para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces.

La conciencia fonológica se considera como uno de los cimientos del aprendizaje de la lectoescritura (National Reading Panel, 2002; National Early Literacy Panel, 2008, citado por Defior, 2015). La autora considera que la conciencia fonológica es importante porque en los malos lectores, como en el caso de los disléxicos o estudiantes con retraso lector, es un punto clave a trabajar ya que observa grandes dificultades en actividades que implican la manipulación de los sonidos. En el tratamiento de la dislexia el trabajo del aspecto fonológico tiene resultados positivos.

Los distintos niveles de la conciencia fonológica cumplen un papel importante en el desarrollo de la lectura y escritura (Carrillo, 1994; Jiménez y Ortiz, 1997, citado por Defior 2011), como la conciencia silábica como buen predictor de habilidades lectoras.

La conciencia de las sílabas y de las unidades intrasilábicas generalmente se da a inicios de la etapa prelectora, mientras que para el desarrollo de la conciencia de los fonemas se necesita del aprendizaje de un código alfabético (Anthony y Lonigan, 2004, citados por Defior, 2011).

Niveles de la conciencia fonológica

Defior (1996) propone una clasificación en función al tipo de tarea que debe realizar el alumno, por ejemplo, clasificar las palabras por sus sonidos iniciales o finales; excluir, reemplazar o agregar sonidos en las palabras o sílabas e invertir el orden o combinarlos para formar palabras o sílabas.

En tal sentido, Defior y Serrano (2011) plantean diferentes niveles de conciencia fonológica:

- a) **Conciencia léxica:** Es la habilidad para identificar las palabras de una frase y manipularlas de forma intencionada. Un ejemplo de esta tarea sería preguntar cuantas palabras hay en una determinada frase, como: “Mi hermano llegó a casa”. Se puede decir que en esta frase hay 5 palabras, y si se manipularía la palabra “Mi” por “El” cambiaría el sentido de la oración.
- b) **Conciencia silábica:** Es la habilidad para separar y manipular las sílabas que forman las palabras. Por ejemplo, en esta tarea se podría preguntar cuántas sílabas (también llamada trocitos cuando se trabaja con preescolares) hay en una palabra, como: “pantalón”. En esta palabra hay tres sílabas.
- c) **Conciencia intrasilábica:** Es la habilidad para separar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima como la vocal y consonantes que siguen de las sílabas. Por ejemplo, la diferencia que hay entre “mar” y “bar” en el caso de arranque y entre “pez” y “por” en el caso de la rima.

d) Conciencia fonémica: Es la habilidad para separar y manipular las unidades mínimas del habla que son los fonemas. Por ejemplo, cuantos sonidos (trocitos) hay en la palabra “zapato”. Serían seis sonidos.

Jiménez y Ortiz (2001) proponen tres niveles en su clasificación, que se dividen en conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

a) Conciencia silábica: Es la habilidad que permite segmentar, identificar o manipular de manera consciente las sílabas que forman una palabra. Es una de las habilidades de más fácil reconocimiento para los niños, se presenta antes de la enseñanza formal de la lectura y es un tipo de segmentación que se presenta también cuando se inicia el aprendizaje de la lectura.

b) Conciencia intrasilábica: Es la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset es una parte integrante de la sílaba constituida por la consonante o bloque de consonantes inicial, mientras que la otra parte de la sílaba es la rima que está formada por la vocal y consonante siguientes. A su vez la rima está constituida por un núcleo vocálico y la coda.

c) Conciencia fonémica: Es la habilidad para ser conscientes de los sonidos de las palabras y verlas como unidades sonoras susceptibles a ser manipuladas, es decir, la representación mental consciente sobre los fonemas individuales del lenguaje. Además, permite comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema (letra) o signo gráfico, que a su vez, si se combina con otras letras, forman unidades sonoras y escritas que van a permitir formar una palabra que va a tener un determinado significado.

Rendimiento escolar

Definición

Novaez (Velásquez, 2008) define el rendimiento escolar como el conjunto de resultados obtenidos por el alumno en determinadas actividades académicas, como respuesta a un proceso de instrucción o formación desarrollado de acuerdo a objetivos y propósitos educativos anteriormente planteados. Es decir, son indicadores de competencias y aptitudes sujetadas además a factores volitivos, afectivos y emotivos.

Chadwick (Reyes, 2003) sustenta que el rendimiento escolar es la expresión de capacidades, conocimientos y además de características psicológicas del alumno que se desenvuelve a lo largo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, y que le permite adquirir un nivel de funcionamiento y obtener logros académicos efectuados a través de un ciclo o semestre, que se resume en un resultado final del nivel alcanzado, en la mayoría de los casos como un resultado cuantitativo.

Beck (Serrano, Rojas y Ruggero 2013) al referirse al rendimiento escolar, lo define como el nivel de eficiencia alcanzado por el estudiante en las diferentes tareas escolares, como producto de la exposición al educando a un programa de aprendizaje de acuerdo con el nivel de escolaridad correspondiente.

Para Torres y Rodríguez (2006) el rendimiento escolar es el grado de conocimientos que tiene el alumno en un curso o área comparado con su edad y nivel académico. Afirman además que el rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual.

Factores que intervienen en el rendimiento escolar

Para Fernández, Llopis y Riesgo (1981) los factores que influyen en el rendimiento escolar son: Los factores individuales, externos y el ambiente escolar.

- a) Factores individuales: Se refiere a las características propias del individuo, cuyo dominio es importante en el rendimiento escolar, como son: La inteligencia, la integridad del sistema nervioso y la personalidad.
1. La inteligencia: Considerado como elemento importante en el rendimiento escolar. Determina la capacidad para el aprendizaje y es condicionante del rendimiento escolar.
 2. Integridad del sistema nervioso: Es importante tener el sistema nervioso en buen estado de integridad, ya que una lesión o enfermedad en ella puede inferir o limitar dicha función. Además, un adecuado funcionamiento intelectual, permite aprender y rendir óptimamente en las actividades escolares.
 3. La personalidad: La personalidad del estudiante es también un factor condicionante del rendimiento escolar ya que en ella se refleja los aspectos emocionales, físicos, psicosociales y ambientales.
- b) Factores externos: Entre estos factores se pueden señalar los siguientes:
1. El hogar: La interacción de los padres y figuras significativas influyen en el aprendizaje del alumno.
 2. Las condiciones económicas y sociales: Las condiciones económicas y sociales desfavorables limitan el desarrollo del estado de salud física y mental, como también restringen un adecuado aprendizaje cognitivo y cultural condicionando la cantidad y calidad del aprendizaje en el rendimiento escolar.
- c) Ambiente escolar: La escuela implica nuevas formas de adaptación social y la adquisición de nuevos conocimientos cada más complejo importante para su desenvolvimiento futuro en la sociedad.

Para Adell (2006) los factores que influyen en el rendimiento escolar son: El ámbito personal, ámbito familiar, ámbito escolar y comportamientos.

- a) **Ámbito personal:** El sexo y nivel, los problemas sensoriales, la salud, el autoconcepto, la actitud ante los valores, la confianza en el futuro y la aspiración en el nivel de estudio.
- b) **Ámbito familiar:** Número de hermanos, estudios de los padres, ocupación familiar, nivel económico, comunicación familiar, aptitudes familiares y la ayuda de los padres en los estudios de los hijos.
- c) **Ámbito escolar:** Dinámica de la clase, integración en el grupo, relación tutorial, clima en la clase y la participación.
- d) **Comportamientos:** Disposición en el tiempo libre, las actividades culturales, el consumo de drogas y alcohol, las actividades cognitivas y la dedicación y aprovechamiento en los estudios.

Torres y Rodríguez (2006) aseveran que los mismos factores asociados al fracaso escolar son los mismos que pueden favorecer también al éxito escolar. Como son:

- a) **Factores sociales y culturales:** El nivel de escolaridad de los padres, los ingresos económicos, el tipo y ubicación de la vivienda son variables que se relacionan con el fracaso escolar y que en ocasiones repitan cursos, por ejemplo, existen padres que consideran que los estudios son una pérdida de tiempo y que deberían aprovechar el tiempo en trabajar para apoyar en la economía familiar.
- b) **Factores escolares:** El desempeño escolar se puede ver afectado por la mala metodología, ausencia de estrategias, falta de compromiso y sobrecarga laboral por parte del profesor y/o institución que no permite desarrollar las capacidades y habilidades en el estudiante.
- c) **Factores familiares:** La valoración positiva o negativa que tienen los padres acerca de sus hijos en relación a sus expectativas futuras, la comunicación y la preocupación hacia ellos influyen en el desarrollo y proceso de educación. Por otro lado, la forma como el estudiante percibe

su ambiente familiar, la dinámica, el interés que reciben por parte de sus padres, el apoyo en las tareas y el tiempo que dedican a ellos son de gran influencia en el proceso de aprendizaje.

- d) Factores personales: El autoconcepto, la autoestima y la competencia social que han desarrollado los estudiantes determinan el éxito o el fracaso escolar.

2.2 Definición de términos usados

- a) Conciencia fonológica: Es una habilidad metalingüística que se caracteriza por la capacidad para reflexionar y manipular de manera consciente las unidades fonológicas del lenguaje hablado.
- b) Conciencia silábica: Es la habilidad para segmentar, identificar y manipular de manera consciente las sílabas que componen una palabra.
- c) Conciencia intrasilábica: Es la habilidad para dividir las sílabas en sus unidades de onset y rima. El onset considerado como parte de la sílaba que está compuesta por la consonante o bloques de consonantes inicial y la rima compuesta por la vocal y consonantes siguientes.
- d) Conciencia fonémica: Es la habilidad para segmentar, identificar y manipular de manera consciente los fonemas que componen una palabra.
- e) Rendimiento: Es la capacidad de poder rendir y alcanzar algo empleando todos los esfuerzos posibles y finalizarlos con éxito.
- f) Rendimiento escolar: Es el conjunto de calificaciones obtenidas en los estudios del individuo como resultado de un proceso de formación y aprendizaje en relación a objetivos o propósitos educativos planteados al inicio del año escolar y que sirve como referente de cómo se encuentra el rendimiento del estudiante y de las posibilidades que tendrá en un futuro.

2.3 Hipótesis:

Hipótesis generales

H₁: Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados.

H₂: Existe una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la conciencia fonológica y el rendimiento escolar entre los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.

Hipótesis específicas

H_{1.1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados.

H_{1.2}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad no institucionalizados.

H_{2.1}: Existe una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la conciencia fonológica entre los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.

H_{2.2}: Existe una diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento escolar entre los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.

2.4 Variables

a) Variables correlacionadas:

Conciencia fonológica: Medida a través del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) de P. Gómez, J. Valero, R. Buades y A. Pérez.

Rendimiento escolar: Medida a través de los promedios del segundo trimestre del año escolar de los cursos de Comunicación, Ciencias y Matemáticas.

b) Variable de control:

Niños pertenecientes a un Centro Educativo Estatal (niños no institucionalizados).

Niños pertenecientes a Centros de Atención Residencial - CAR del Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar - INABIF (niños institucionalizados).

Edad: De 7 a 9 años.

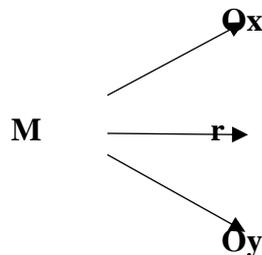
CAPÍTULO III : METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Nivel y tipo de investigación

Según Sánchez y Reyes (2015) el nivel del estudio es descriptivo, porque describe un fenómeno o una situación tal y como se presenta. Es de tipo sustantiva descriptiva en la medida que busca describir la realidad tal como se presenta en un momento determinado. En este caso lo que se pretende describir es como se relacionan la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.

3.2 Diseño de investigación

El diagrama del diseño de investigación correlacional es (Sánchez y Reyes, 2015):



En este esquema “M” son los niños de institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad y los subíndices x, y en cada “O” indican las observaciones obtenidas en cada una de las dos variables. En el caso de esta investigación las observaciones corresponden a la variable conciencia fonológica (x) y rendimiento escolar (y), y finalmente la “r” hace mención a la posible relación existente entre las variables estudiadas.

3.3 Población y muestra

La población para la siguiente investigación estuvo conformada por niños de 7 a 9 años de edad de un centro educativo estatal del distrito de San Martín de Porres (Niños no institucionalizados) y niños pertenecientes a Centros de Atención Residencial – CAR del Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar – INABIF (Niños institucionalizados).

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado debido a que no se conoce la posibilidad de poder seleccionar cada uno de los elementos de una población y además la muestra fue representativa de donde esta ha sido extraída, de acuerdo al criterio de la investigadora (Sánchez y Reyes, 2015).

Participaron 68 alumnos del centro educativo estatal del distrito de San Martín de Porres y 30 estudiantes pertenecientes a centros de atención residencial del INABIF de 7 a 9 años de edad.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)

a) Ficha técnica

Nombre	: Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)
Autores	: P. Gómez, J. Valero, R. Buades y A. Pérez
Año	: 1995
Adaptación	: María Dolores Rodríguez Tigre (2003)
Tipo de administración	: Individual
Duración de la prueba	: 30 minutos

b) Descripción de la prueba

Según Gómez, Valero, Buades y Pérez (1995) el Test de Habilidades Metalingüísticas está compuesto de 7 subtest, como son: Segmentación silábica (20 ítems), supresión silábica (12 ítems), detección de rimas (12

ítems), adición silábica (10 ítems), aislar fonemas (8 ítems), unir fonemas (20 ítems) y contar fonemas (20 ítems).

El Test de Habilidades Metalingüísticas se administra de forma individual en un tiempo aproximado de 30 minutos, con instrucciones precisas para cada uno de los subtest, donde el niño debe responder verbalmente luego de haberse dado las demostraciones.

c) Validez

De acuerdo a la versión original de la prueba la validez del Test de Habilidades Metalingüísticas, se estimó hallando la correlación entre las puntuaciones obtenidas en el THM y dos criterios externos, que son: El puntaje global alcanzado en el EDIL y la calificación global otorgada por el profesor en lectura, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Los coeficientes de validez fueron los siguientes: Con el EDIL fue .885 y la correlación con el criterio del profesor fue de .869 (Anastasia y Urbina, 1998).

Rodríguez (2003) estudió la validez de contenido por criterio de jueces del Test de Habilidades Metalingüísticas quienes dieron sus opiniones con relación a los reactivos e instrucciones. La validez de contenido se realizó empleando el valor de índice de acuerdo a los jueces a través del coeficiente V de Aiken, concluyendo que todos los ítems permanecen en la prueba.

d) Confiabilidad

En su versión original se utilizó el método de dos mitades que consiste en dividir el test en dos mitades paralelas y hallar la correlación de las mismas, empleando el coeficiente de Spearman Brown, el cual fue de .95 y se obtuvo un error típico de .16. En la adaptación del THM por Rodríguez (2003) se estudió la confiabilidad por el método de consistencia interna de Kuder Richardson 20, alcanzando un valor de .81 que indica que la prueba es confiable.

e) Normas de aplicación

Como lo indican Aguilar, García y Prosopio (2012) se exigen condiciones básicas para la aplicación de la prueba:

Un espacio con adecuada iluminación, tranquilo y sin estímulos distractores. Buen rapport entre el evaluador y el estudiante, planteándole la situación de la evaluación como algo lúdico. De preferencia el examinador se sentará al lado del niño.

Previamente se debe tener preparado el material para aplicarla prueba que consiste en: Un manual, un cuadernillo de dibujos, un protocolo de respuestas.

Según Buades, Gómez, Pérez y Valero (1995) las instrucciones específicas para cada uno de los sub-test son las siguientes:

1. Segmentación silábica: Se le muestra el ejemplo número 1 (Dibujo de la mano) y se le dice al niño: “Mira, ¿Qué es esto?, una mano ¿verdad? Bien vamos a separar la palabra mano en “trocitos”, en “partes” y vamos a dar una palmada por cada parte que tenga. Mira lo voy hacer yo primero y luego tú lo repites”.

El examinador dice “ma”, “no”, dando una palmada al tiempo que pronuncia cada una de las sílabas.

Igual se realiza con “zapato”, luego “za”, “pa”, “to”. Una vez comprendida la consigna se pasa a los siguientes dibujos.

2. Supresión silábica: Se muestra el ejemplo número 1 (dibujo de la mano) y se le dice al niño “Mira, vamos a ver estos dibujos uno por uno, jugaremos a no decir la primera “parte”, el primer “trocito” de su nombre. Fíjate bien, esto es una mano ¿no es cierto?, vamos a decirlo sin pronunciar la primera parte”. Entonces el examinador levanta la mano derecha y al mover la izquierda da un golpe en la mesa y dice “no”. Tenemos que decir “no”.

Después continuar con el ejemplo número 2 (dibujo de zapato), se repite la instrucción diciendo “pato”, mientras se dan dos golpes en la mesa. Se pasan todos los dibujos (p. 7).

3. Detección de rimas

- a) Rimas iniciales: Se le muestra al niño los cuatro dibujos del ejemplo y se le dice: “Ahora vamos a jugar con estos dibujos, escucha: Esto es un carro, una moto, un mono, un caracol. Luego señala, el primer dibujo diciendo “Mira esto es un carro, la primera parte de esta palabra empieza con “ca” ¿verdad? Ahora tú me vas a decir cuál de estos dos dibujos (señalando el mono y el caracol), comienza con el mismo sonido, es decir por “ca”. Si el niño señala el caracol, le indicamos que haga una línea con el lápiz uniendo los dos dibujos. Después se brinda el ejemplo número 2 “mo”. Una vez ejecutado los ejemplos debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente: Araña, zapato, rata, pelota, playa, cuna, zanahoria, pera, ala, cuchillo, raqueta, plátano. Se le dice: “Junta con una línea los dibujos que empiecen de la misma forma”.
- b) Rimas finales: Se le muestra al niño los cuatro dibujos del ejemplo y se le dice: “Mira ahora vamos a jugar con estos dibujos, esto es una ventana, una cometa, una bicicleta, una campana”. Se muestra el primer dibujo diciendo: “Mira ventana, termina en “ana” ¿verdad? Dime cuál de estos dos dibujos (señalando la bicicleta y la campana), termina también en “ana”. Si el niño señala campana, le indicamos que una los dos dibujos ventana y campana con una línea. Después se le brinda el ejemplo número 2 “eta”. El niño debe realizar los demás dibujos, nombrándolos previamente: Gota, tenedor, antena, florero, silla, zapato, sombrero, gato, pelota, tambor, ballena, rodilla. Se le dice: “Junta con una línea los dibujos que terminan de la misma forma” (p. 8).

4. Adiciones silábicas

- a) Adiciones iniciales: “Ahora vamos a juntar varias partes que forman una palabra. Yo voy a decir cada una de las partes, tú las juntas y me dices que palabra sale”. “Presta atención, si tenemos “pa” y luego “to”, mientras se pronuncia cada sílaba, se dan golpes en la mesa (Siempre dando un apoyo multimodal como auditivo, visual y kinestésico), ¿Qué palabra sale? Pato, ¿verdad? Ahora vamos a hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos: bo, la; te, le.

- b) Adiciones finales: “Ahora vamos a seguir jugando a juntar partes, para ver que palabras salen. Presta atención porque es algo diferente a lo anterior. Escucha: Si tenemos “ta”, pero antes decimos “go” (mientras se pronuncia cada sílaba se dan golpes en la mesa). ¿Qué palabra sale? Gota, bien. Ahora vamos a hacer otras palabras. Continúa con los ejemplos: vi, no; pe, lo (p. 9).

5. Aislar fonemas

- a) Fonema inicial: Se le muestra al niño la primera lámina de los dibujos y se nombra todos. Se le pide al niño que repita: “Silla, cigarro, jirafa, fuego, gorro, luego se le pregunta: ¿Cuál de estos dibujos empieza con /fff/? Fuego, muy bien.
Dado, ladrillo, raqueta, camarón, tambor. Señala el que empieza con /rrr/.
Silla, fantasma, dedo, llavero, chanco. Señala el que empieza con /sss/.
Nariz, mano, pizarra, pandereta, chupón. Señala el que empieza con /mmm/.
- b) Fonema final: Se le muestra al niño, la primera lámina de los dibujos y se nombra todos. Se le pide al niño que repita: Bastón, choclo, lápiz, pan, sol. Luego se le pregunta: ¿Cuál de estos dibujos termina con /sss/? Lápiz, muy bien.
Camión, ángel, tenedor, lentes, lápiz. Señala el que termina por /rrr/.
Dinero, pincel, botón, pez, ventilador. Señala el que termina por /nnn/.
Raíz, patín, alfiler, pastillas, caracol. Señala el que termina por /lll/.
- c) Vocales: Se le muestra al niño la lámina de ejemplos y nombra cada uno de ellos. Se le pide al niño que repita: Ficha, casa, dedo, carro, sillón. Luego se le pregunta: ¿Cuál de estos dibujos tiene dos veces el sonido /a/? Casa, muy bien.
Dragón, moto, taza pera, chino. Señala el que tiene dos veces el sonido /o/.
Tele, bota, mecha, luna, llave. Señala el que tiene dos veces el sonido /e/ (p. 9).

6. Unir fonemas: “Ahora voy a pronunciar unos sonidos, tú los vas a juntar para adivinar que palabra estoy diciendo” Vamos con un ejemplo: /n/ /o/ ¿Qué estoy diciendo? No. Luego, se le dice al niño: Ahora tú dices los sonidos y yo digo la palabra. Luego se continua con los ejemplos: /m/ /i/; /e/ /n/; /e/ /s/ y después los ítems.

7. Contar fonemas: “Te voy a decir unas palabras y tú tienes que contar los sonidos que tienen” Si yo digo /nnnnnooooo/ ¿Cuántos ruiditos diferentes oyes? Hay dos sonidos diferentes /nnn/ y /ooo/ ¿Verdad? Luego las palabras de los ítems se muestran sin alargar (p. 10).

f) Normas de corrección y puntuación

El test consta de siete subtest cuyos puntajes oscilan entre 0 y 1. La máxima puntuación que el estudiante puede obtener en el subtest es 7 y la mínima es 0.

Cada ítem resuelto correctamente se valora con 1 punto. El puntaje que el estudiante alcanza en cada uno de los subtest se obtiene hallando el cociente entre el número de aciertos y el número total de ítem (Buades, Gómez, Pérez y Valero, 1995).

Las claves de respuesta para cada subtest son las siguientes:

SUBTEST 1: SEGMENTACIÓN SILÁBICA

1.	CA-MA	11.	PIN-CEL
2.	CA-MI-SA	12.	SOL
3.	GA-TO	13.	CA-FE-TE-RA
4.	CA-SA	14.	HO-JA
5.	CU-CHI-LLO	15.	TROM-PE-TA
6.	MA-LE-TA	16.	CRA-YO-LA
7.	PAN	17.	PA-JA-RI-TO
8.	CA-RA-COL	18.	LA-DRI-LLO
9.	CAS-CO	19.	LÁM-PA-RA
10.	ES-CA-LE-RA	20.	BRU-JA

SUBTEST 2: SUPRESIÓN SILÁBICA

1.	MA	7.	JA
2.	TO	8.	YOLA
3.	MISA	9.	FETERA
4.	SA	10.	DRILLO
5.	CHILLO	11.	JA
6.	LETA	12.	PARA

SUBTEST 3: RIMAS

RIMAS INICIALES		RIMAS FINALES	
1.	ARAÑA-ALA	7.	GOTA-PELOTA
2.	ZAPATO -	8.	TENEDOR -
	ZANAHORIA		TAMBOR
3.	RATA -	9.	ANTENA -
	RAQUETA		BALLENA
4.	PELOTA -	10.	FLORERO -
	PERA		SOMBRERO
5.	PLAYA -	11.	SILLA -
	PLÁTANO		RODILLA
6.	CUNA -	12.	ZAPATO -
	CUCHILLO		GATO

SUBTEST 4: ADICIÓN SILÁBICA

1	SUMA	1	ROSA
2	LUNA	2	PIPA
3	MALO	3	CARRO
4	POZO	4	MULA
5	COLA	5	PITO

SUBTEST 5:

AISLAR

FONEMAS

FONEMA INICIAL	
1	R
2	S
3	M
FONEMA FINAL	
1	R
2	N
3	L
VOCALES	
1	O-O
2	E-E

SUBTEST 6: UNIR FONEMAS

1.	LA	11.	MALO
2.	SI	12.	RATA
3.	EL	13.	CASA
4.	YO	14.	SUMA
5.	ALA	15.	FECHA
6.	ACHA	16.	GORRO
7.	FIN	17.	NOCHES
8.	MES	18.	GOMAS
9.	GOL	19.	RATON
10.	LUZ	20.	FRASE

SUBTEST 7: CONTAR
FONEMAS

1.	2	11.	4
2.	3	12.	3
3.	2	13.	4
4.	3	14.	4
5.	2	15.	5
6.	2	16.	4
7.	3	17.	5
8.	3	18.	4
9.	4	19.	5
10.	3	20.	5

Rendimiento escolar

Se consideró los promedios del segundo trimestre del año escolar de los cursos de Comunicación, Matemáticas y Ciencias, por lo cual se solicitó al profesor o profesora de aula el registro de las notas de tales cursos que son representativos del rendimiento escolar.

3.5 Procedimiento de recolección de datos

Se solicitó la autorización a la institución educativa estatal del distrito de San Martín de Porres y al centro de atención residencial con el propósito de obtener el consentimiento informado y los permisos necesarios para las aplicaciones de los instrumentos de evaluación con el fin de llevar a cabo el estudio. Además, se coordinó con las respectivas instituciones las fechas y horarios para la aplicación de la prueba. Una vez seleccionada la muestra se procedió a la aplicación del test, el cual se aplicó de manera individual con una duración de 30 minutos. Finalmente, se solicitó al profesor o profesora de aula el registro de las notas del segundo trimestre del año escolar.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los resultados obtenidos luego de la aplicación del Test de Habilidades Metalingüísticas fueron analizados empleando lo detallado a continuación:

Prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov – Smirnov:

Según Siegel y Castellan (2003) es una prueba de bondad de ajuste, está interesada en determinar el grado de concordancia entre la distribución de un conjunto de valores o puntuaciones observadas y una distribución teórica específica. La prueba incluye la especificación de la distribución de frecuencias acumuladas que puedan ocurrir dada la distribución teórica y comparándola con la distribución de frecuencias acumuladas observadas. La distribución teórica representa lo que se podría ser esperado según H_0 . La prueba permite mostrar en estas dos distribuciones, la teórica y la observada, la mayor divergencia.

La referencia a la distribución muestral indica si una divergencia tan grande es probable que ocurra sobre la base del azar. Es decir, la distribución muestral indica la probabilidad de una divergencia de la magnitud observada pudiera ocurrir si las observaciones fueran realmente una muestra aleatoria de una distribución teórica. La prueba de Kolmogorov – Smirnov supone que la distribución de las variables subyacentes que van a ser probadas es continua, como se especifica por la distribución de frecuencias acumuladas. Así, la prueba es adecuada para probar la bondad de ajuste para variables que son medidas en al menos una escala ordinal.

El método de cálculo establece que: Sea $F_0(X)$ una función de distribución de frecuencias relativas acumuladas completamente específica por la distribución teórica según H_0 . Esto es, para cualquier valor de X , el valor de $F_0(X)$ es la proporción de casos esperados que tienen puntuaciones iguales o menores que X .

Sea $SN(X)$ la distribución de frecuencias relativas acumuladas observadas de una muestra aleatoria de N observaciones. Si X_i es una puntuación posible, entonces $SN(X_i) = F_i/N$, donde F_i es el número de observaciones que son menores o iguales a X_i .

Ahora, según la hipótesis nula de que la muestra ha sido extraída de la distribución teórica especificada, se espera que para cada valor X_i , $SN(X_i)$ sea ligeramente cercano a $F_0(X_i)$ esto es, cuando H_0 es verdadera, podemos esperar que las diferencias entre $SN(X_i)$ y $F_0(X_i)$ sean pequeñas y dentro de los límites del error aleatorio. La prueba de Kolmogorov – Smirnov se enfoca sobre las desviaciones más grandes. El valor absoluto más grande de $F_0(X_i) - SN(X_i)$ se llama máxima desviación de D (Siegel y Castellan, 2003):

$$D = \max |F|$$

La distribución muestral de D según H_0 es conocida. Para el contraste se utiliza la tabla respectiva que proporciona los valores críticos para ésta distribución muestral. La significancia de un valor dado D depende de N .

Coefficiente de correlación Rho de Spearman

Es una medida de correlación que se utiliza para estudios no paramétricos la cual indica si las variables están correlacionadas, es decir, si existe relación entre ellas; también indica si la aparente relación es positiva o negativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Seguidamente la fórmula de la correlación ordinal de Spearman.

$$d = R_x - R_y$$

R_x : rango de los valores de “x”

R_y : rango de los valores de “y”

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D^2}{n(n^2 - 1)}$$

El nivel correlación entre las variables puede oscilar de -1 (correlación negativa perfecta) a +1 (correlación positiva perfecta), considerando el 0 como ausencia de correlación entre las variables.

Tamaño del efecto

El hallazgo de los efectos estadísticamente significativos (cuando rechaza la Hipótesis nula) pueden resultar irrelevantes cuando son de baja magnitud, lo que

puede suceder cuando las muestras son bastantes grandes. Por ello, se considera que las pruebas de significación estadística son insuficientes en situaciones prácticas, donde la magnitud del efecto observado es fundamental. Los procedimientos estadísticos del tamaño del efecto tienen como principal finalidad cuantificar la relevancia del efecto obtenido. Es decir, se trata de establecer si los efectos estadísticamente significativos son relevantes en el campo de ampliación de la investigación (Fernández y Fernández, 2009).

Prueba de U de Mann Whitney

Se utilizó la prueba de U de Mann Whitney, siendo la fórmula:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Donde n_1 y n_2 son los tamaños respectivos de cada muestra; R_1 y R_2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U_1 y U_2 .

CAPÍTULO IV : RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Análisis psicométrico del Test de Habilidades Metalingüísticas

Validez

Se llevó a cabo el estudio de validez de contenido por el método de criterio de jueces del Test de Habilidades Metalingüísticas (Ver anexo 1), donde se observa que en todos los casos los cinco jueces estuvieron de acuerdo con los ítems correspondientes a esta prueba por lo que se concluye que el instrumento es válido.

Confiabilidad

Se llevo a cabo el análisis de ítems del Test de Habilidades Metalingüísticas en los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad observándose que todos los subtest deben permanecer conformando la prueba, porque alcanzaron correlaciones ítems test-correcta mayores a .20. En cuanto a la confiabilidad se obtuvo un alfa de Cronbach de .83 que permite señalar que el instrumento es confiable (Ver anexo 1).

4.2 Resultados descriptivos

La tabla 1 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las puntuaciones alcanzadas en la prueba THM por los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados. Se observa que 13 participantes (43.5%) obtienen puntuaciones por debajo de la media y 17 estudiantes (56.5%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 1

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
6	1	3.3
13	1	3.3
14	1	3.3
23	1	3.3
27	2	6.8
28	2	6.8
29	1	3.3
36	2	6.8
38	1	3.3
42	1	3.3
51	1	3.3
55	1	3.3
57	1	3.3
59	2	6.8
62	1	3.3
67	1	3.3
70	1	3.3
71	1	3.3
72	1	3.3
74	1	3.3
75	1	3.3
76	3	10.1
80	1	3.3
87	1	3.3
Total	30	100
Media=50.47		
Desviación estándar=23.40		

En cuanto a la subprueba de segmentación silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados, los resultados de la tabla 2 muestra que 10 participantes (33.2%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 2 estudiantes (6.7%) obtienen puntuaciones similares a la media y 18 escolares (60.1%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 2

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de segmentación silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
4	1	3.3
6	1	3.3
9	3	10.0
10	1	3.3
11	4	13.3
12	2	6.7
13	6	20.0
14	12	40.1
Total	30	100
Media=12.03		
Desviación estándar=2.55		

En lo que se refiere a la subprueba de supresión silábica del THM en los participantes institucionalizados (Tabla 3), se aprecia que 12 alumnos (40%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 1 estudiante (3.3%) obtiene puntuaciones similares a la media y 17 participantes (56.7%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 3

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de supresión silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	5	16.7
1	1	3.3
2	1	3.3
3	2	6.7
4	3	10.0
6	1	3.3
7	1	3.3
8	1	3.3
9	3	10.0
10	1	3.3
11	11	36.8
Total	30	100
Media=6.67		
Desviación estándar=4.40		

Con respecto a la tabla 4 las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes institucionalizados en la subprueba de detección sílabica del THM, manifiestan que 10 escolares (33.3%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 3 alumnos (10%) adquieren un puntaje equivalente a la media y 17 estudiantes (56.7%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 4

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de detección silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	1	3.3
4	1	3.3
5	1	3.3
6	3	10.0
7	2	6.7
8	2	6.7
9	3	10.0
10	7	23.3
11	1	3.3
12	9	30.1
Total	30	100
Media=9.10		
Desviación estándar=2.94		

La tabla 5 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las puntuaciones alcanzadas en la subprueba de adición silábica del THM por los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados. Se observa que 12 participantes (40%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 1 escolar (3.3%) logra un puntaje similar a la media y 17 alumnos (56.7%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 5

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de adición silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	5	16.7
2	1	3.3
3	3	10.0
4	3	10.0
5	1	3.3
6	4	13.3
7	5	16.7
8	8	26.7
Total	30	100
Media=5.03		
Desviación estándar=2.91		

En cuanto a la subprueba de aislar fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados, los resultados de la tabla 6 muestran que 11 participantes (36.7%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 7 estudiantes (23.3%) alcanzan puntuaciones similares a la media y 12 escolares (40%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 6

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de aislar fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	1	3.3
1	1	3.3
2	4	13.3
3	5	16.8
4	7	23.3
5	2	6.7
6	3	10.0
7	3	10.0
8	4	13.3
Total	30	100
Media=4.43		
Desviación estándar=2.24		

En lo que se refiere a la subprueba de unir fonemas del THM en los participantes institucionalizados (Tabla 7), se observa que 14 escolares (46.8%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 3 estudiantes (10%) alcanzan puntuaciones similares a la media y 13 participantes (43.2%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 7

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de unir fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	10	33.5
1	2	6.7
2	1	3.3
3	1	3.3
5	3	10.0
7	1	3.3
8	3	10.0
9	4	13.3
11	1	3.3
12	2	6.7
13	1	3.3
17	1	3.3
Total	30	100
Media=5.13		
Desviación estándar=5.02		

Con respecto a la tabla 8 las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes institucionalizados en la subprueba de contar fonemas del THM, se aprecia que 16 participantes (53.5%) obtienen puntuaciones por debajo de la media y 14 alumnos (46.5%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 8

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de contar fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	9	30.2
1	3	10.0
3	1	3.3
5	2	6.7
6	1	3.3
9	1	3.3
12	1	3.3
13	1	3.3
15	1	3.3
16	5	16.7
17	2	6.7
18	1	3.3
19	1	3.3
20	1	3.3
Total	30	100
Media=8.07		
Desviación estándar=7.67		

La tabla 9 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las puntuaciones alcanzadas en el curso de matemáticas por los escolares de 7 a 9 años institucionalizados. Se observa que 15 participantes (50.1%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 1 estudiante (3.3%) adquiere puntuaciones similares a la media y 14 escolares (46.6%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 9

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del curso de matemáticas en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
9	1	3.3
10	14	46.8
11	1	3.3
13	1	3.3
14	12	40.0
17	1	3.3
Total	30	100
Media=11.93		
Desviación estándar=2.20		

En cuanto al curso de comunicación de los escolares de 7 a 9 años institucionalizados, los resultados de la tabla 10 muestran que 15 alumnos (50%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 2 estudiantes (6.7%) alcanzan puntuaciones similares a la media y 13 participantes (43.3%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 10

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del curso de comunicación en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
10	15	50.0
11	2	6.7
13	1	3.3
14	11	36.7
17	1	3.3
Total	30	100
Media=11.87		
Desviación estándar= 2.13		

En lo que se refiere al curso de ciencias de los participantes de 7 a 9 años institucionalizados (Tabla 11), se aprecia que 16 estudiantes (53.4%) obtienen puntuaciones por debajo de la media y 14 escolares (46.6%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 11

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del curso de ciencias en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

Puntaje	f	%
10	13	43.4
11	3	10.0
13	1	3.3
14	12	40.0
16	1	3.3
Total	30	100
Media=12.00		
Desviación estándar=2.03		

Con respecto a la tabla 12 las puntuaciones totales alcanzadas en la prueba THM por los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados, muestran que 28 alumnos (41.3%) obtienen puntuaciones por debajo de la media y 40 participantes (58.7%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 12

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes totales del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
45	1	1.5
51	1	1.5
54	1	1.5
59	1	1.5
60	2	2.9
62	1	1.5

63	1	1.5
64	1	1.5
66	1	1.5
67	2	2.9
68	5	7.3
69	3	4.4
70	2	2.9
71	1	1.5
72	3	4.4
73	1	1.5
74	1	1.5
76	4	5.9
77	1	1.5
78	5	7.3
79	1	1.5
80	2	2.9
81	2	2.9
82	6	8.8
83	5	7.3
84	1	1.5
85	4	5.9
86	4	5.9
87	2	2.9
88	3	4.4
<hr/>		
Total	68	100
<hr/>		
Media=75.35		
<hr/>		
Desviación estándar=9.68		
<hr/>		

La tabla 13 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las puntuaciones conseguidas en la subprueba de segmentación silábica del THM por los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados. Se observa que 10 participantes (14.7%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 10 estudiantes (14.7%) alcanzan puntuaciones similares a la media y 48 escolares (70.6%) adquieren puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 13

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de segmentación silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
7	2	2.9
8	1	1.5
10	2	2.9
12	5	7.4
13	10	14.7
14	48	70.6
Total	68	100
Media=13.29		
Desviación estándar=1.55		

En cuanto a la subprueba de supresión silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados, los resultados de la tabla 14 muestran que 17 alumnos (25.1%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 6 estudiantes (8.8%) obtienen puntuaciones similares a la media y 45 participantes (66.1%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 14

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de supresión silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
5	1	1.5
7	3	4.4
8	5	7.4
9	8	11.8
10	6	8.8
11	45	66.1
Total	68	100
Media=10.19		
Desviación estándar=1.35		

En lo que se refiere a la subprueba de detección silábica del THM en los participantes no institucionalizados (Tabla 15), se observa que 12 escolares (17.7%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 15 estudiantes (22.1%) obtienen puntuaciones similares a la media y 41 alumnos (60.2%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 15

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de detección silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	1	1.5
2	1	1.5
8	6	8.8
9	4	5.9
10	15	22.1
11	3	4.4
12	38	55.8
Total	68	100
Media=10.66		
Desviación estándar=2.17		

Con respecto a la tabla 16 las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes no institucionalizados en la subprueba de adición silábica del THM, manifiestan que 14 participantes (20.6%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 12 estudiantes (17.6%) logran puntuaciones similares a la media y 42 escolares (61.8%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 16

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de adición silábica del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	2	2.9
2	1	1.5
3	3	4.4
4	4	5.9
5	4	5.9
6	12	17.6
7	16	23.5
8	26	38.3
Total	68	100
Media=6.46		
Desviación estándar=1.90		

La tabla 17 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las puntuaciones alcanzadas en la subprueba de aislar fonemas del THM por los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados. Se observa que 9 alumnos (13.2%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 22 estudiantes (32.4%) obtienen puntuaciones similares a la media y 37 participantes (54.4%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 17

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de aislar fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
3	3	4.4
4	2	2.9
5	4	5.9
6	22	32.4
7	14	20.6
8	23	33.8
Total	68	100
Media= 6.63		
Desviación estándar=1.33		

En cuanto a la subprueba de unir fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados, los resultados de la tabla 18 muestran que 30 estudiantes (44.2%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 2 escolares (2.9%) alcanzan puntuaciones similares a la media y 36 participantes (52.9%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 18

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de unir fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
4	1	1.5
5	3	4.4
6	3	4.4
7	4	5.9
8	2	2.9
9	7	10.4
10	4	5.9
11	6	8.8
12	2	2.9
13	6	8.8
14	2	2.9
15	9	13.2
16	5	7.4
17	3	4.4
18	5	7.4
19	6	8.8
Total	68	100
Media=12.50		
Desviación estándar=4.31		

En lo que se refiere a la subprueba de contar fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados (Tabla 19), se observa que 12 escolares (17.8%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 10 alumnos (14.7%) obtienen puntuaciones similares a la media y 46 participantes (67.5%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 19

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes de la subprueba de contar fonemas del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
0	1	1.5
2	3	4.4
6	1	1.5
7	1	1.5
11	1	1.5
12	3	4.4
13	1	1.5
14	1	1.5
15	10	14.7
16	13	19.0
17	9	13.2
18	7	10.3
19	8	11.8
20	9	13.2
Total	68	100
Media=15.62		
Desviación estándar=4.51		

Con respecto a tabla 20, las puntuaciones alcanzadas por los escolares no institucionalizados en el curso de matemáticas, manifiestan que 19 alumnos (28%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 18 estudiantes (26.5%) obtienen puntuaciones similares a la media y 31 escolares (45.5%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 20

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del curso de matemáticas en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
10	1	1.5
11	3	4.4
12	4	5.9
13	1	1.5
14	10	14.7
15	18	26.5
16	5	7.4
17	26	38.1
Total	68	100
Media=15.23		
Desviación estándar=1.84		

La tabla 21 muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las puntuaciones alcanzadas en el curso de comunicación por los escolares de 7 a 9 años no institucionalizados. Se observa que 21 alumnos (31%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 17 estudiantes (25%) obtienen puntuaciones similares a la media y 30 participantes (44.0%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 21

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del curso de comunicación en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
11	3	4.4
12	5	7.4
13	5	7.4
14	8	11.8
15	17	25.0
16	6	8.8
17	24	35.2
Total	68	100
Media=15.13		
Desviación estándar=1.82		

En cuanto al curso de ciencias en los escolares de 7 a 9 años no institucionalizados, los puntajes alcanzados (Tabla 22) muestran que 9 alumnos (13.2%) obtienen puntuaciones por debajo de la media, 26 estudiantes (38.2%) obtienen puntuaciones similares a la media y 33 participantes (48.6%) consiguen puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 22

Distribución de frecuencias y porcentajes de los puntajes del curso de ciencias en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

Puntaje	f	%
11	2	2.9
12	1	1.5
13	6	8.8
14	26	38.2
15	8	11.8
16	25	36.8
Total	68	100
Media=14.65		
Desviación estándar=1.27		

En la tabla 23 se presentan los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov de los puntajes totales y de los subtest para el THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados. Con respecto a los puntajes totales se puede observar que se obtiene un coeficiente Z K-S de 0.13, el cual no es estadísticamente significativo, lo que indica que los puntajes de la prueba tienen una distribución normal.

En lo que se refiere a las subpruebas del THM los puntajes alcanzan un valor Z de K-S que son estadísticamente significativos, por lo tanto, los puntajes de la prueba no se ajustan a la curva normal de distribución. Debido a estos resultados en el procesamiento de los datos se tiene que usar un estadístico no paramétrico en la prueba de hipótesis.

Tabla 23

Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov de los puntajes totales y de los subtest del THM en los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

		Puntajes	SEG.	SUP.	DET.	ADIC.	AIS.	UNI.	CONT.
		Totales	SIL.	SIL.	SIL.	SIL.	FON.	FON.	FON.
n		30	30	30	30	30	30	30	30
	Media	50.47	12.03	6.67	9.10	5.03	4.43	5.13	8.07
Parámetros									
normales	D. E.	23.4	2.55	4.40	2.94	2.91	2.24	5.02	7.67
	Absoluta	0.13	0.25	0.20	0.19	0.20	0.18	0.19	0.22
Máximas	Positivo	0.12	0.22	0.16	0.16	0.15	0.18	0.19	0.22
diferencias									
extremas	Negativo	-0.13	-0.25	-0.20	-0.19	-0.20	-0.11	-0.15	-0.18
Z K-S		0.13	0.25	0.20	0.19	0.20	0.18	0.19	0.22
p		.20	.00	.00	.00	.00	.02	.00	.00

Se presentan los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov -Smirnov de las notas de los cursos de matemáticas, comunicación, ciencias y del promedio total de los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados (Tabla 24), se puede observar que se obtienen coeficientes Z K-S de 0.31, 0.31, 0.27 y 0.29 respectivamente, los cuales son estadísticamente significativos, lo que indica que los puntajes de la prueba no tienen una distribución normal. Es por ello que se debe usar un estadístico no paramétrico en la prueba de hipótesis.

Tabla 24

Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov de las notas de los cursos de matemáticas, comunicación, ciencias y del promedio total de los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados.

		MAT.	COM.	CIEN.	Promedio total
n		30	30	30	30
Parámetros normales	Media	11.93	11.87	12.00	11.9
	D. E.	2.20	2.13	2.03	2.07
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0.31	0.31	0.27	0.29
	Positivo	0.31	0.31	0.27	0.29
	Negativo	-0.26	-0.24	-0.27	-0.24
Z K-S		0.31	0.31	0.27	0.29
p		.00	.00	.00	.00

Los resultados de la prueba de bondad de ajuste de K-S de los puntajes totales y de los subtest del THM en los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados se presentan en la tabla 25. Se observa que en los puntajes totales se obtiene un coeficiente Z de Kolmogorov - Smirnov de 0.12, en la subprueba de segmentación silábica de 0.38, supresión silábica de 0.39, detección silábica de 0.29, adición silábica de 0.23, aislar fonemas de 0.19, unir fonemas de 0.13 y contar fonemas de 0.27, los cuales son estadísticamente significativos, esto indica que los puntajes no se ajustan a la curva normal de distribución normal. Por lo tanto, para la prueba de hipótesis es necesario utilizar un estadístico no paramétrico que corresponde al coeficiente de correlación de Rho Spearman.

Tabla 25

Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov -Smirnov de los puntajes totales y de los subtest del THM de los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

		Puntajes Totales	SEG. SIL.	SUP. SIL.	DET. SIL.	ADIC. SIL.	AIS. FON.	UNI. FON.	CONT. FON.
n		68	68	68	68	68	68	68	68
Parámetros normales	Media	75.35	13.29	10.19	10.66	6.46	6.63	12.50	15.62
	D. E.	9.68	1.55	1.35	2.17	1.90	1.33	4.31	4.51
	Absoluta	0.12	0.38	0.39	0.29	0.23	0.19	0.13	0.27
Máximas diferencias extremas	Positivo	0.10	0.32	0.27	0.27	0.21	0.15	0.09	0.17
	Negativo	-0.12	-0.38	-.39	-0.29	-0.23	-0.19	-0.13	-0.27
Z K-S		0.12	0.38	0.39	0.29	0.23	0.19	0.13	0.27
p		.01	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00

En la tabla 26 se observan los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov de los cursos de matemáticas, comunicación, ciencias y del promedio total de los estudiantes de 7 a 9 años institucionalizados, los cuales muestran para el curso de matemáticas un Z K-S de 0.21, comunicación de 0.20, ciencias de 0.22 y promedio final de 0.19. Estos coeficientes son estadísticamente significativos, lo que indica que los puntajes no se distribuyen de acuerdo a la curva normal, por lo tanto, para el procesamiento de los datos es conveniente utilizar un estadístico no paramétrico, que es el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Tabla 26

Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov de los cursos de matemáticas, comunicación, ciencias y del promedio total de los estudiantes de 7 a 9 años no institucionalizados.

		MAT.	COM.	CIEN.	Promedio Total
n		68	68	68	68
	Media	15.23	15.13	14.65	15.00
Parámetros normales	D. E.	1.84	1.82	1.27	1.61
	Absoluta	0.21	0.20	0.22	0.19
Máximas diferencias extremas	Positivo	0.17	0.15	0.21	0.15
	Negativo	-0.21	-0.20	-0.22	-0.19
Z K-S		0.21	0.20	0.22	0.19
p		.00	.00	.00	.00

4.3 Constrastación de hipótesis

Se presenta los resultados de la hipótesis general H_1 (Tabla 27) que indica que existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados. Los resultados muestran que se observa un coeficiente Rho de Spearman de .50, el cual es estadísticamente significativo con un tamaño del efecto grande ($r^2 = .25$), lo que permite señalar que se valida la hipótesis general H_1 .

Tabla 27

Correlación Rho de Spearman entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados.

	Rendimiento Escolar	p	r^2
Puntaje total THM	.50	.00	.25

n = 98

En la tabla 28 se presentan los resultados de la hipótesis específica $H_{1.1}$ que señala que existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados, observándose un coeficiente Rho de Spearman de .33, el cual no es estadísticamente significativo, por lo tanto no se valida la hipótesis específica $H_{1.1}$, aunque el tamaño del efecto es mediano.

Tabla 28

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes totales de la Prueba del THM y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados.

	Rendimiento Escolar	p	r^2
Puntaje total THM	.33	.07	.11

n = 30

Los resultados de la correlación entre los puntajes totales de la prueba conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los estudiantes no institucionalizados se muestran en la tabla 29, alcanzándose un coeficiente Rho de Spearman .26 el cual es estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto pequeño ($r^2=.07$), lo que permite señalar que se valida la hipótesis específica H_{1,2}.

Tabla 29

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes totales de la Prueba del THM y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad no institucionalizados.

	Rendimiento Escolar	p	r ²
Puntaje total THM	.26	.03	.07

n = 68

Al hacer la comparación de la conciencia fonológica entre los niños institucionalizados y los no institucionalizados de 7 a 9 años de edad, se puede observar en la tabla 30 que se obtiene un valor U de Mann – Whitney de 349.500 al que le corresponde un valor Z de -5.17, el cual es estadísticamente significativo, con un tamaño del efecto grande ($r=.53$), que indica que hay una diferencia significativa entre los dos grupos de estudiantes siendo los no institucionalizados los que tienen un rango promedio más elevado (59.36).

Tabla 30

Diferencia de la conciencia fonológica entre los estudiantes institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.

Grupo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	r
Institucionalizados	30	59.36	4036.5			
No institucionalizados	68	27.15	814.5	349***	-5.17	.53

*** p < .001

En la tabla 31 se aprecia la comparación del rendimiento escolar entre los niños institucionalizados y los no institucionalizados de 7 a 9 años de edad, se observa que se alcanza un valor U de Mann – Whitney de 254.00 al que le corresponde un valor Z de -5.97 estadísticamente significativo, y un tamaño del efecto grande ($r=.61$), siendo la diferencia a favor de los estudiantes no institucionalizados (60.76).

Tabla 31

Diferencia del rendimiento escolar entre los estudiantes institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.

Grupo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U	Z	r
Institucionalizados	30	23.97	719.00	254***	-5.97	.61
No institucionalizados	68	60.76	4132.00			

*** $p < .001$

Con estos dos resultados se deduce que se valida la hipótesis general H₂ en la que se indica que existe diferencias estadísticamente significativas tanto en la conciencia fonológica como en el rendimiento escolar de los estudiantes institucionalizados y no institucionalizados. Observándose que los estudiantes no institucionalizados presentan mayor desarrollo de la conciencia fonológica y un rendimiento escolar mas elevado que sus pares institucionalizados.

4.4 Análisis de los resultados

Los resultados de esta investigación indican la importancia del estudio de la conciencia fonológica en los niños institucionalizados y no institucionalizados, además la necesidad de reforzar esta habilidad en una edad temprana como facilitador a la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura. El presente estudio planteó la relación entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados; quienes fueron evaluados a través del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM) adaptado por Rodríguez (2003).

En relación al análisis de la hipótesis específica H_{1.1} la cual plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados, los resultados mostrados en la tabla 28, demuestran que no se observa una relación estadísticamente significativa, por lo tanto esta hipótesis no se valida.

Este resultado difiere de lo planteado teóricamente por Herrera y Defior (2005) que plantean que las habilidades fonológicas constituyen un componente elemental para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces. Así mismo la National Reading Panel en el 2002; National Early Panel en el 2008 (Defior, 2015) consideran a la conciencia fonológica como uno de los cimientos del aprendizaje de la lectoescritura.

Además este resultado contrasta con lo expuesto por Bravo, Villalón y Orellana (2006) que estudiaron la predictibilidad del aprendizaje lector futuro en 262 niños de nivel socioeconómico bajo. La evaluación se dio al inicio del primer grado en algunos procesos psicolingüísticos y posteriormente fueron reevaluados a fines de cada año escolar, durante tres años a través de un continuo seguimiento. Los resultados mostraron que el reconocimiento del primer fonema de las palabras, la identificación de algunos nombre propios y el conocimiento de algunas letras del alfabeto predicen significativamente el rendimiento de la lectura en el primer, segundo y tercer año, y discriminan entre niños con alto y bajo rendimiento, es decir permite conocer que niños tendrán mayores dificultades en la lectura y cuales tendrán mayores probabilidades de éxito.

Sin embargo Casas (2015) estudió la correlación de la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en 25 mujeres del segundo grado de las aulas A y C de una institución pública del distrito de Barranco. Ambos grupos fueron evaluados con el THM (Test de Habilidades Metalingüísticas) y para el rendimiento escolar se tomaron en cuenta los promedios del primer y segundo bimestre de los cursos de Comunicación, Matemáticas, Ciencia y Ambiente y Personal Social. Los resultados indicaron que el 52% de la muestra presentaba un nivel avanzado de conciencia fonológica y un 48% un nivel intermedio. Al comparar los resultados se observó que en el primer bimestre no existía una relación significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar.

Según Fernández, Llopis y Riesgo (1981) existen factores individuales, externos y de ambiente escolar que influyen en el rendimiento escolar, como son: La inteligencia, la integridad del sistema nervioso, la personalidad, el hogar, las condiciones económicas, sociales y el ambiente escolar. Si el alumno presenta carencias en estos aspectos, el desarrollo académico y personal del niño se verá obstaculizado. Esto quiere decir que los estudiantes pueden tener desarrollada la habilidad fonológica pero no se ve manifiesta en su rendimiento debido a otros aspectos como son los niños institucionalizados.

Con respecto a la hipótesis específica H_{1.2} se plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad no institucionalizados, los hallazgos observados en la tabla 29, demuestran que existe una relación estadísticamente significativa por lo que se valida la hipótesis, confirmando lo expuesto de manera teórica por De la Torre, Conde y Claros (2002) quienes sustentan que el dominio en la manipulación y reconocimiento de los sonidos que componen las palabras serían un componente de gran ayuda en el aprendizaje, así también, Vallés (2009) propone que la base de un buen rendimiento escolar es fomentar la lectura y para ello, se requiere estimular la conciencia fonológica con ejercicios que permitan al niño incrementar la habilidad para manipular las sílabas y fonemas de las palabras.

Estos resultados concuerdan con lo reportado por Negro y Traverso (2011) quienes estudiaron la relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de los centros educativos “Héroes del Cenepa” y “Viña Alta” de la Molina de la ciudad de Lima. Los resultados mostraron que la relación entre las variables fue estadísticamente significativa, quiere decir que si se desarrolla mayor destreza en la conciencia fonológica se lograría un mejor dominio en la comprensión de las relaciones entre las letras y sus sonidos. Habilidad importante para lograr el aprendizaje de la lectura y posteriormente una lectura comprensiva óptima.

Asimismo, los resultados coinciden con lo reportado por Aguilar (2011) quien hizo un estudio para determinar los niveles de dificultades de la conciencia fonológica en relación con niveles silábico y fonémico en tareas de identificación, adición y omisión en sílabas y fonemas, como también identificar diferencias de conciencia fonológica en función del desarrollo lector. Participaron 299 estudiantes de edades comprendidas entre 5, 6 y 7,6 años (52.6% niños y 47.4% niñas), procedentes de colegios públicos. Fueron distribuidos

en tres grupos según el nivel lector alcanzado. Los resultados mostraron diferencias significativas en la conciencia fonológica en función del nivel de desarrollo lector entre los grupos, considerando conciencia fonológica silábica y fonémica. Detectaron aproximadamente el 18% de los estudiantes (53 alumnos) con dificultades, los 55% niños y 45% niñas. Este resultado pone en evidencia que conforme el alumno progresa en el desarrollo lector se observa mejor desempeño en la conciencia fonológica y que es necesario realizar una intervención cuando los problemas con la lectura tengan relación con el conocimiento fonológico.

Así también en la investigación de Casas (2015) sobre el estudio de la correlación de la conciencia fonológica y el rendimiento escolar ya mencionada, si bien es cierto que no se encontraron relaciones entre ambas variables en el primer bimestre, en el segundo bimestre si se observaron relaciones estadísticamente significativas, resultado que coincide con el de este estudio.

En el análisis de la hipótesis específica $H_{2.1}$ la cual indica que existe una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la conciencia fonológica entre los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad, los resultados encontrados en la tabla 30 indican que hay una diferencia significativa entre los dos grupos de escolares siendo los no institucionalizados lo que tienen un rango promedio más elevado, por lo que se concluye que la hipótesis se valida.

Esta hipótesis concuerda con el planteamiento teórico de Defior y Serrano (2011) donde afirman que en la etapa preescolar el progreso del lenguaje oral a través de la interacción, el incremento de vocabulario y los juegos orales en la primera infancia contribuyen a que los niños conozcan e identifiquen los componentes resaltantes de su lenguaje como son el reconocimiento de las rimas y sílabas, lo que no sucede con los niños institucionalizados debido al abandono y riesgo social en el que se encuentran ya que el ambiente familiar a que el niño está expuesto y el nivel evolutivo de éste, interactúan para dar un funcionamiento cognitivo posterior al desarrollo intelectual y lingüístico (Jiménez y Artiles, 1991).

Estos resultados son similares con lo hallado por Panca y Dioses (2000), quienes en una muestra de 200 alumnos entre 6 y 7 años de edad de condición socioeconómica baja que cursaban el primer grado de primaria de colegios estatales y no estatales estudiaron la relación de las habilidades fonológicas y el rendimiento lector, los resultados demostraron que los alumnos del colegio no estatal alcanzaron un rendimiento significativamente mayor en sus habilidades metalingüísticas tales como la habilidad para segmentar palabras, identificar fonemas en una palabra incluso aislar cada uno de ellos, y en el rendimiento lector tanto en las lecturas de letras, sílabas y palabras en la lectura de textos y comprensión.

Al respecto Rodríguez (2003) comparó las habilidades metalingüísticas en alumnos del tercer grado de una institución educativa estatal y no estatal de nivel socioeconómico medio bajo y medio, los resultados constataron que los estudiantes de la institución no estatal obtuvieron puntajes altos totales como en las subpruebas, por lo que podría hacer una similitud con los niños institucionalizados y no institucionalizados debido a la situación en carencias y desventajas que presentan.

Asimismo, Aguilar, García y Prosopio (2012) encontraron que el 48.7 % de 232 estudiantes de primer grado de instituciones educativas públicas alcanzan un nivel avanzado en el desarrollo de las habilidades de la conciencia fonológica en relación al 51.3 % que se encuentra por debajo del nivel deseado, por lo que concluyen que existen deficiencias significativas en el logro de los subtest: Aislar, contar y unir fonemas que son parte de la conciencia fonémica, siendo este nivel mas importante de la conciencia fonológica.

Con relación a la hipótesis específica H_{2.2} plantea que existe una diferencia significativa en el rendimiento escolar entre los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años, los hallazgos presentados en la tabla 31 prueban que sí existe una diferencia significativa en ambas muestras siendo la diferencia a favor de los estudiantes no institucionalizados, lo cual muestra que la hipótesis se valida.

Estos resultados concuerdan con lo planteado por Adell (2006) sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar como son: El ámbito personal, familiar, escolar y los comportamientos. Es decir que el rendimiento escolar de estos niños será un indicador de competencias y aptitudes sujetas a factores volitivos, afectivos y emotivos (Novaez, citado por Velásquez, 2008). Así también, Jiménez y Artiles (1991) afirman que el ambiente

familiar a que el niño está expuesto y el nivel evolutivo de éste, interactúan para dar lugar al funcionamiento cognitivo posterior, al desarrollo intelectual y lingüístico adecuado.

En el manual de intervención de centros de atención residencial de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables - MIMP (2012) se afirma que los niños, niñas y adolescentes que han sufrido diferentes formas de maltrato (métodos inadecuados de disciplina, negligencia, falta de afecto y de estimulación de la familia, y/o abuso sexual) evidencian baja autoestima, problemas de conducta, actitudes agresivas, depresión, reacciones psicósomáticas, déficit de atención, hiperactividad, problemas de aprendizaje, entre otros, que se ve afectada en el área educativa producto también de una escasa estimulación en edades tempranas por parte de su ambiente familiar y han sido sujetos de trabajo infantil doméstico, agrícola o comercial.

Respecto a la hipótesis general H_2 que plantea la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar entre los niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad, se puede afirmar que se valida dado que se ha validado las hipótesis específicas $H_{2.1}$ y $H_{2.2}$. Encontrándose que los escolares no institucionalizados manifiestan mayor desarrollo de la conciencia fonológica y un mejor desempeño en el rendimiento escolar en relación a los institucionalizados.

En la hipótesis general H_1 se plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños de 7 a 9 años de edad institucionalizados y no institucionalizados, los resultados encontrados en la tabla 27 señalan que sí existe una relación significativa lo cual muestra que la hipótesis se valida.

Estos resultados coinciden con lo expuesto teóricamente por Defior (2015) donde afirma que la influencia de la conciencia fonológica favorece en fases iniciales el aprendizaje de la lectoescritura pero que disminuye con el tiempo dando lugar al acceso léxico fonológico debido a que también el desarrollo de esta habilidad tiene una función bidireccional. Bravo (2004) señala que la conciencia fonológica es indispensable para el dominio del proceso de decodificación y además porque su intervención pedagógica implica de manera directa en el aprendizaje de la lectura, en la medida que los niños dominan los procesos fonológicos.

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Defior (2008) quien hizo un estudio para determinar el efecto del entrenamiento en las habilidades fonológicas de manera paralela al

aprendizaje de la lectoescritura. El estudio se realizó a 60 niños del primer grado de primaria de un colegio estatal de nivel socioeconómico medio. Al acabar el entrenamiento obtuvieron efectos significativos en las medidas de lectura y escritura, que se mantuvieron hasta el final del primer grado, mostrando así el papel acelerador que juega la mejora de las habilidades fonológicas en las fases iniciales del aprendizaje del lenguaje escrito. Defior menciona además la posibilidad de que esta habilidad fonológica permanezca en los niños que tengan un desarrollo normal de la lectura.

Aparecida, Correa y Da Silva (2008) hicieron un estudio acerca de la relación de la conciencia fonológica y el desempeño académico en escolares. La muestra estuvo conformada por 23 niños del segundo grado de primera de una institución educativa estatal, los resultados que obtuvieron fue que el grupo con rendimiento escolar promedio fue más hábil en tareas que implicaban la síntesis fonémica, la rima, la segmentación de fonemas y la manipulación de fonemas en comparación con los estudiantes con menor rendimiento académico, por lo tanto si la conciencia fonológica está más desarrollada mejor sería el rendimiento del estudiante en tareas de rima, síntesis, segmentación y manipulación de fonemas.

CAPÍTULO V : CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Después de analizar los resultados obtenidos se plantean las siguientes conclusiones:

- El Test de Habilidades Metalingüísticas en niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad presenta validez de contenido luego de haber sido evaluado por el método de criterio de jueces.
- El Test de Habilidades Metalingüísticas en niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad posee confiabilidad a través del método consistencia interna del alfa de Cronbach.
- Existe una relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en los niños institucionalizados y no institucionalizados.
- Existe una diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de la conciencia fonológica y el rendimiento escolar entre los niños institucionalizados y no institucionalizados.
- No se encuentra relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y el rendimiento escolar en niños institucionalizados.
- Los estudiantes no institucionalizados presentan mayor desarrollo de la conciencia fonológica en relación a los institucionalizados.
- Los estudiantes no institucionalizados demuestran mejor rendimiento escolar a diferencia de los escolares institucionalizados.

Recomendaciones

A continuación se plantean las siguientes recomendaciones que puedan ser interés para otros estudios:

- Concientizar a los docentes y personal a cargo sobre la importancia de la conciencia fonológica y su integración en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura.
- Elaborar talleres y capacitaciones a los docentes y personal a cargo orientados a brindar recursos de intervención y estrategias a través de experiencias vivenciales y dinámicas.
- Promover la participación activa de los padres a través del reforzamiento y repaso en casa sobre las actividades y/o ejercicios realizados en la escuela respecto a las variables estudiadas.
- Diseñar programas preventivos y recuperativos con el fin de favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica, fortalecer e integrarlo en el aprendizaje de la lectoescritura y prevenir dificultades de aprendizaje en el futuro.
- Convendría evaluar la conciencia fonológica a través del THM a los escolares a inicios del primer grado de primaria a manera de detección de futuros problemas de aprendizaje.
- Hacer una réplica del presente estudio en otros centros de atención residencial del país con el fin de obtener resultados más generalizados y significativos.
- Fomentar la investigación y el estudio en mayor profundidad sobre el aprendizaje en niños de centros de atención residencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Aguilar, J., García, T. y Prosopio, S. (2012). *Resultado del Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)*. Recuperado de repositorio. Ugil.edu.pe/.../2012_Habilidades de conciencia fonológica.
- Aguilar M., Marchena E., Navarro J., Menacho I. y Alcalde C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.31(2) ,96-105.
- Anastasia, A. y Urbina, S. (1998). *Test Psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Aparecida, P., Correa, A. y Da Silva A. (2008). Conciencia fonológica y desempeño escolar. *Revista CEFAC – Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal*. 10(2), 168-174.
- Arcos, M. (2013). Las habilidades metalingüísticas en estudiantes del segundo grado de primaria de una institución educativa estatal y otra particular. *Ciencia y Aprendizaje*, 5(1), 1-113.
- Bravo, L. (2006) La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32.
- Bravo, L., Villalón, M. y 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, doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538101>
- Cannock, J. y Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Educativa de la USIL*, 2(1), 9-28.
- Carrillo, M. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Revista de Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116, doi: Dialnet-SegmentacionFonologicosilabicaYAdquisicionDeLaLect-126229

- Casas, A. (2015). *Conciencia fonológica y rendimiento escolar en estudiantes del segundo grado de la institución educativa pública de del distrito de Barranco*. (Tesis de maestría en Psicología, Mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Clemente, M. y Domínguez A. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Coloma, C., Cobarrubias, I. y De Barbieri, Z. (2007) Conciencia fonológica en niños preescolares de 4 y 5 años. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), 59-69, doi: <http://www.revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/21382/22819>
- Correa, E. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria*. (Tesis de Licenciada en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Defior, S. (1991). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas: La consciencia fonológica. *Revista española de lingüística aplicada*, 7, 9-22, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959735>
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-346, doi: https://www.researchgate.net/publication/233565490_Como_facilitar_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectoescritura_Papel_de_las_habilidades_fonologicas_How_does_facilitate_initial_literacy_learning_Phonological_abilities_role
- Defior, S., y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos, explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 1(1), 79-94, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. España: Síntesis.
- Delgado, A., Escurra, L. y Torres, W. (2006). *La medición en Psicología y Educación: Teoría y Aplicaciones*. Perú: Editorial HOZLO S.R.L.
- De la Torre, M., Guerrero, M., Conde, M. y Claros, R. (2002). *Programa para el desarrollo del conocimiento fonológico*. Málaga: Aljibe.
- Dioses, A. y Panca, N. (2002). *Las Habilidades Metalingüísticas y el Rendimiento Lector en dos grupos de alumnos de condición socioeconómica baja que cursan el 1er. grado*

de primaria en colegios públicos y privados de San Juan de Lurigancho. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(1), 27-34.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15, doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

Fernández, A. y Fernández, I. (2009). *Crítica y alternativa a la significativa estadística en el contraste de hipótesis*. Madrid: La Muralla S.A.

Fernández, F., Llopis, A. y Pablo de Riesgo, C. (1981). *La dislexia: Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.

Gómez, P., Valero, J., Buades, R., y Pérez, A. (1995). *Test de Habilidades Metalingüísticas (THM)*. Madrid: EOS.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. McGraw-Hill Interamericana: México.

Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Revista Psyké*, 14(2), 81-95, doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714207>

Jiménez, J., y Artiles, C. (1991). *Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Síntesis.

Jiménez, J. y Ortiz, R. (1995). *Conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Jiménez, J. y Ortiz, R. (2001). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Ministerio de educación (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Negro, M. y Traverso, A. (2011). *Relación entre la conciencia fonológica y la lectura inicial en alumnos de primer grado de educación primaria de los centros educativos "Héroes del Cenepa" y "Viña Alta" de La Molina*. (Tesis de Maestría en Fonoaudiología). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar INABIF (2006). *Manual de atención integral a niños, niñas y adolescentes en los hogares del Inabif*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Lima: Inabif.

- Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar INABIF (2012). *Manual de intervención de centros de atención residencial de niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables*. Lima: Inabif.
- Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Rodríguez, M. (2003). *Las habilidades metalingüísticas en alumnos de tercer grado de primaria de colegio estatal y particular*. (Tesis de Maestría en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Sánchez y Reyes (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Quinta edición. Lima: Business Support Aneth.
- Serrano, C., Rojas, A. y Ruggero, C. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 47-60. Universidad Intercontinental, México.
- Siegel, S. y Castellan, N. (2003). *Estadística no paramétrica*. México: Editorial Trillas.
- Solsona, J., Navarro, J. y Aguilar, M. (2006). Conocimiento lógico-matemático y conciencia fonológica en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 781-801.
- Torres, L. y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Revista en enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270.
- Valles, A. (2009). *Dislexia: Evaluación y tratamiento*. Libro amigo: Lima.
- Velásquez, C. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquino. *Revista IIPSI Facultad de Psicología*. 11(2), 139-152. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

ANEXO

Análisis Psicométrico de la prueba del Test de Habilidades Metalingüísticas

- Validez

Se estudió la validez de contenido por el método criterio de jueces para la cual se solicitó a cinco expertos que indicaran si los ítems correspondían a cada uno de los subtest.

Los resultados de la tabla 32 indican que todos los jueces estuvieron de acuerdo que los ítems correspondían a cada subtest, porque en todos los casos los ítems obtuvieron coeficientes V. Aiken de 1.00 por lo cual se puede señalar que el instrumento presenta validez de contenido por el método de criterio de jueces.

Tabla 32

Validez de contenido por criterio de jueces del Test de Habilidades Metalingüísticas en niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad

Ítem	RT	Jueces					TA	V de Aiken
		J ₁	J ₂	J ₃	J ₄	J ₅		
1	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
2	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
3	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
4	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
5	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
6	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
7	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
8	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
9	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
10	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
11	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
12	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
13	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
14	Seg. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00

1	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
2	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
3	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
4	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
5	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
6	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
7	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
8	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
9	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
10	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
11	Sup. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
<hr/>								
1	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
2	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
3	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
4	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
5	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
6	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
7	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
8	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
9	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
10	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
11	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
12	Detec. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
<hr/>								
1	Adic. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
2	Adic. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
3	Adic. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
4	Adic. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
5	Adic. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
6	Adic. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
7	Adic. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
8	Adic. Sil.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
<hr/>								
1	Aislar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
2	Aislar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
3	Aislar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
4	Aislar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
5	Aislar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
6	Aislar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
7	Aislar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
8	Aislar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
<hr/>								
1	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
2	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
3	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
4	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
5	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00

6	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
7	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
8	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
9	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
10	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
11	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
12	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
13	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
14	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
15	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
16	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
17	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
18	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
19	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
20	Unir Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
<hr/>								
1	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
2	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
3	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
4	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
5	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
6	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
7	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
8	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
9	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
10	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
11	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
12	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
13	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
14	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
15	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
16	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
17	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
18	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
19	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00
20	Contar Fon.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	5	1.00

- Confiabilidad

En cuanto al análisis del Test de Habilidades Metalingüísticas en la tabla 33 se observa que los siete subtest de la prueba obtienen correlaciones ítem test-correctada que oscilan entre .51 y .75, las cuales son mayores al criterio empírico solicitado de .20 (Delgado, Escurra y Torres, 2006), lo que indica que todos los subtest deben permanecer confirmando la prueba.

Asimismo, se estudió la confiabilidad del instrumento utilizando el método consistencia interna del alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de .83 que permite señalar que el test es confiable.

Tabla 33

Análisis de ítems y confiabilidad del Test de Habilidades Metalingüísticas en niños institucionalizados y no institucionalizados de 7 a 9 años de edad.

Ítem	Media de la escala si el ítem se ha eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem test-correctada	Alfa de Cronbach si el ítem es eliminado
Seg. Sil.	54.83	320.54	.52	.82
Sup. Sil.	58.62	271.82	.78	.78
Detec. Sil.	57.55	309.82	.51	.82
Adic. Sil.	61.71	305.71	.61	.81
Aislar Fon.	61.78	309.78	.70	.81
Unir Fon.	57.49	211.59	.71	.78
Contar Fon.	54.43	182.54	.75	.80
Alfa de Cronbach = .83				