



**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS  
ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA**

**RELACIÓN ENTRE EL SOPORTE SOCIAL, HABILIDADES  
SOCIALES Y ACADÉMICAS EN HIJOS DE PADRES  
ALCOHÓLICOS Y NO ALCOHÓLICOS**

Tesis para optar el título de licenciado en Psicología, con mención en  
Psicología Social que presenta el Bachiller:

**Joaquín Gustavo Castillo Vásquez**

Rosa María Cueto Saldívar

Asesora

**LIMA, 2011**

## AGRADECIMIENTOS

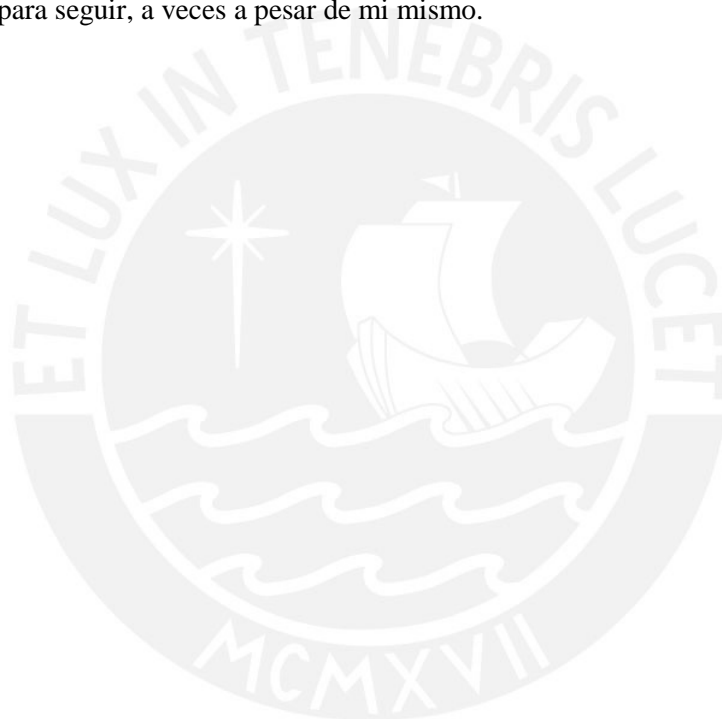
A todos aquellos que, de una u otra manera, han hecho posible este estudio:

A mi asesora, Rosa María Cueto, por brindarme su apoyo y ser una verdadera guía cuando las cosas no estaban tan claras.

A mis padres, que estoy seguro leerán esto sin entender mucho pero siempre con una sonrisa.

A todos los niños con los que compartí el 2010, en especial a Renso, John, Fidelina, Sebastián, Andrea, Fiorella, Carlos, Nílver, Reyna, Marlene y el resto de mensajeritos.

A Judith, la razón para seguir, a veces a pesar de mi mismo.



## RESUMEN

### **Relación entre el soporte social, habilidades sociales y académicas en hijos de padres alcohólicos y no alcohólicos**

El alcoholismo, de acuerdo al Ministerio de Salud, se ha convertido en uno de los problemas sociales más profundos, trayendo consecuencias no solo a la persona alcohólica, sino también a su entorno. Se ha encontrado que el alcoholismo genera resquebrajamientos en las relaciones interpersonales e intrafamiliares que pueden llegar hasta la desintegración familiar. Para el caso de los niños hijos de alcohólicos este problema suele generar un quiebre en la maduración psicológica por el hecho de vivir a diario el aislamiento, la falta de afectividad, los conflictos o la violencia que se generan entre los padres. Sin embargo, investigaciones sugieren que el soporte social es capaz de ayudar al niño a superar estas dificultades. Por esta razón, el presente proyecto de investigación tiene como objetivo principal analizar la relación entre el soporte social, habilidades sociales y académicas en 20 hijos de alcohólicos y 20 hijos de no alcohólicos, entre 8 y 12 años que asisten a un centro de cuidado diurno y analizar si existen diferencias con niños hijos de no alcohólicos.. Para esto se utilizó la prueba MOS para soporte social, la prueba MESSY para habilidades sociales, un formato de calificación para las habilidades académicas y entrevistas individuales a niños y niñas. Como resultado, se encontró una relación positiva entre el soporte social y las habilidades sociales ( $p=0.31$ ) y un resultado en torno a las habilidades académicas que sugiere que guardaría relación con el soporte social. Comprobándose la hipótesis de que existe una relación entre el soporte social y las demás variables. Finalmente, se encontró que existen diferencias entre el soporte social percibido entre hijos de padres alcohólicos e hijos de padres no alcohólicos, sucediendo lo mismo con las habilidades sociales y el rendimiento académico.

*Palabras clave: Soporte social, Habilidades Académicas, Habilidades Sociales y Alcoholismo.*

## ABSTRACT

### **The relation between social support, social skills and academic skills in children or alcoholic and non-alcoholic parents**

Alcoholism, in terms of the Ministerio de Salud, has become one of the deeper social problems, bringing consequences not only to the alcoholic person but also to his social environment. It has been found that alcoholism creates cracks in interpersonal relationships between the alcoholic person and his family including family desintegration. In the case of children of alcoholics, this problem often leads to a breakdown in psychological maturation by the fact that they live daily isolation, lack of affection, conflict and violence between parents. However, research suggests that social support can help the child overcome these difficulties. For this reason, this research project's main objective is to analyze the relationship between social support, social and academic skills in 20 children of alcoholics and 20 children of non - alcoholics, between the ages of 8 and 12 years attending a day care center and to analyze whether there are differences with children of nonalcoholic. The instruments used in the research were the MOS test for social support, the MESSY test for social skills, a qualifying format for academic skills and individual interviews with children. As a result, we found a positive relationship between social support and social skills ( $p = 0.55$ ) and a result about the academic skills that suggests that would be related to social support. Finally, it has been found that there are differences between perceived social support among children of alcoholics and children of nonalcoholic fathers, so does with social skills and academic performance.

*Key words: Social support, Academic Skills, Social Skills and Alcoholism*





## TABLA DE CONTENIDOS

### INTRODUCCIÓN

	Pág
Soporte Social y Resiliencia	02
Habilidades Sociales	07
Habilidades Académicas	08
Soporte Social en Hijos de Alcohólicos	12
Pregunta de Investigación	15
Objetivos de la Investigación	15

### MÉTODO

Participantes: Fase Cuantitativa	17
Participantes: Fase Cualitativa	19
Técnicas de recolección de información	19
Escala de Soporte Social MOS	19
Entrevista de Soporte Social	20
La Evaluación de Habilidades Sociales de Matson (MESSY)	21
Medición de Rendimiento Académico	22
Ficha Sociodemográfica	22
Formato de Llenado para Profesores	22
Procedimiento	23

### RESULTADOS

Habilidades Sociales	27
Soporte Social	29
Rendimiento Académico	31

### DISCUSIÓN

### REFERENCIAS

### ANEXOS

## ANEXOS

### Anexo A. Instrumentos

A1. Consentimiento Informado

A2. Ficha Demográfica

A3. Cuestionario de Transacciones de Soporte Social (CTSS) y Cuestionario de Satisfacción de Soporte Social (CSSS).

A4. Entrevista de Soporte Social

### Anexo B. Análisis Estadístico



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende revisar la relación entre las habilidades sociales, académicas y el soporte social informal de un grupo de niños hijos de padres alcohólicos que asisten a un centro de cuidado diurno. El tema del alcoholismo se presenta importante debido a que, en nuestro país, el alcohol es la droga social más consumida (MINSA, 2006) y su consumo trae consecuencias dentro del entorno familiar en el que se desenvuelve el niño. La desintegración de los hogares fundados por alcohólicos se demuestra mediante una escala progresiva que va desde el desajuste familiar hasta la desintegración de la misma, cruzado permanentemente por un sentimiento de incertidumbre hacia condiciones futuras, tanto en la pareja como en los hijos (Riquelme, 2002).

Enfocando el tema hacia los niños, se puede decir que, en general, suelen experimentar un quiebre en la maduración psicológica por el hecho de vivir a diario el aislamiento, la falta de afectividad, los conflictos o la violencia que se generan entre los padres (o del padre con los hijos: conductas de maltrato físico o abuso sexual) como consecuencia de la bebida, asimismo, entre otros efectos se encuentran la baja autoestima, intolerancia a la frustración, conductas antisociales e, incluso, conductas adictivas (alcoholismo posterior, juego, etc.), ya que generan gratificación inmediata que compensa el malestar vivido en casa, pero que trae problemas a medio y largo plazo (Echeburúa, 2008). Se presentan también problemas más externalizados como desórdenes de conducta, hiperactividad e impulsividad; problemas internos como depresión, ansiedad, reacciones psicósomáticas, y problemas en la escuela tanto de conducta como de rendimiento escolar (Bygholm, 2000).

En relación con esto se presenta también el tema de la resiliencia que, en el caso de los niños, puede definirse por las siguientes capacidades: 1) La capacidad de recuperarse de eventos de vida traumáticos, como la muerte de un padre, el divorcio de sus padres, abuso sexual, estar sin hogar o un evento catastrófico y otros tipos de adversidades para llegar a un eventual restablecimiento o mejora del funcionamiento competente; y, 2) La habilidad para resistir el estrés crónico, la pobreza cónica, padres alcohólicos, enfermedad crónica, o violencia doméstica o en el barrio donde se vive, y para sostener un funcionamiento

competente a pesar de las continuas condiciones de vida adversas (Becoña, 2006). Presentando, además, factores entre los cuales se encuentran las habilidades sociales y académicas (Becoña, 2006) que justamente son las de interés en esta investigación.

El impacto psicológico más o menos profundo en los hijos depende de la personalidad de los mismos, del grado de cobertura emocional de la madre (o padre en caso ser la madre alcohólica), del soporte social y de la edad, así como del comportamiento más o menos violento o humillante del padre cuando está ebrio. En cuanto a la edad, los dos periodos críticos de mayor vulnerabilidad psicológica son el de 6- 10 años y el de 14- 16 años (Echeburúa, 2008). Es justamente por la relevancia que se le da al soporte social en la vida del niño que resulta importante, en el presente estudio, revisar su relación con las habilidades sociales y académicas, las cuales son las más notables dentro del contexto en que se lleva a cabo la presente investigación.

### **Soporte Social y Resiliencia**

El soporte social se refiere a los vínculos interpersonales que establece una persona y a la percepción que tiene de ser miembro de una compleja red social, la cual le puede proveer información, ayuda material o psicológica (Alarcón, 2006; Cohen, 2004, citado en Taylor, 2007). Al hablar de soporte social, se toma en cuenta tanto la cantidad de los lazos que uno establece con los miembros de su red social como la calidad de estas relaciones, el soporte social percibido y la disponibilidad del mismo (Matthews et al., 2009).

Según Cohen (2004) el soporte social puede ser descrito en términos de tres tipos de ayuda: instrumental o tangible, emocional e informativa. El soporte instrumental consiste en la provisión de ayuda material, que puede manifestarse en el apoyo para realizar alguna actividad diaria o en la ayuda financiera. El soporte emocional implica la expresión de empatía, cuidado, seguridad y confianza como medio para facilitar la expresión y el desfogue emocional. El soporte informativo se refiere a la provisión de información relevante, mediante consejos o guías, con el fin de ayudar a que el individuo pueda lidiar y superar de forma más saludable los problemas con los que se encuentre.

La red social del individuo está conformada por las personas que son queridas, estimadas, valoradas y reconocidas como importantes para un individuo. Estas personas pueden ser sus familiares, amigos, compañeros de trabajo, sacerdotes, pastores u otras personas significativas (Alarcón, 2006, citado por Taylor, 2007). Estas redes forman diversas estructuras sociales. Para describirlas, se toma en cuenta el tamaño de la red, o sea el número de personas que la conforman, su densidad que hace referencia al grado de cercanía que el individuo tiene con los miembros de su red y la diversidad de sus miembros (Lim, Yi y Zebrack, 2008).

A la hora de describir los efectos que el soporte social tiene en las personas se toma en cuenta no solo la ayuda efectiva sino también la percepción que el individuo tiene de la ayuda que recibe. Es así que el soporte social es el conocimiento y el sentimiento que tiene un individuo de que pertenece a una red social en donde es cuidado, estimado, amado y valorado (Sammarco et al., 2010). Se ha encontrado que el percibir que uno tiene a su disposición relaciones sociales de apoyo está relacionado con menores niveles de malestar emocional y es usualmente descrito como un valioso recurso de afrontamiento (Lepore, Glaser y Roberts, 2008).

Como se ha expuesto, existen muchas maneras de considerar el soporte social. Ha sido definido en términos de actividades y de comportamientos (prestar dinero, dar consejos o información, compartir tareas), en términos de relaciones o interacciones (tener amigos y confidentes, estar comprometido en grupos o asociaciones, tener contactos con miembros de la comunidad y una red de personas con las cuales contar en caso de necesidad) y en términos de apreciación subjetiva (calidad de las relaciones, grado de satisfacción con la ayuda recibida, existencia o disponibilidad de personas con las cuales contar). A partir de estas consideraciones se han establecido dos formas de apoyo o soporte social que recibe la persona a través de su red social: el soporte social formal y el soporte social informal (Curcio, 2008).

Los servicios formales de soporte social operan a partir de un sistema de categorías explícitas, tanto para evaluar las necesidades de las personas que lo requieran, así como para decidir la elegibilidad de las personas para recibir los servicios. Cuentan con procedimientos basados en reglas formales, existe la especialización y coordinación entre

los distintos roles de ayuda (Murillo, 1996). Se trata, básicamente de una red de servicios estructurados, de una red de organismos comunitarios y gubernamentales instituidas dentro de las estructuras sociopolíticas del estado (Curcio, 2008).

Por otra parte, las redes informales de apoyo no sólo constituyen uno de los principales recursos a los que las personas acuden en busca de ayuda y soporte, sino que, comparadas con los servicios profesionales de ayuda también han demostrado su efectividad (Murillo, 1996). No resulta extraño, por tanto, que se haya expresado un creciente interés por el papel que los recursos informales de apoyo pueden desempeñar dentro de los sistemas formales de provisión de ayuda, así como por encontrar fórmulas capaces de articular y combinar ambas fuentes de apoyo y ayuda (Froland et al., 1981; Whittaker y Garbarino, 1983, citado por Murillo, 1996). La familia, los amigos y los vecinos componen el sistema de soporte social informal. La familia constituye la base del soporte social informal, ya que en ella se encuentran las principales fuentes de apoyo emocional e instrumental (Curcio, 2008).

Las redes informales de apoyo representan un contexto de ayuda que es altamente pluralista y diferenciado con respecto a los tipos de personas involucradas, lo que hacen y por qué. Estas figuras de apoyo, como ya se mencionó, incluyen miembros de la familia, amistades de confianza y personas que se acaban de conocer pero que están dispuestas a ayudar (Murillo, 1996). Las personas que ayudan a otras personas desconocidas como voluntarios o miembros de grupos de autoayuda pueden ser personas que tienen una preocupación especial acerca de un problema particular porque lo han experimentado en sus propias vidas o ha sido experimentado por alguien cercano a ellas. Estas personas configuran un sistema ecológico de ayuda cotidiana en el que las personas desempeñan roles complementarios o interrelacionados, ayudándose mutuamente, proporcionando apoyo o realizando diversas actividades en el vecindario o comunidad (Murillo, 1996).

Como señalan Froland et al. (1981, citado por Murillo, 1996), los contrastes entre las fuentes formales e informales de apoyo sugieren que un intento de combinar o vincular los esfuerzos de ambos modos de apoyo encontrará dificultades y conflictos importantes puesto que aparentemente se trataría de acercar dos culturas diferentes, una buscando la fiabilidad de las reglas formales y procedimientos rutinarios y la otra enfatizando la privacidad de reglas implícitas y la actividad espontánea.



Sin embargo, como han defendido Litwak y Meyer (1966, citado por Murillo, 1996), sería justamente debido a las diferencias en su estructura, las burocracias y los grupos primarios desempeñando al mismo tiempo funciones diferentes y complementarias que el intercambio resultaría algo necesario para satisfacer las distintas necesidades de ayuda y apoyo que se presentan en las personas (Litwak, 1978 citado por Murillo, 1996). Por ejemplo, según Cantor (citado por Curcio, 2008) el soporte social formal cumple una función importante cuando hace falta ayuda técnica o más especializada, o relacionadas a la salud y a la educación. Mientras que en el caso del soporte social informal, éste puede satisfacer necesidades más específicas de una persona, ayudar en tareas domésticas, ayudar a reducir el estrés o favorecer la socialización del individuo. El intercambio entre ambos es necesario para satisfacer las distintas necesidades de ayuda y apoyo que se presentan en las personas (Curcio, 2008).

Por otro lado, por resiliencia se entiende a la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa que puede seguir a una retirada o incapacidad inicial después de iniciarse un evento estresante (Garmezy, 1991, p. 459 citado por Becoña, 2006). Para Grotberg (2003) la resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformados por éstas.

La resiliencia no es considerada como una característica fija en la persona, sino como una cualidad en la trayectoria del desarrollo (Luthar & Zelazo, 2003, pp. 513–514, citado por Gilligan, 2008). Como proceso, la resiliencia puede operar bajo ciertas condiciones, por ciertos periodos y de maneras diferentes en una o más facetas de la vida de la persona que vive su vida en diferentes contextos: El hogar, la escuela, la familia extensa, el vecindario, el trabajo, lugares recreacionales en la comunidad, y otros en los que encuentran oportunidades y desafíos que pueden impactar en el desarrollo de la persona, en su forma de actuar y en la misma posibilidad para hallar soporte social (Gilligan, 2008).

Sobre el mismo tema, Flores (2009) en un estudio en Perú con niños entre 9 y 11 años en Lima y Arequipa, encontró que, los que resultaban siendo resilientes tenían altos niveles





de fortalezas personales y altos niveles de apoyo del entorno, el cual aparece y es percibido desde más temprana edad y va disminuyendo con el paso de los años. Por otro lado,

los resultados del mismo estudio indican que existen diferencias significativas entre el nivel de importancia de las fuentes de soporte social entre niños y niñas, lo cual corrobora lo sostenido por Grotberg (1996, citado por Flores, 2009) quien sostiene que eso puede suceder debido a que los niños suelen ser más inhibidos, inseguros y con problemas de comunicación, mientras que las niñas son más flexibles y capaces de pedir apoyo de las figuras de apego, lo que facilitaría el desarrollo de su resiliencia (Flores, 2009).

Cuando se habla de resiliencia, a pesar de no haber un total consenso, se puede considerar, tomando en cuenta lo sostenido por Kumper y Hopkins (1993), que existen 7 factores que componen la resiliencia: El optimismo, la empatía, el insight, la competencia intelectual, la autoestima, la dirección o misión, y el determinismo y perseverancia. Estas características estarían asociadas con habilidades de afrontamiento específicas, que adquirirían los niños que desarrollan resiliencia, a través de su interacción con el ambiente. Estas habilidades serían de varios tipos: emocionales, de manejo, sociales, intrapersonales, académicas, de trabajo, de reestructuración, de planificación y habilidades para la vida y de solución de problemas (Becoña, 2006). En la presente investigación se tomarán en cuenta solamente las habilidades sociales y académicas debido al tipo de población escogida, la cual será caracterizada posteriormente.

### **Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales son conductas manifiestas, observables en las distintas situaciones interactivas en las que se ponen de relieve. Se adquieren principalmente a través del aprendizaje reforzado socialmente ya sea con carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico. Es de gran importancia el entorno interpersonal en el que se produce dicho aprendizaje (Jackson, King, y Heller, 1981; Michelson y Wood, 1980, citados por Monjas, 1994; citado por Vallés, 1995).



Las habilidades sociales están dirigidas a la consecución de reforzamiento social. Interactuamos para sentirnos socialmente a gusto y para conseguir en los interlocutores el reconocimiento de nuestra valía personal. El tipo de reforzamiento obtenido puede ser, a partir de lo sostenido por Gil (1993, citado por Vallés, 1995), ambiental y de auto refuerzo. El primero incluye la consecución de objetivos de carácter material como conseguir algún objeto o algún favor y de carácter social como obtener reconocimiento público, aumentar el número de amigos, etc. El segundo supone ser socialmente competente, proporciona gratificaciones personales al sentirse capaz de desarrollar determinadas habilidades de manera eficaz en las situaciones de interacción. Autorreforzarse genera pensamientos y auto verbalizaciones positivas que aumentan la autoestima (Vallés, 1995).

Se ha considerado importante realizar una delimitación entre los términos habilidad social y competencia social, dado que suelen confundirse y, en ocasiones son usados como si se tratara del mismo constructo. De acuerdo a Monjas (1999, citado por Cadoche, 2010), las habilidades sociales son conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos, y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

Por otra parte, la misma autora indica que la competencia social es un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como un constructo de la competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman parte del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas.

Trianes, Muñoz y Jiménez (1997, citado por Cadoche, 2010) matizan ciertas diferencias entre habilidades sociales y competencia social. Consideran las habilidades sociales como componentes de la competencia social, entendida ésta como estructura cognitiva y comportamental, más amplia, que engloba habilidades y estrategias concretas y que está



conectada con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal.

Los componentes que presentan las habilidades sociales se encuadran de manera integrada en los tres sistemas de respuesta, es decir: motor o conductual (conductas referidas a acciones concretas tales como hablar, moverse y hacer), cognitivo (la percepción, el auto lenguaje, los pensamientos y la atribución o interpretación del significado de las distintas situaciones de interacción social) y fisiológico (inmersos los elementos afectivos y emotivos, tales como las emociones, sentimientos y los consiguientes correlatos psicofisiológicos; ansiedad, ritmo cardiaco, respuestas psicogalvánica, etc. derivados de las habilidades sociales puestas de manifiesto). (Cartledge y Milburn, 1978, citado por Vallés, 1995).

Además, las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. Su efectividad depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros que pueden concurrir con ella. Para que una conducta sea socialmente eficaz deben tenerse en cuenta las variables que intervienen en cada situación en las que se exhibe la destreza social. Maciá, Méndez y Olivares (1993, citado por Vallés, 1995) señalan como determinantes situacionales a los contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto y a las personas con las que se relaciona el sujeto y sus características (sexo, edad, grado de conocimiento, nivel de autoridad) (Vallés, 1995).

### **Habilidades Académicas**

Las habilidades académicas son aquellas que están relacionadas con aprendizajes escolares y que tienen, además, una aplicación directa en la vida. Por ejemplo: escribir, leer, utilizar de un modo práctico los conceptos matemáticos básicos, conceptos básicos de ciencias y todo aquello relacionado con el conocimiento del entorno físico y la propia salud

y sexualidad, geografía y estudios sociales (American Association Medical Retardation, 1992).

Según Sewell y Hauser (1993, citado por Teachman, 1996), el vínculo entre las habilidades académicas y las notas en la escuela es muy fuerte. Cuando las habilidades académicas son incluidas en modelos que predicen el rendimiento académico, los antecedentes de los estudiantes tienen, comparativamente, un efecto pequeño.

El rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo así como la adquisición de las habilidades esperadas para cada etapa. No se trata de cuánta materia han memorizado o acumulado los educandos sino de cuánto de ello han incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas. Por lo que se entiende que las notas dadas y la evaluación tienen que ser una medida objetiva sobre el estado de los rendimientos de los alumnos (Ministerio de Educación, 2000).

El rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985, citado por Solís, 2009) como una medida de las capacidades que manifiestan, mediante estimaciones numéricas, lo que se ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor define el rendimiento como una capacidad respondiente del alumno frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación (Solís, 2009). Según el Ministerio de Educación, el rendimiento académico es el grado de rendimiento que alcanzan los alumnos en su desempeño en determinado grado de estudios respecto a las habilidades, capacidades y competencias que tiene que lograr de acuerdo al nivel de estudios (Ministerio de Educación, 2000).

Sobre la base de esto se presentan cuatro niveles de rendimiento académico:

1) Primer nivel, destacado o alto rendimiento académico: considera a los estudiantes que tienen el dominio adecuado de las capacidades previstas para el grado y de otras

capacidades consideradas para grados superiores o que tienen mayor complejidad (Ministerio de Educación, 2000).

2) Segundo nivel, suficiente o rendimiento académico óptimo: incluye a los estudiantes que han logrado el dominio adecuado de las capacidades previstas para su grado, éste es el nivel que todos los estudiantes deben alcanzar al finalizar un grado de estudio (Ministerio de Educación, 2000).

3) Tercer nivel, básico o bajo rendimiento: considera a aquellos estudiantes que han logrado desarrollar sólo parcialmente las capacidades previstas para el grado (Ministerio de Educación, 2000).

4) Cuarto nivel, previo o por debajo del básico: los estudiantes de este nivel demuestran un dominio de las capacidades desarrolladas en grados anteriores, sólo presentan habilidades correspondientes a grados anteriores, más no a su grado actual (Ministerio de Educación, 2000).

Según Enríquez (2008), el concepto de rendimiento académico ha ido evolucionando desde concepciones centradas en el alumno hacia concepciones holísticas que atribuyen el rendimiento a un conjunto de factores derivados del sistema educativo, de la familia y del propio alumno. Según la misma autora, los distintos elementos interactúan como factores-causas del rendimiento, entre los que se tienen: Factores personales, que incluyen a la inteligencia, las aptitudes y la personalidad (ansiedad, motivación y autoconcepto); los factores escolares, que incluyen aspectos estructurales, gestión de centros educativos, profesores y los demás alumnos y; finalmente, los factores familiares y del entorno, que incluyen la estructura familiar, el contexto sociocultural, el nivel socioeconómico y el clima familiar.

Las variables relativas al entorno familiar son consideradas el principal predictor del rendimiento académico (Brembreck, 1975, citado por Covadonga, 2001), afirmando incluso que existe relación entre un ambiente en el hogar favorable para el estudio y la educación, y los resultados del aprendizaje (Dave, 1963; Wolf, 1964, citado por Covadonga, 2001).





Existe la idea de que ciertas variables familiares correlacionan con el éxito escolar y que el fracaso escolar aumenta en familias que son deficientes en estas cualidades deseables, cualidades tales como el interés por procesos instructivos, relaciones intrafamiliares, provisión de materiales y recursos, y estructura interna familiar (García Bacete, 1998, citado por Covadonga, 2001). Otros factores familiares asociados a un alto rendimiento escolar hacen referencia a un entorno emocional equilibrado, disciplina basada en el razonamiento, calidad de relaciones del niño con padres, hermanos y profesores (Gómez del Castillo, 2000, citado por Covadonga, 2001). Los resultados de estas investigaciones llevan a pensar que la importancia de la familia es fundamental, no ya sólo para determinar sus causas, sino también para tratar de combatir el problema del bajo rendimiento y fundamentar la acción educativa posterior (Fueyo, 1990, citado por Covadonga, 2001).

Para analizar el influjo de la familia en el rendimiento escolar, la perspectiva más adecuada es considerarla como un componente del factor social (Fernández y Salvador, 1994, citado por Covadonga, 2001), ya que la posibilidad de obtener un bajo rendimiento no se debe exclusivamente a características individuales sino también a características sociales y a factores que son fruto de la interacción constante del individuo con su entorno social y familiar (Fullana, 1996, citado por Covadonga, 2001), y que pueden incidir sobre el rendimiento directamente o a través de variables intermedias (Fernández y Salvador, 1994, citado por, Covadonga 2001). Parece que un alumno procedente de un entorno familiar carencial tiene más posibilidades de obtener un bajo rendimiento en la escuela (Cuadrado Gordillo, 1986, citado por Covadonga, 2001), por lo que el papel de la familia es considerado figura principal en el estudio del bajo rendimiento en cualquiera de sus etapas: en su origen, en su mantenimiento y en su recuperación (Palacios, 2000, citado por Covadonga, 2001).

Entre los factores familiares y del entorno se tiene situaciones como carencias materiales, precariedad laboral de los padres y de salud, bajo nivel educativo y de instrucción dentro de la familia, delincuencia, marginación, alcoholismo, drogodependencia



de algún familiar o de personas en el entorno, inestabilidad familiar y la violencia, tanto dentro de la familia como en el entorno (Enríquez, 2008).

Según Gubbins (2006) si a la educación de los niños se incorpora el apoyo familiar, los resultados son significativamente más eficaces que cuando se trabaja sólo con alumnos. La implicancia de la familia en la tarea educativa comprende la participación activa de los padres en los proyectos educativos de la escuela y en su rol como mediadores del aprendizaje, siendo la madre un fuerte predictor del rendimiento académico de los niños (Jadue, 2003, citado por Gubbins, 2006). Sin embargo, las familias de nivel socioeconómico bajo, deben lidiar con un conjunto de estresores que dificultan su rol en el apoyo temprano del niño en el plano académico como la inestabilidad laboral, recursos materiales y financieros inadecuados, problemas maritales y familiares (Arnold y Doctoroff, 2003; Gillock y Reyes, 1999, citado por Gubbins, 2006).

Por otro lado, la estructura familiar también influiría en el rendimiento académico. Al comparar las diferencias entre hijos de familias intactas, con aquéllos provenientes de familias de padres separados, se observa que los primeros presentan mejores calificaciones escolares y los segundos, problemas de conducta y más propensión a fracasar en la escuela, lo que podría deberse a que las experiencias familiares negativas podrían influir en la autopercepción del niño y en su capacidad de control emocional y conductual, y estas cogniciones contribuir a que se desarrollen y mantengan niveles elevados de ansiedad que influyan negativamente en el desempeño académico (Jadue, 2003, citado por Gubbins, 2006).

### **Soporte Social en hijos de alcoholólicos**

El alcoholismo en los padres ha sido asociado a problemas con los hijos, quienes pueden mostrar dificultades en la escuela o problemas más severos como disfunción psicológica (West y Prinz, 1987, citado por Werner, 2004), neuropsicológica, así como problemas de comportamiento (Sher, 1991, citado por Werner, 2004) Un problema al cual podrían estar expuestos es, por ejemplo, el alcoholismo (Vaillant, 1983, citado por Werner, 2004). Investigaciones sobre el comportamiento y desarrollo de los hijos de alcoholólicos se

han centrado en población clínica, en padres que, por ejemplo, tenían un alcoholismo severo o era comorbido con otros problemas igual de severos y que necesitaban tratamiento. No es de extrañar, entonces, que se haya encontrado una buena proporción de niños o jóvenes con baja autoestima que han desarrollado desordenes de conducta y de aprendizaje (El-Guebaly y Offord, 1977; Russell et al., 1984, citado por Werner, 2004).

Estudios longitudinales en niños hijos de alcohólicos en un contexto comunitario son raros a pesar de que proveen la oportunidad de estudiar familias con padres alcohólicos que no llegan a niveles clínicos y que no consiguen ninguna ayuda profesional. Ese tipo de casos pueden informar sobre el efecto del alcoholismo de los padres en la vida de los niños, pero también sobre las raíces de la resiliencia en los jóvenes que logran sobreponerse exitosamente con esta tragedia familiar. Se conocen muchos casos de jóvenes hijos de alcohólicos a los que les va remarcablemente bien (Berlin y Davis, 1989; El-Guebaly y Offord, 1977, citado por Walter, 1998). Una evaluación de las fuentes de esta fuerza interna y del soporte informal en sus vidas debería ser tan importante como la enumeración de sus deficiencias (Walter, 1998).

Estudios, tanto longitudinales como transversales, sobre la relación entre resiliencia y consumo de drogas (tabaco, alcohol y drogas ilegales) han dado como resultado que una parte de las personas consiguen ser resilientes (tener una adaptación normal) en su adolescencia o vida adulta, a pesar de haber sufrido graves traumas o circunstancias adversas de su infancia. Distintos estudios han mostrado claramente que el soporte social, desde el enfoque de la Resiliencia, es un elemento protector para que la persona no consuma o abuse de las distintas drogas. Se concluye que este concepto es de gran relevancia para el campo de las drogodependencias y, específicamente, para el desarrollo de programas preventivos basados en la resiliencia (Becoña, 2006).

Werner y Johnson (2004) sugieren que este comportamiento resiliente lleva a un incremento de la autoestima y de la autoeficacia de los individuos, que consiguen a través de las relaciones de apoyo. De todas ellas consideran que las más potentes son la educación (poder acudir a la escuela), implicación activa en la iglesia o comunidad religiosa y tener un compañero o amigo de apoyo (Becoña, 2006). Siguiendo eso, investigaciones anteriores sostenían que los hijos de alcohólicos tenían dificultades para formar relaciones íntimas (e.g., Black, 1982; Brown, 1988; Cermak, 1986, citado por: Walter, 1998). Sin embargo,

evidencia empírica demuestra que los hijos de alcohólicos adaptados obtienen soporte emocional de soportes formales e informales durante la niñez y demás etapas del desarrollo (Fergusson y Lynskey, 1996; Selnow y Crano, 1986, citado por Walter, 1998).

Investigaciones demuestran que el padre no alcohólico también cumple una función primordial. De hecho, la ausencia de una relación cercana con al menos un padre es un predictor más confiable de desadaptación que el mismo alcoholismo per se (Braithwaite y Devine, 1993, citado por Walter, 1998). El padre no alcohólico, por ejemplo, mientras más soporte brinde, la protección y guía estará más disponible para el niño. Además de esto, se puede crear una atmosfera familiar más positiva (Becoña, 2006). También, muchos reconocen el papel de sus hermanos, especialmente cuando les podían contar lo que les pasaba, les aconsejaban o funcionaban con ellos como sus protegidos (Werner y Smith, 2001, citado por Walter, 1998).

Los profesores y mentores se convierten, también, en actores importantes debido a que los niños, al no encontrar un ambiente positivo en casa o en el vecindario, hacen de la escuela su segundo hogar, lo convierten en un refugio del hogar problemático y desordenado. Para los jóvenes, un profesor especial no es solo un instructor que enseña habilidades académicas, sino alguien que alimenta la autoestima, que se convierte en un consejero, en un confidente, que busca abrir las puertas hacia un camino más positivo (Becoña, 2006).

De la misma forma, se encuentra que a estas personas competentes y resilientes les gustaba ir a la escuela. Más aún, algunos encontraban en la escuela el refugio de los problemas que tenían en casa. Para ellos al menos uno de sus profesores fue un modelo a seguir en su vida. También encuentran que los amigos y los padres de los amigos de la infancia, que tienen a lo largo del tiempo, sirven de apoyo emocional pudiendo superar mejor las situaciones caóticas que tenían en sus casas. Todo ello sugiere que una parte de los niños de padres alcohólicos, los que luego se han clasificado como resilientes, han intentado y logrado encontrar adultos, fuera del círculo familiar conflictivo, personas que les han servido de apoyo y les han ayudado a soportar sus problemas y a lograr un crecimiento personal adecuado. Además, de este modo reducían la exposición al riesgo en su casa (Becoña, 2006).

Dado todo esto, vale la pena preguntarse si es que una red basada en la comunidad, conformada por adultos interesados dentro de la familia extensa, el vecindario y la escuela pueden tener efectos positivos en la vida de niños y jóvenes que crecen dentro de una familia afectada por el alcoholismo de alguno de los padres. Es por eso que, como punto de partida se plantea la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cómo se relaciona el soporte social con el surgimiento de habilidades sociales y el rendimiento académico en hijos de padres alcohólicos y en hijos de padres no alcohólicos?*

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación tiene los siguientes objetivos:

OG: Establecer y comparar la relación que existe entre el soporte social informal y el surgimiento de habilidades sociales y el rendimiento académico en hijos de padres alcohólicos y en hijos de padres no alcohólicos.

OE1: Comparar la relación que existe entre el soporte social informal y las habilidades sociales en hijos de padres alcohólicos con la misma relación en hijos de padres no alcohólicos.

OE2: Comparar la relación que existe entre el soporte social informal y las habilidades académicas en hijos de padres alcohólicos con la misma relación en hijos de padres no alcohólicos.

OE3: Verificar la influencia de las variables de la edad, el sexo y el tiempo de asistencia a un centro de cuidado diurno en la relación entre los constructos en ambas muestras.



## MÉTODO

En la presente investigación se pretende describir en su estado natural y en un momento determinado en el tiempo las dimensiones de: habilidades académicas, habilidades sociales y soporte social, así como averiguar si es que existe alguna relación entre la presencia de soporte social y mayores habilidades sociales y académicas. Asimismo, se busca hacer una comparación entre dichas relaciones dentro de 2 grupos diferenciados. Para ello, se pretende medir las variables de investigación tal como se presentan en la realidad sin realizar alguna manipulación intencional por parte del investigador.

### Participantes

#### Fase cuantitativa

El presente estudio se ha llevado a cabo en un centro de cuidado diurno al que asisten, en los turnos de mañana y tarde, 120 niños de ambos sexos que se encuentran entre las edades de 5 y 12 años de edad. Se trabajó con esta población debido a que tiene como principal característica encontrarse en riesgo social, lo cual supone vivir en un contexto de pobreza y marginalidad marcada por la violencia familiar, la ausencia de los padres, el alcoholismo, la delincuencia en la zona de vivienda y la precariedad de la misma.

Para la obtención de la muestra se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), a través del cual se seleccionaron 40 participantes entre hombres y mujeres, 20 hijos de alcoholicos y 20 hijos de no alcoholicos. Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

#### Muestra de hijos de padres alcoholicos:

- Tener entre 8 y 12 años de edad.
- Tener por lo menos 1 padre (padre o madre) alcohólico.
- Asistir al centro de día en cualquiera de los 2 horarios

### Muestra de hijos de padres no alcohólicos

- Tener entre 8 y 12 años de edad.
- No tener ningún padre alcohólico.
- Asistir al centro de día en cualquiera de los 2 horarios

Las siguientes tablas describen a la muestra:

Edad			
Hijo de alcohólico		Frecuencia	Porcentaje
SI	9-11 años	14	70,0
	12-13 años	6	30,0
	Total	20	100,0
NO	9-11 años	15	75,0
	12-13 años	5	25,0
	Total	20	100,0

Sexo				
Hijo de alcohólico			Frecuencia	Porcentaje
SI	Válidos	Masculino	10	50,0
		Femenino	10	50,0
		Total	20	100,0
NO	Válidos	Masculino	10	50,0
		Femenino	10	50,0
		Total	20	100,0



### **Fase cualitativa**

Asimismo, para la realización de la entrevista se optó por seleccionar a 3 niños y 3 niñas que sean hijas/os de padre o madre alcohólico y que tengan entre 10 y 12 años de edad. Lo mismo se hizo con hijos de no alcohólicos y en ambos casos se siguieron los criterios de selección de la fase cuantitativa. Se seleccionaron niños de esta edad con la finalidad de que puedan proporcionar mayor cantidad de información.

### **Técnicas de recolección de información**

- **Escala de Soporte Social (MOS)**

Esta escala fue creada por Sherbourne & Steward (1991) y tiene como objetivo el medir el soporte social. La población a la que se dirige es de niños, adolescentes y adultos. Se trata de un cuestionario auto administrado de 20 ítems. El primero valora apoyo estructural (tamaño de la red de soporte social) y el resto apoyo funcional (percepción de apoyo). Explora 5 dimensiones del apoyo social: emocional, informativo, tangible, interacción social positiva y afecto/cariño. La distribución factorial original de los ítems se presenta de la siguiente manera: apoyo emocional/informacional (ítems 3, 4, 8, 9, 13, 16, 17 y 19), apoyo instrumental (ítems 2, 5, 12 y 15), interacción social positiva (ítems 7, 11, 14 y 18) y apoyo afectivo (ítems 6, 10 y 20) Se pregunta, mediante una escala de 5 puntos, con qué frecuencia está disponible para el entrevistado cada tipo de apoyo. Se ha optado por esta prueba debido a que se ha usado en otras investigaciones con poblaciones parecidas y se ha realizado una validación con población sudamericana (Rodríguez, 2005)

Para comprobar su validez y confiabilidad se ha usado el coeficiente alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de la escala, y en los tres factores se han obtenido valores cercanos a 1, que permite establecer que la escala es consistente. La prueba presenta un índice de confiabilidad de alfa de Cronbach de .919 para la totalidad de la misma.

El puntaje total máximo es de 94, el punto de corte intermedio es de 57 puntos y el puntaje mínimo es de 19.

Tras la aplicación de la prueba en la presente investigación, el análisis de fiabilidad de la prueba MOS para la percepción del soporte social arrojó un  $\alpha$  igual a .809.

- **Entrevista de Soporte Social**

Usada para profundizar en temas relacionados al soporte social percibido por el niño, tanto formal como informal. Se trata de una entrevista semiestructurada (Hernández, Fernández & Baptista, 2006) que se construyó a partir de algunos ítems de la escala de soporte social. Dichos ítems fueron escogidos debido a la posibilidad que brindaban para indagar sobre la existencia de soporte social en el entorno del niño. Asimismo, se incluyen otras preguntas que tienen el mismo fin y que resultan de interés para la presente investigación. Se elaboró un primer formato que constaba de 15 preguntas y se aplicó la entrevista a un grupo de 5 niños hijos de padres no alcohólicos para revisar el tipo de respuestas que daban y, así, comprobar la efectividad y pertinencia del instrumento. Cabe resaltar que estos niños no fueron incluidos en la aplicación de entrevista de la fase cualitativa. La versión final de la entrevista base consta de 20 preguntas a las que se podrían agregar algunas más de acuerdo al curso de la entrevista.

- **The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)**

Esta prueba fue creada por Matson, Rotatori y Helsel (1983). Y tiene como objetivo medir las habilidades sociales. Está dirigido para niños y adolescentes. El cuestionario dirigido a alumnos presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se han considerado los cinco factores siguientes:

- *Habilidades Sociales Apropriadas* (24 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación.”
- *Asertividad Inapropiada* (16 ítems), el cual explora conductas agresivas, de burla o abuso

de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso.”

- *Impulsividad* (5 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando.”

- *Sobreconfianza* (6 ítems). Este factor explora conductas de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo.”

- *Celos/soledad* (4 ítems), el cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos

En la presente investigación se ha optado por este cuestionario debido a que ha sido usado en Latinoamérica y ha demostrado su funcionamiento en población infantil (Trianes, 2005; Leoni, 2005). Sin embargo, la división de ítems por factor ha cambiado en la versión adaptada a población latinoamericana, encontrándose en ella solamente 4 factores: agresividad/comportamiento antisocial, asertividad/habilidades sociales, altivez/engreimiento y soledad/ansiedad social (Leoni, 2005) El factor de Asertividad/habilidades sociales, factor de interés para la presente investigación, cuenta con 26 ítems que serán identificados en el anexo.

La confiabilidad de la escala fue calculada mediante los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach). El coeficiente Alfa general fue de 0.85. El primer factor (agresividad/comportamiento antisocial) representó un alfa de 0.87, el factor 2 (Habilidades Sociales/Asertividad) presentó un alfa de 0.84, el factor 3 (Altivez/engreimiento) presentó un alfa de 0.74 y, finalmente, el factor 4 (Soledad/ansiedad Social) presentó un alfa de 0.47.

Tras la aplicación de la prueba MESSY en la presente investigación, se obtuvo un  $\alpha$  igual a .666 en el caso de la prueba MESSY para habilidades sociales, con lo cual se puede decir que se tiene una confiabilidad alta en dicha prueba.

- **Medición de Rendimiento Académico**

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), perteneciente al Ministerio de Educación de nuestro país ha desarrollado en el año 2001 una evaluación general del rendimiento académico en los estudiantes peruanos de 2do, 4to y 6to de

primaria, así como también 2do y 4to de secundaria, en las áreas de lógico matemática y razonamiento verbal y, justamente, usa los niveles descritos anteriormente en la parte de rendimiento académico del marco teórico para calificar el rendimiento de los alumnos (Ministerio de Educación, 2001). Asimismo, determina qué tipo de aprendizajes hay que tomar en cuenta en cada grado para incluir a cada alumno en un determinado Nivel (Ver Anexo).

- **Ficha socio demográfica**

Junto con los instrumentos ya mencionados, se aplicó una ficha socio demográfica creada para el estudio. La ficha de datos construida está destinada a recoger aquellos datos que han sido identificados dentro de la literatura como factores relevantes al tema. Entre ellos se encuentran: la edad, el sexo, el colegio de procedencia, el grado de estudios, la cantidad de personas que viven con el niño y el tipo de relación que estas personas guardan con los evaluados. Dichos datos recogidos fueron usados para realizar comparaciones estadísticas intra e intergrupales (hijos de alcohólicos y no alcohólicos).

- **Formato de Llenado para Profesores**

Se elaboró un formato de llenado para profesores en el cual los docentes tuvieron que colocar la calificación de cada alumno en el área académica respectiva tomando en cuenta los cuadros de Calificación de cada grado (Anexo B).

## **Procedimiento**

El proyecto de investigación se presentó a la directora del centro de día para recibir el permiso correspondiente. Lo mismo se hizo con la psicóloga y la asistente social para que brinden las facilidades en lo que respecta al acceso a los expedientes de ingreso de los niños en los cuales se encuentran las libretas de notas, las fichas psicológicas y las fichas sociales a partir de las cuales se obtendrán los datos para escoger a la muestra de hijos de padres alcohólicos y para tener información sobre el rendimiento académico. El requisito que se buscó cumplir fue el de la edad (entre 8 y 12 años) y, luego, el de tener por lo menos

un padre (padre o madre) alcohólico, dato que se obtuvo a partir de la revisión de la historia familiar. Asimismo, ya con el consentimiento de la institución, se envió un documento a los padres o apoderados de los niños que participaron en las evaluaciones con el fin de conseguir su consentimiento.

Después de realizado esto, se pasó a la elaboración de un formato de entrevista para ahondar en el tema del soporte social percibido por el niño. La construcción de esta entrevista se realizó tomando como base a algunos de los ítems de la escala de soporte social (MOS) y profundizando en ellos, así como agregando cuestiones de interés para la investigación.

Para la selección de la muestra de hijos de padres alcohólicos, como ya se dijo, se revisaron los expedientes de los niños. Como eran cerca de 120, se realizó un sorteo para elegir a los participantes. Por otro lado, para escoger a la muestra de hijos de alcohólicos, se elaboró una lista con los nombres de todos los alumnos que fueran hijos de alcohólicos y se realizó un sorteo para escoger a los 20 que formarán parte de la muestra.

La aplicación de los instrumentos fue de manera individual. Se realizó un horario de aplicación de acuerdo a la disponibilidad del alumno y del espacio de oficina en el que se llevará a cabo. De acuerdo al horario establecido, se convocó a cada alumno a la oficina de psicología para que respondan los cuestionarios. Debido a que se debían aplicar varios cuestionarios, con el fin de no cargar a la persona y afectar su desenvolvimiento durante la aplicación, se tomó la decisión de aplicar cada cuestionario en una sesión diferente y la entrevista sobre soporte social junto con el cuestionario MOS.

Cabe resaltar aquí que la entrevista de soporte social, por cuestiones de practicidad, se llevó a cabo con 3 niños, los cuales serán escogidos aleatoriamente del grupo de 20 hijos de alcohólicos. De la misma forma, se aplicó también las mismas pruebas a un grupo de niños que no fueran hijos de alcohólicos, para de esa manera realizar una comparación de resultados que permita encontrar diferencias significativas. La entrevista, en ese caso, también se realizó a niños escogidos al azar.

Para la medición de la variable Rendimiento Académico se ha desarrollado un documento informativo para las educadoras de la institución educativa en el que se especifica qué aprendizajes han de ser considerados para incluir al niño dentro de un nivel determinado (Esperable, Básico y por debajo del básico). Este documento fue entregado a

las educadoras junto con un formato de llenado en el que se les pide que califiquen al niño y lo coloquen en un nivel en las áreas de Razonamiento Verbal y Lógico Matemático. Se optó por esta manera de calificación debido a que resultaba muy complicado aplicar pruebas de rendimiento académico a los niños, ya que duraban mucho tiempo.

Por otro lado, debido a que solo existían formatos para 4to y 6to de primaria, para los alumnos que estuvieran en 5to de primaria y en 1ero de secundaria, simplemente se calificaría si es que el niño ha logrado alcanzar el nivel básico, el cual resultaría ser el esperable para el año anterior. Debido a esto solamente se podrán establecer estadísticos descriptivos intra gados.

Posteriormente se emplearon medidas de tendencia central para la descripción de la muestra. Luego, se realizó la prueba de normalidad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de los datos.

A partir de los datos obtenidos en la prueba de normalidad se usó el estadístico adecuado, pruebas de U de Mann Whitney o de Pearson, para hacer los estadísticos descriptivos y la comparación de las variables según los datos socio demográfico dentro de cada población (hijos de alcohólicos e hijos de no alcohólicos). Finalmente se llevó a cabo un análisis de correlación entre las pruebas que miden las variables de la investigación mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

Para revisar si hay diferencias significativas entre las dos muestras se hizo un contraste de medias entre los resultados de cada una de las pruebas (MOS y MESSY), tomando en cuenta las variables de sexo, edad y grado de estudios. Para esto se realizó una prueba T de student para muestras independientes tomando en cuenta cada una de las variables.

Por otra parte, la información obtenida por las evaluaciones hechas por las educadoras sobre el rendimiento académico de los estudiantes permitió solamente hacer estadísticos descriptivos y comparación de frecuencias dentro de cada grado, ya que se han dado diferentes evaluaciones en cada grado.

El análisis cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas personales sobre Soporte Social sirvió para sustentar interpretaciones inferidas del análisis cuantitativo. Para organizar la información obtenida, se clasificará en 3 categorías: soporte



social formal, soporte social informal e información sobre el entorno. Con este fin, se utilizó el programa Atlas.ti. Con la información obtenida en estas entrevistas se logró establecer con mayor facilidad las líneas que seguirá la discusión posterior.



## RESULTADOS

Los datos obtenidos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS versión 17. El análisis descriptivo de los resultados de la prueba MESSY mostraron los siguientes resultados:

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de Habilidades Sociales*

	Hijo de alcohóli co	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Habilidades Sociales	SI	20	70,00	8,085	1,808
	NO	20	76,30	7,760	1,735

Los resultados muestran una media igual a 70 puntos en la prueba MESSY para los hijos de alcohólicos y de 76,30 para los hijos de no alcohólicos.

Al determinar la normalidad de la muestra se consiguió una Z. igual a .949 con una Sig. Igual a .329, con lo que se confirma Normal de la muestra. La prueba de T de Student para la comparación de media mostró los siguientes resultados:

Tabla 2. *Prueba de T Student para muestra independientes de Habilidades Sociales*

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias				
				95% Intervalo de confianza				
		F	Sig.	Sig. (bilateral)	Dif. de medias	E. T. de la diferencia	Inferior	Superior
Habilidades Sociales	Se han asumido varianzas iguales	,016	,901	,016	-6,300	2,506	-11,373	-1,227



Revisando la significación de la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas se asumen varianzas iguales y se toma en cuenta la significación que, para este caso, es igual a  $.016 (\leq .05)$ , por lo que resulta estadísticamente significativo para la diferencia entre hijos de alcohólicos e hijos de no alcohólicos.

Tabla 3. *Contraste de Medias en Habilidades Sociales entre hombres y mujeres*

Sexo	Habilidad Social	Hijo de alcohólico		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
		SI	N			
Masculino	Habilidades Sociales	SI	10	71,80	7,361	2,328
		NO	10	77,00	8,459	2,675
Femenino	Habilidades Sociales	SI	10	68,20	8,753	2,768
		NO	10	75,60	7,382	2,334

De la misma manera se realizaron contrastes de medias tomando en cuenta las distintas variables demográficas (edad, sexo y grado de estudios), encontrándose diferencias significativas únicamente en las medias entre las hijas de alcohólicos ( $\mu = 68.2$ ) y las hijas de no alcohólicos ( $\mu = 75.6$ ) con una Sig. 0.05, mientras que la significación de la diferencia de medias entre los hijos de alcohólicos ( $\mu = 71.80$ ) y los hijos de no alcohólicos ( $\mu = 77$ ) no es significativa (Sig. 0.16).

Por otro lado, la significación de la diferencia entre los hijos de alcohólicos y las hijas de alcohólicos en lo que concierne sus Habilidades Sociales no resulta significativa (Sig. 0.333), Sucediendo lo mismo con los hijos de no alcohólicos y las hijas de no alcohólicos (Sig. 0.698).

También se realizó la diferenciación de resultados en la prueba MESSY tomando en cuenta la edad del niño. A partir de los resultados obtenidos en dicha prueba (cuadro X en el anexo), se puede decir que no se encuentran diferencias significativas en ninguna edad (salvo a los 13 años, debido a que solamente hay 2 casos). La significación de la diferencia

de medias para cada edad fue Sig.9años .959; Sig.10 años .619; Sig.11años = .062; Sig.12años = .583).

De igual manera se realizaron comparaciones de medias usando el grado, el sexo y se trataba o no de hijos de alcohólicos o no, encontrándose los siguientes resultados significativos:

Tabla 4. *Contraste de medias en Habilidades Sociales tomando en cuenta sexo y si son hijos de alcohólicos o no en el 4to grado de primaria*

Grado	Hijo de alcohólico	Habilidades Sociales	Sexo	N	Media	Desviación típ.	E. T. de la media
4to de primaria	SI	Habilidades Sociales	Masculino	6	74,00	5,865	2,394
			Femenino	1	53,00		
	NO	Habilidades Sociales	Masculino	3	78,67	14,503	8,373
			Femenino	2	78,50	6,364	4,500

En este caso, solamente se hallaron diferencias significativas en 4to grado de primaria para los hijos de alcohólicos, con una significación igual a .021.

Por otro lado, en lo que respecta al análisis de los resultados de la prueba MOS de Soporte Social Percibido se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos de resultados en prueba MOS para Soporte Social*

Hijo de alcohólico		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
SI	Soporte Social Percibido	20	45	78	62,05	9,567
NO	Soporte Social Percibido	20	46	91	72,40	11,646

Al determinar la normalidad de la muestra se consiguió una Z. igual a .035 ( $\leq .05$ ), con la cual se determinó la no normalidad y se pasó a usar pruebas no paramétricas para la comparación de medias.

Tras usar el Test U de Mann Whitney para hallar la diferencia de medias entre las 2 muestras, se encuentra una Sig. Igual a .004, por lo que se concluye que las diferencias

halladas en la prueba MOS entre hijos de alcohólicos e hijos de no alcohólicos son significativos.

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos en la prueba MOS por Sexo*

Hijo_de	Sexo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
SI	Masculino	Soporte Social Percibido	10	45	74	63,30	8,420
	Femenino	Soporte Social Percibido	10	46	78	60,80	10,902
NO	Masculino	Soporte Social Percibido	10	46	91	70,40	14,508
	Femenino	Soporte Social Percibido	10	60	87	74,40	8,181

De la misma manera se realizaron contrastes de medias tomando en cuenta las distintas variables demográficas (edad, sexo y grado de estudios), encontrándose diferencias significativas entre las mujeres hijas de alcohólicos ( $\mu = 60.8$ ) y las mujeres hijas de no alcohólicos (media  $\mu = 74.4$ ) (Sig. .009). Asimismo, hay diferencias significativas entre las hijas de no alcohólicos ( $\mu = 74.4$ ) y los hijos de alcohólicos ( $\mu=63.3$ ) (Sig. 0.008). No se haya más diferencias significativas tomando en cuenta las demás variables demográficas.

Cabe resaltar que la totalidad de la muestra se encuentra sobre la media en lo que se refiere a la percepción de Soporte Social ( $\geq 57$  puntos).

El siguiente paso fue hallar el coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados de las pruebas de Habilidades Sociales y de Soporte Social Percibido, hallándose una correlación mediana ( $r = .556$ ) con un nivel de significancia ( $p < .01$  y  $p < .01$ ).

En cuanto a los resultados de rendimiento académico en el área de Lógico Matemática se presenta el siguiente cuadro:

Tabla 7. *Frecuencias de Resultados de alumnos en Rendimiento lógico – Matemático*

Hijo_de_alcoholico		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	Nivel por debajo del Básico	4	20,0	20,0	20,0
	Nivel Basico	15	75,0	75,0	95,0
	Nivel Suficiente	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
NO	Nivel por denajo del Básico	5	25,0	25,0	25,0
	Nivel Basico	15	75,0	75,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

En cuanto a los resultados del rendimiento académico en el área de lógico matemática, se puede decir que, la mayoría de alumnos, sean hijos de alcohólicos o no, presentan un Rendimiento Básico en el área lógico matemática. Sin embargo, si se ven las diferencias dentro de cada grado (Ver cuadro 1 en Anexo), se encuentran diferencias a favor de los hijos de no alcohólicos solo en 4to y en 5to grado de primaria, en donde el porcentaje de alumnos con un rendimiento que alcanza, por lo menos, el nivel básico es mayor que en el caso de los hijos de alcohólicos. Por otra parte, se encuentra que en 6to de primaria y en 1ero de secundaria, la diferencia porcentual es a favor de los hijos de alcohólicos.

En cuanto al rendimiento en el área verbal los resultados fueron los siguientes:

*Tabla 8. Frecuencia de resultados de alumnos en Rendimiento Verbal*

Hijo_de_alcoholico		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SI	Nivel por debajo del básico	10	50,0	50,0	50,0
	Nivel Básico	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
NO	Nivel por debajo del básico	4	20,0	20,0	20,0
	Nivel Básico	16	80,0	80,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

En cuanto a los resultados en el Área Verbal, se puede decir que existen diferencias porcentuales entre los hijos de alcohólicos y los hijos de no alcohólicos en todos los grados (Ver cuadro 2 en anexo) ya que el porcentaje de alumnos que se encuentran por lo menos en el Nivel Básico es mayor en el caso de los hijos de padres no alcohólicos.

## DISCUSIÓN

Se obtuvo un resultado que va de acuerdo a lo esperable en lo que concierne a la diferencia entre hijos de alcohólicos e hijos de no alcohólicos tanto en las diferencias en la percepción de soporte social como en las habilidades sociales de ambos grupos. Las diferencias en la percepción del soporte social pueden relacionarse al hecho de que, en general, hay incidencia de casos en los que el alcoholismo de uno de los padres va junto con una serie de problemas relacionados al entorno, el cual se convierte en adverso.

El consumo excesivo de alcohol es una de las causas más frecuentes de transgresiones sociales como violaciones y riñas, práctica de sexo sin medios de protección, abandono familiar y laboral. Los alcohólicos tienen, como grupo social, uno de los porcentajes más altos de separación matrimonial y de divorcio. Sin embargo, en estudios realizados en el país se ha encontrado que alrededor de la mitad de las personas que ingieren bebidas alcohólicas logran mantener una relación marital por mucho tiempo (Gutiérrez, 2004).

Asimismo, el autor sostiene que se da en la dinámica familiar del alcohólico las llamadas "crisis familiares no transitorias", las cuales pueden ser, por ejemplo, el divorcio, enfermedades crónicas o muerte en uno o ambos padres, hostilidad excesiva, violencia doméstica, pérdida de la estimación hacia el bebedor, descuido de los hijos, situaciones judiciales, actos deshonorosos, malas relaciones interpersonales, entre otras (Gutierrez, 2004).

A partir de las entrevistas realizadas en el estudio cualitativo se ha podido hallar que la mayoría de niños perciben un entorno cargado de peligros tales como alcoholismo, drogadicción y delincuencia. Se puede decir, además, que perciben tales problemas sociales como realmente cercanos a ellos mismos que no les genera un daño directo debido a que tienen cierta confianza y familiaridad con esas personas. En general todos los niños

consideraron su entorno peligroso, pero inofensivo puesto que las personas que representaban este peligro tenían consideración, de alguna manera con ellos:

*“Mi mamá no me deja salir a jugar mucho a la calle (...) es un vecindario feo y las personas que viven allí se ven mal, fuman creo, pero a mi no me hacen nada porque ya me conocen y saben que vivo por ahí nomás”* (Niño, 11 años)

Como lo ejemplifica lo expresado por el niño, el peligro, entonces, se vuelve latente y, además, se podrían estar “normalizando” estos problemas. Sin embargo, para confirmar esta hipótesis se tendría, en primer lugar, que haber comprobado que el entorno en el que viven es tal y como ellos mencionan (no se pudo ir directamente al lugar en el que vivían pero se pudo averiguar que efectivamente las zonas en las que vivían presentaban cierto riesgo para los niños entrevistados). Además, se tendría que haber hecho una entrevista con alguien del entorno más cercano de los niños para corroborar la real cercanía de los niños a dichos riesgos

Por otro lado, en torno al tema de las habilidades sociales se encontró un resultado similar a lo sostenido por la mayor parte de bibliografía revisada, puesto que los hijos de no alcohólicos presentaron mayores habilidades sociales que los hijos de padres alcohólicos. Como sostiene Díaz (2002) resulta frecuente que los hijos de alcohólicos acaben adoptando patrones cognitivos y de comportamiento disfuncionales en un intento de adaptarse a su ambiente familiar desestructurado. Se han descrito algunos patrones típicos como el “héroe o salvador”, el “niño problemático” o “chivo expiatorio”, el “niño perdido u olvidado” y el “payasete o mascota de la familia”. Asimismo, si no se corrigen a tiempo, estos patrones pueden convertirse, en la vida adulta, en verdaderos trastornos de personalidad como el obsesivo compulsivo, el antisocial, el de evitación, el límite o el co-dependiente (Harter, 2000; en: Díaz, 2002).

Sin embargo, el mismo autor sostiene que no todos los hijos de alcohólicos desarrollan problemas severos, como los mencionados anteriormente. En realidad, los efectos del alcoholismo paterno son muy variables, dependiendo de la interacción entre los factores de riesgo y los factores de resistencia que se encuentran presentes en cada caso concreto (Christiansen, 2000, citado por Díaz, 2002).



De la misma forma se encontró relación entre mayores puntajes en la percepción de Soporte Social y mayores puntajes en las Habilidades Sociales propias. La correlación positiva entre ambas variables puede estar relacionada al hecho de que, al tener un soporte social significativo, que cumple con sus roles en la vida del niño y que le enseña, sobre todo, a socializar con el ambiente que le rodea, le ayuda adquirir Habilidades Sociales pues serían el medio más efectivo para relacionarse con las demás personas.

Según el CIDE (1998) al hablar de desarrollo social se hace referencia habitualmente al grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social. Entre tales habilidades se incluyen tanto las relacionadas con autonomía e independencia personal (independencia en el comer, locomoción, etc.) como las que tienen que ver con la capacidad de relación interpersonal.

El ser humano es un ser social que sólo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado en lugar de solo y abandonado (López y Fuentes, 1994, citado por CIDE, 1998). En este proceso de desarrollo de la competencia interpersonal, sobre todo en los años iniciales, desempeña un papel muy relevante la familia y las primeras figuras de apego. En opinión de Echeburúa (1993, Citado por CIDE, 1998), la estimulación social que hacen los padres (por ejemplo, relaciones con vecinos, juegos colectivos, etc.) correlaciona directamente con el grado de desenvoltura social de los niños. La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales.

Hay diferencias significativas entre las mujeres hijas de no alcoholicos y las mujeres hijas de alcoholicos en lo que respecta a las habilidades sociales. Esta diferencia puede encontrar su explicación en el hecho de que son las mujeres hijas de no alcoholicos las que de por sí reportan tener mayores habilidades. Es decir, las mujeres hijas de alcoholicos tienen menos habilidades sociales, pero esta diferencia se ve intensificada debido al alto puntaje obtenido por la otra muestra. Además, en general, hay un mayor nivel de Habilidades Sociales en las mujeres que en los hombres (las mujeres hijas de no alcoholicos

tienen mayores habilidades sociales que los hijos varones de no alcohólicos y que los hijos varones de alcohólicos).

Para Martin (1999, citado por Llanos, 2006) y Woolfolk (1999, citado por: Llanos, 2006) los niños, entre los 6 y 8 años, tienen como prioridad las actividades físicas, suelen ser más revoltosos y les interesa más interactuar con los demás que acatar las normas y reglas de los adultos. A diferencia de las niñas, que suelen ser más disciplinadas y les interesa compartir los momentos libres con muchas niñas de su edad. Por otro lado, Villaroel (2001, citado por Llanos, 2006) afirma que los niños, por encontrarse en fase de un proceso de aprendizaje inacabado, les cuesta acatar normas y reglas. Sin embargo, las niñas son más respetuosas con las normas y reglas de los adultos. Además, las niñas suelen ser menos agresivas física y verbalmente que los niños, y son más temerosas a la hora de realizar una travesura.

Lo mencionado cobra importancia debido a que justamente las características mencionadas anteriormente como la mayor disciplina, la menor agresión, el mayor temor a cometer travesuras y a la menor actividad física, contribuyen a que las niñas tengan la imagen de sí mismas de mayor tranquilidad, mayor educación o lo que sería considerado por las personas en general como mayores habilidades sociales, puesto que les permitirían relacionarse mejor entre ellas mismas, con personas mayores y, en general, saber con mayor exactitud que los niños, como comportarse de acuerdo a la situación en la que se encuentren.

En general se nota un mayor nivel de rendimiento académico en los hijos de no alcohólicos tanto en el área Lógico-Matemática como en el área Verbal. Esto podría tener relación con el hecho de que reciben un mayor soporte social, por ende ayuda en sus tareas y en el proceso de aprendizaje que, idealmente, debe incluir a los miembros de la familia, no resultando suficiente la asistencia a una escuela.

El bajo rendimiento en la escuela se ha convertido en un problema preocupante por su alto índice de incidencia en los últimos años. Al buscar las causas de que el alumno no consiga lo que se espera de él, y desde una perspectiva holística, no podemos limitarnos a la consideración de factores escolares (ratio profesor/alumno, agrupación de los alumnos,

características del profesor, tipo de centro y gestión del mismo) sino que es preciso hacer un análisis de otros factores que afectan directamente al alumno como pueden ser factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el alumno) y factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima, etc.) (Ladrón de Guevara, 2000, citado por Covadonga, 2001).

A partir de las entrevistas realizadas, se puede decir que, en general, todos los niños buscan a otras personas que los ayuden a llevar a cabo sus deberes. Sin embargo, existe una diferencia clara de a quienes acuden para llevar a cabo estos deberes. Todos acuden generalmente a sus profesores, sin embargo, los hijos de alcohólicos, luego de acudir a los profesores, acuden a amigos u otras personas adultas. Por otro lado, los hijos de no alcohólicos, luego de acudir a los profesores para conseguir ayuda, acuden a sus propios padres.

*“Cuando tengo que hacer mi tarea le pido ayuda a la miss del Centro, de ahí, a nadie más”* (Niño hijo de alcohólico, 11 años)

*“Cuando vengo acá a hacer las tareas le pido ayuda a la profesora, si no termino llego a mi casa, veo televisión, mientras trato de avanzar algo y cuando viene mi mamá le pido ayuda para terminar mi tarea”* (Niña hija de padre no alcohólico, 10 años).

Como se puede ver en las declaraciones de los niños, de alguna manera, este hecho podría estar sugiriendo que los hijos de alcohólicos, sean hombres o mujeres, dejan de tomar en cuenta a la familia nuclear (padre o madre) para acudir a otras personas, quitándole relevancia y valor a la misma. En este caso también sería necesario comprobar si es que la poca valoración del apoyo por parte de los padres a los niños se da porque dicho apoyo no se da o porque se da y no es tomado en cuenta porque viene de personas con las que no se tiene un verdadero contacto emocional. Cabe destacar que en todos los casos que los niños dijeron que acudían a sus padres para hacer sus tareas, especificaron que acudían a la madre, esto se puede deber, probablemente a que es la que pasa más tiempo en casa y,

de no ser así, es la que al llegar del trabajo asume la realización de tareas. Se deja esa propuesta para posterior profundización del tema en otras investigaciones.

La media mayor en la prueba de Soporte Social Percibido (MOS) la tienen las hijas de no alcohólicos y la menor la tienen los hijos de alcohólicos, lo que se relaciona al hecho de que son las mujeres, en general, las que perciben un mayor soporte social y son los hombres, sobre todo los hijos de alcohólicos, los que perciben menor soporte social, lo cual va de acuerdo con la bibliografía revisada (Grotberg, 1996, citado por Flores, 2009). Asimismo, esto puede relacionarse al hecho de que son las mujeres las que, en general, reciben mayor apoyo por parte de sus familiares, amigos o vecinos ya que se tiene la concepción que son más indefensas y por ello se les protege más. Esto a diferencia de los hombres, de los cuales se espera menor fragilidad y mayor fortaleza para afrontar las dificultades, lo cual se podría resumir en la frase “los hombres no lloran” y, por lo tanto no les haría falta gran soporte social. Se podría estar hablando, entonces, de estereotipos masculinos y femeninos.

Los niños y las niñas comienzan a adquirir los estereotipos de género casi al mismo tiempo que toman conciencia de su identidad de género. Casi todas las niñas y niños tienen un cierto conocimiento de los estereotipos de género. Así, por ejemplo, diversos estudios ponen de manifiesto que ya a estas edades los preescolares definen a las niñas diciendo que hablan mucho, nunca pegan, suelen necesitar ayuda, les gusta jugar con muñecas y ayudar a la madre en las labores domésticas como cocinar y limpiar. Por el contrario, estas mismas niñas y niños creen que a éstos últimos les gusta jugar con coches, ayudar a su padre y construir cosas (Espinoza, 2006).

Esta construcción tan precoz de los estereotipos de género solo pueden explicarse teniendo en cuenta el trato diferencial que los niños y niñas reciben desde el momento en que llegan al mundo y que determina un comportamiento y unas expectativas radicalmente diferentes respecto a ellos y ellas en función de su sexo biológico. Si a este hecho le sumamos la circunstancia de que de manera directa o indirecta muchas de estas ideas se siguen manteniendo en los diferentes contextos de socialización infantil y adolescente en los que se produce el desarrollo se puede explicar fácilmente cuál es el origen de muchas de las situaciones de desigualdad que se observan en la sociedad (Espinoza, 2006).

A lo largo de la infancia y, sobre todo por la influencia que ejercen sobre ellos los adultos más cercanos, profesores y progenitores, los estereotipos de género pueden llegar a usarse para establecer distinciones ligadas al sexo biológico en diferentes dimensiones psicológicas (Serbin, Powlishta y Gulko, 1993, citado por Espinoza, 2006). De este modo, las niñas y niños entre 10 y 12 años piensan que las mujeres son débiles, lloronas, emotivas, buenas, complejas y afectuosas, mientras que los hombres son ambiciosos, asertivos, agresivos, dominantes y crueles. A esas edades, además, se critican fuertemente las transgresiones de los roles de género, especialmente si son cometidas por un niño, lo que significa que existe una mayor presión sobre los niños para que se ajusten al rol de género que les ha sido asignado (Levy, Taylos y Gelman, 1995, citado por Espinoza, 2006).

Sobre esto se encontró en las entrevistas que las niñas, por ejemplo, criticaban siempre características que consideraban masculinas al momento de decir que es lo que más les molestaba del colegio:

*“Lo que no me gusta del colegio es que los niños que estudian conmigo son bien toscos y groseros, nos molestan a las niñas y no nos dejan jugar tranquilas en el recreo. También paran interrumpiendo la clase” (Niña hija de no padre no alcohólico, 10 años)*

La declaración expuesta antes ejemplifica claramente lo que las niñas perciben de los hombres y, a la vez, demuestran como al señalar dichas características en los niños, la sitúan en “el otro”, diferenciándose ellas mismas y considerándose opuestas a los hombres, es decir, más tranquilas, educadas, etc.

Por otra parte, a partir de la información recabada en las entrevistas, se puede decir que en el caso de los niños hijos de padres alcohólicos se ha podido hallar la tendencia a percibir a los padres como soporte meramente instrumental que les permite conseguir satisfacción material (generalmente dinero). Cabe destacar que, en el caso de estos niños, únicamente acuden a los padres cuando tienen que satisfacer alguna necesidad material, mas no cuando tienen que llevar a cabo tareas, cuando salen a jugar y, cuando necesitan algún consejo, recurren a otras personas y, recién al final, recurren a los padres.



Se encontró, también en torno al soporte social percibido, que si bien en el caso de los hijos de no alcohólicos es mayor al de los hijos de alcohólicos, ambos grupos se encuentran sobre la media. Este hecho puede explicarse por el tipo de población escogida para la presente investigación que se caracteriza por estar en un entorno que les brinda cuidado y apoyo escolar como es el centro de cuidado diurno. Es decir, la población, en general, recibe mayores atenciones, sean o no hijos de alcohólicos por lo que perciben mayor soporte. Quedaría como propuesta el comparar la percepción de soporte social entre niños que asisten a un centro como este y niños que no lo hacen.

Finalmente, se encontró que las mujeres tienen mayor rendimiento académico en el área verbal que los hombres, tanto en casos de hijas de alcohólicos como en hijas de no alcohólicos. Esto tiene que ver con el hecho de que, en general, las mujeres tendrían mayores habilidades comunicativas que los hombres (Burges, 2006). Sin embargo, se da lo opuesto en el caso del rendimiento académico en el área de Lógico Matemática, en donde son los hombres lo que obtienen un mayor nivel, tanto en caso de ser hijos de alcohólicos como en hijos de no alcohólicos.

Según Maccoby y Jacklin (1974, citado por Pomar, 2009) las publicaciones sobre diferencias entre sexos en las décadas anteriores de la se desprende que, mientras que muchas de las diferencias en habilidades académicas verbales eran fruto de creencias y estereotipos, otras sí tenían sustento científica. Así sucedía con la mejor habilidad verbal que demostraban las mujeres, mientras las habilidades visoespaciales y matemáticas parecían ser más propias de los varones. Trabajos más reciente (Hyde y Mezulis, 2001, citado por Pomar, 2009) corroboran, con matices, sus hallazgos: si bien es cierto que existen diferencias, éstas aparecen también dentro de cada uno de los grupos de hombres o de mujeres, destacando más semejanzas que diferencias entre ambos como grupo; éstas, en todo caso, tienden a ser pequeñas y algunos estudios ni siquiera las constatan (Cooley 2001, citado por Pomar, 2009).

Varios aspectos merecen ser tenidos en cuenta en cuanto a las diferencias en habilidades matemáticas: los contextos y tipos de problemas presentados, la edad en la que los sujetos son evaluados y los diferentes resultados encontrados en poblaciones “normales” y en sujetos con capacidades “especiales” (Pomar, 2009).

A modo de cierre cabe mencionar algunas limitaciones que se presentaron durante la presente investigación. Como primera limitación se debe resaltar el hecho de que las declaraciones de los niños en las entrevistas no pudieron ser contrastadas con información de los padres que pudiera validarlas o contradecirlas. Se sugiere que para posteriores investigaciones se tome en cuenta a los padres para tener información contextual más específica.

Otra limitación tuvo que ver con el hecho de que todos los niños estuvieran recibiendo, en cierta medida, soporte social, puesto que se encuentran en un centro en el cual se encuentran personas adultas que les prestan atención, les ayudan en su alimentación, les apoyan en las tareas y les demuestran afecto.

Asimismo, se sugiere que en posteriores investigaciones se amplíe la información mediante entrevistas que pudieran dar datos más profundos que apoyen los resultados obtenidos cuantitativamente puesto que en la experiencia de esta investigación, a pesar de las pocas entrevistas realizadas, la información fue muy útil para respaldar los datos hallados. Dicha limitación, para el presente caso, se debió a problemas relacionados al tiempo y a la posibilidad de ocupar el tiempo de los niños que está destinado a actividades ya determinadas por el centro de cuidado diurno.

Otra limitación se dio al momento de calificar el rendimiento académico en donde no se pudo hallar una manera estándar de medir las habilidades académicas de manera más directa y rápida puesto que las pruebas destinadas a eso duraban mucho tiempo y a que se consideró que las notas escolares no representaban un indicador adecuado debido a la situación actual de la educación nacional. La forma de medición tomó en cuenta estándares del Ministerio de Educación para los grados de 4to y 6to de primaria, no encontrándose estándares para 5to de primaria y 1ero de secundaria. Se recomienda una mayor investigación o creación de estándares para dichos grados para poder enriquecer el análisis.

Finalmente se sugiere darle mayor importancia al factor del tiempo de permanencia en el centro de cuidado diurno mediante un estudio longitudinal que pudiera medir el efecto de soporte social brindado en los niños, así como el progreso que podría haber en sus habilidades sociales y académicas.





## REFERENCIAS

- Becoña, E. (2006). Resiliencia y consumo de alcohol en jóvenes. *Salud y drogas*, año/vol. 6, número 001. pp. 89-111
- Becoña, E. (2006). Resiliencia y consumo de drogas: Una revisión. *Adicciones*. Vol.19 Núm. 1. Págs.89-101
- Bigholm, H. (2000). Behavioral and emotional problems in children of alcoholic mothers and fathers. *European child & adolescent psychiatry* 9: 219 - 226
- Burges, L. (2006). Diferencias mentales entre sexos: Innato versus adquirido desde un enfoque evolutivo. *Ludus Vitalis*, vol. XIV, num. 25, 2006, pp. 43-73.
- Cadoche, L. (2010). Competencias sociales requeridas y observadas en alumnos de medicina veterinaria: la visión de los docentes. *REDVET. Revista electrónica de veterinaria* Volumen 11 Número 03
- CIDE (1998). Las Habilidades sociales en el currículo. <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/HABILIDADES.pdf> f Recuperado el 24 de mayo de 2010
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59 (8). pp. 676-684
- Covadonga, R. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*. Vol. 12 Num. 1, 2001, pp. 81 – 113
- Curcio, C. (2008). Soporte social informal, salud y funcionalidad en el anciano. *Hacia la promoción de la salud*. Vol. 13 Diciembre 2008. Pág. 42 - 58

- Díaz, R. (2002). Intervención en poblaciones en riesgo: Los hijos de alcohólicos. *Adicciones* Vol.. 14 Sup. 1
- Echeburúa, E. (2008). Abuso de alcohol, Madrid: EDITORIAL SINTESIS
- Enríquez, C. (2008) Factores de riesgo asociados al bajo rendimiento en escolares de 2 instituciones educativas públicas de Bogotá. Tesis. Universidad CES de Medellín. Facultad de Medicina.
- Espinoza, M. (2006). Roles de género y modelos familiares. [http://www.sare-entakunde.com/media/anual/archivosAsociados/Espinosa.M\\_05\\_es.pdf](http://www.sare-entakunde.com/media/anual/archivosAsociados/Espinosa.M_05_es.pdf) Recuperado el 28 de septiembre.
- Flores, N. (2009). Fuentes de Resiliencia en Estudiantes de Lima y Arequipa. *LIBERABIT: Lima* (Perú) 15(1): 59-64,2009
- Gilligan, R. (2008). Promoting resilience in young people in long term care: The relevance of roles and relationships in the domains of recreation and work. *Journal of social work practice* Vol. 22, No. 1, March 2008, pp. 37–50
- Grotberg, E. (2003). La resiliencia en el mundo de hoy. Barcelona: GEDISA
- Gubbins, V. (2008) Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza. <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf> Recuperado el Viernes 26 de marzo.
- Hall, J. (2007). An Exploratory study of the role of kinship ties in promoting resilience among african american adult children of alcoholic. *Journal of human behavior in the social environment (The hatworth press, Inc.)*. Vol. 15, No. 2/3, 2007, pp. 61-78
- Hernández, Fernandez & Baptista (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw- Hill
- Llanos, C. (2006). Efectos de un programa de enseñanza de Habilidades Sociales. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología de la universidad de Granada.

- Leoni, M. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation For Brazilian Children and Adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*. Año/Vol. 39, número 002 pp. 239 – 246
- Lepore, S., Glaser, D., Roberts, J. (2008). On the positive relation between received social support and negative affect: a test of the triage and self-esteem threat models in women with breast cancer. *Psycho-Oncology* 17. pp. 1210–1215.
- Lim, J., Yi, J., Zebrack, B. (2008). Acculturation, social support, and quality of life for Korean immigrant breast and gynecological cancer survivors. *Ethnicity & health*, 13 (3). pp. 243-260.
- Murillo, M. (1996). La Integración de los sistemas formales e informales de apoyo. *Información psicológica*, 58, 28-34
- MINSA (2006) *El alcohol es la droga más consumida en el país.* [http://www.minsa.gob.pe/ocom/prensa/notadeprensa.asp?np\\_codigo=4107&mes=10&anio=2006](http://www.minsa.gob.pe/ocom/prensa/notadeprensa.asp?np_codigo=4107&mes=10&anio=2006) Recuperado el viernes 26 de marzo de 2010
- Ministerio de educación Ministerio de Educación & Equipo de Medición de la Calidad Educativa (2000). Como rinden los estudiantes peruanos en comunicación y matemática: Resultado de la evaluación nacional. Informe descriptivo. Lima: FIMART S.A.C. EDITORES E IMPRESORES.
- Pomar (2009). Habilidades Matemáticas y Verbales: Diferencias de género en una muestra de 6to de primaria y 1ero de secundaria. *Faisca*, 2009, Vol. 14, N° 16, pp. 14- 26
- Riquelme, N. (2002). Sistemas de enfrentamiento en familias de enfermos alcohólicos. *Ciencia y enfermería* 8 (1): 37 - 47
- Rodríguez, S. (2005) *Validación argentina del cuestionario MOS de apoyo social percibido.* Psicodebate 7. Psicología, cultura y sociedad.

Solis, J Psicopedagogía Peru (Internet) Lima: Julio Cesa Solis 2009, Marzo. Citado 2010, Mayo 23.

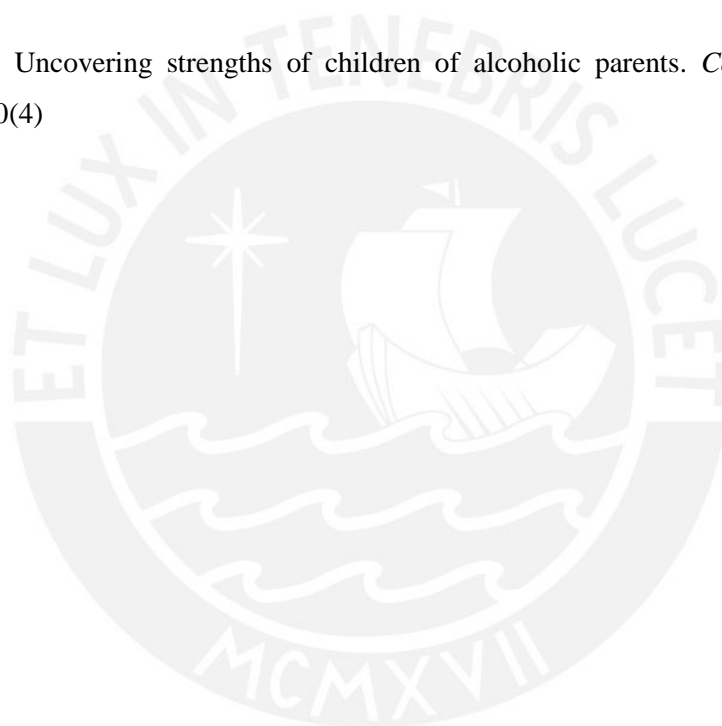
Disponible en [http://psicopedagogiaperu.blogspot.com/2009/03/el-rendimiento-academico\\_03.html](http://psicopedagogiaperu.blogspot.com/2009/03/el-rendimiento-academico_03.html)

Taylor, S. (2007) (7ma ed.). *Psicología de la salud*. México: McGraw-Hill International.

Vallés, A. (1995). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS

Werner, E. (2004). The role of caring adults in the lives of children of alcoholics. *Substance use and misuse*. Vol. 39, No. 5, pp. 699–720, 2004

Walter, J. (1998). Uncovering strengths of children of alcoholic parents. *Contemporary family therapy*, 20(4)



## ANEXO A. CUADROS

## ANEXO A1.

Cuadro 1. Resultados en rendimiento lógico por grado

Hijo de alcohóli co	Grado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
SI	1ero de Secundaria	Nivel Básico	2	100,0	100,0
	4to de primaria	Nivel por debajo del Básico	2	28,6	28,6
		Nivel Básico	4	57,1	57,1
		Nivel Suficiente	1	14,3	14,3
		Total	7	100,0	100,0
	5to de primaria	Nivel por debajo del Básico	1	25,0	25,0
		Nivel Básico	3	75,0	75,0
		Total	4	100,0	100,0
	6to de primaria	Nivel por debajo del Básico	1	14,3	14,3
		Nivel Básico	6	85,7	85,7
		Total	7	100,0	100,0
NO	1ero de Secundaria	Nivel por debajo del Básico	1	25,0	25,0
		Nivel Básico	3	75,0	75,0
		Total	4	100,0	100,0
	4to de primaria	Nivel por debajo del Básico	1	20,0	20,0
		Nivel Básico	4	80,0	80,0
		Total	5	100,0	100,0
	5to de primaria	Nivel por debajo del Básico	1	12,5	12,5
		Nivel Básico	7	87,5	87,5
		Total	8	100,0	100,0
	6to de primaria	Nivel por debajo del Básico	2	66,7	66,7
		Nivel Básico	1	33,3	33,3
		Total	3	100,0	100,0

**ANEXO A2.**

**Cuadro 2. Resultados en Rendimiento Verbal por grado**

Hijo_de	Grado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
SI	1ero de Secundaria	Nivel por debajo del básico	1	50,0	50,0	
		Nivel Básico	1	50,0	50,0	
		Total	2	100,0	100,0	
	4to de primaria	Nivel por debajo del básico	4	57,1	57,1	
		Nivel Básico	3	42,9	42,9	
		Total	7	100,0	100,0	
	5to de primaria	Nivel por debajo del básico	2	50,0	50,0	
		Nivel Básico	2	50,0	50,0	
		Total	4	100,0	100,0	
	6to de primaria	Nivel por debajo del básico	3	42,9	42,9	
		Nivel Básico	4	57,1	57,1	
		Total	7	100,0	100,0	
	NO	1ero de Secundaria	Nivel por debajo del básico	1	25,0	25,0
			Nivel Básico	3	75,0	75,0
			Total	4	100,0	100,0
		4to de primaria	Nivel por debajo del básico	1	20,0	20,0
			Nivel Básico	4	80,0	80,0
			Total	5	100,0	100,0
5to de primaria		Nivel por debajo del básico	2	25,0	25,0	
		Nivel Básico	6	75,0	75,0	
		Total	8	100,0	100,0	
6to de primaria		Nivel Básico	3	100,0	100,0	



## ANEXO B

## CUADROS DE CALIFICACIÓN DE HABILIDADES ACADÉMICAS PARA CADA GRADO

Nivel	Área de comunicación para 4to Grado	
	Área de Comprensión	
	Comprensión de textos verbales	Comprensión de textos icono verbales
Nivel Suficiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la idea central que se desarrolla de manera general o la trama de una historia en textos de uno a tres párrafos cortos.</li> <li>- Jerarquizar entre hechos importantes, teniendo en cuenta la información presente en todo el texto.</li> <li>- Localiza información que se presenta de manera explícita a partir de preguntas en cuya formulación se parafrasean los datos del texto.</li> <li>- Reconocer relaciones de causa-efecto y orden cronológico entre hechos de un texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar información importante en TIV donde la relación entre imagen y texto verbal no es tan directa (la idea central se resume en un único enunciado afirmativo, apoyado por una sola imagen).</li> <li>- Identificar información importante en TIV cuya comprensión exige la integración de imagen y texto verbal.</li> <li>- Reconocer la intención comunicativa del emisor en TIV donde la relación entre imagen y texto verbal es directa (la idea central se resume en una pregunta cuyas respuestas se encuentran explícitas y ordenadas de manera evidente en una secuencia de acciones).</li> </ul>
Nivel Básico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar información que se presenta de manera explícita al comienzo, al final o al interior de textos informativos y narrativos de variada extensión (de uno a cinco párrafos compuestos por oraciones cortas y, en su mayoría, de sintaxis simple).</li> <li>- Reconocer información que se presenta de manera explícita y que responde las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- es directa (la idea central se resume en una pregunta cuyas respuestas se encuentran explícitas y ordenadas de manera evidente en una secuencia, y apoyadas por medio de una imagen cada una).</li> <li>- Identificar información importante a partir de preguntas en cuya formulación se repite literalmente lo señalado en la parte verbal del texto, lo cual permite la ubicación directa de lo requerido.</li> </ul>

	<p>preguntas <i>qué, quién, cómo, cuándo</i> y <i>por qué</i>, en textos informativos y narrativos de variada extensión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar información que se presenta de manera explícita a partir de preguntas en cuya formulación se repiten literalmente los datos del texto, lo cual permite una ubicación directa de los datos requeridos.</li> <li>- Identificar la idea más importante a partir de información explícita y de solo una parte del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar información importante en TIV cuya comprensión no exige integrar imagen y texto verbal.</li> </ul>
<p><b>Nivel por debajo del básico</b></p>	<p><b>Grupo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localiza un dato (referido a la identificación de un personaje) en un texto narrativo, de un párrafo de cinco líneas, que presenta tres personajes y cinco hechos, con oraciones cortas de estructura sintáctica simple y donde el dato requerido se encuentra de manera explícita en la primera línea del texto.</li> <li>- Localiza algunos datos que se presentan de manera explícita y que responden a las preguntas <i>cómo, quién, qué</i> y <i>cuándo</i>, en seis textos que constan de uno a tres párrafos cortos.</li> <li>- Localiza un dato que se presentan de manera explícita y que responde a la</li> </ul>	<p><b>Grupo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica información importante en dos TIV a partir de preguntas, en cuya formulación se repite literalmente lo señalado en la parte verbal. En estos, la información verbal va seguida de la icónica y, además, el personaje principal aparece en toda la secuencia de acciones, lo cual permite la ubicación directa de lo requerido.</li> </ul> <p><b>Grupo 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En este grupo se encuentran aquellos estudiantes que no logran realizar ninguna tarea.</li> </ul>

	<p>pregunta <i>por qué</i>, e identifica una idea importante en relación a otras a partir de información de una pequeña parte de un texto de tres párrafos cortos.</p> <p><b>Grupo 2</b></p> <p>- En este grupo se encuentran aquellos estudiantes que no logran realizar ninguna tarea.</p>	
--	--	--



Área de Reflexión

<p><b>Nivel suficiente</b></p>	<p>Los estudiantes del Nivel Suficiente reconocen y aplican reglas gramaticales y ortográficas del sistema de escritura en oraciones de estructura sintáctica simple y compuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar algunos casos de grafías (<i>s, z, c; y v, b</i>) en palabras usuales y conocidas.</li> <li>- Reconocer la concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo en una oración corta, de estructura sintáctica simple, en la que el sustantivo concuerda con dos adjetivos (uno calificativo y el otro demostrativo) que no se hallan tan próximos a él.</li> <li>- Reconocer la concordancia de número y persona entre el verbo y el sustantivo que constituye el núcleo del sujeto en oraciones simples y compuestas coordinadas.</li> </ul>
<p><b>Nivel Básico</b></p>	<p>Los estudiantes del Nivel Básico reconocen y aplican reglas gramaticales y ortográficas del sistema de escritura en oraciones de estructura sintáctica simple.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar algunos casos de usos de grafías (<i>r, rr</i>) en palabras bastante usuales y conocidas.</li> <li>- Reconocer la concordancia de género y número entre un sustantivo y su adjetivo calificativo en una oración corta, de estructura sintáctica simple, donde sustantivo y adjetivo están muy próximos.</li> <li>- Reconocer la concordancia de número y persona entre el verbo y el sustantivo que constituye el núcleo del sujeto en oraciones cortas de estructura sintáctica simple.</li> </ul>
<p><b>Nivel por debajo del Básico</b></p>	<p><b>Grupo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica solo seis casos de usos de las grafías <i>r, rr</i> en palabras bastante usuales y conocidas (burro, carga, para, perros, vieron, loro).</li> <li>- Reconoce la concordancia de número y persona entre sujeto y verbo en una oración corta, de estructura sintáctica simple.</li> <li>- Reconoce la concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo en una oración corta, donde sustantivo y adjetivo están muy próximos.</li> </ul>

**Grupo 2**

- En este grupo se encuentran aquellos estudiantes que no logran realizar ninguna tarea.



<p style="text-align: center;"><b>Nivel</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 4to Grado</b> <b>Área de Organización del espacio. Iniciación a la Geometría.</b></p> <p><b>Competencia 1</b> «Establece y comunica relaciones espaciales, las interpreta y representa con precisión en el plano usando sistemas de referencia. Realiza movimientos y transformaciones de figuras geométricas en el plano con precisión»<sup>3</sup>.</p> <p><b>Competencia 2</b> «Identifica características de los objetos del entorno en función a las formas geométricas y establece relaciones entre ellos. Nombra, describe y construye algunas figuras y sólidos geométricos que se relacionan con objetos de su medio»<sup>4</sup>.</p>
<p><b>A. Nivel Suficiente</b> Los estudiantes de este nivel presentan un manejo espacial que les permite orientarse en el plano (por ejemplo trazar trayectorias en un plano de calles) y realizar transformaciones de los polígonos más elementales en una cuadrícula dada. Adicionalmente, identifican las propiedades básicas de los polígonos más comunes y establecen algunas relaciones entre ellos.</p>	<p><b>Competencia 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizan transformaciones (traslaciones, ampliaciones y reducciones) de las figuras poligonales más conocidas (cuadrados, rectángulos y triángulos) sobre una cuadrícula dada.</li> <li>- Trazan una trayectoria por las calles de un plano dado siguiendo referentes tales como derecha e izquierda.</li> </ul> <p><b>Competencia 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifican las figuras poligonales más conocidas (triángulo, cuadrado, rectángulo y rombo) a partir de su representación gráfica presentada en distintas posiciones.</li> <li>- Grafican y reconocen las principales características constitutivas del cuadrado, rectángulo y el triángulo, y establecen semejanzas y diferencias entre estos.</li> <li>- Distinguen el cilindro y el cubo, tanto en su representación geométrica como en dibujos que representan formas de objetos reales.</li> </ul>
<p><b>B. Nivel Básico</b> Los estudiantes de cuarto de primaria pertenecientes a este nivel presentan un manejo del espacio que está limitado a lo que perciben visualmente. Así mismo, identifican los polígonos</p>	<p><b>Competencia 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efectúan traslaciones libres en una cuadrícula de los polígonos regulares más comunes (cuadrado y triángulo equilátero) presentadas en sus formas más usuales con un lado paralelo a la horizontal.</li> <li>- Trazan libremente por las calles de un plano una trayectoria que conecta dos puntos señalados.</li> </ul> <p><b>Competencia 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñan y trazan un triángulo e identifican en él su número de lados.</li> <li>- Reconocen el cilindro tanto en dibujos que representan formas de objetos reales como en una representación</li> </ul>

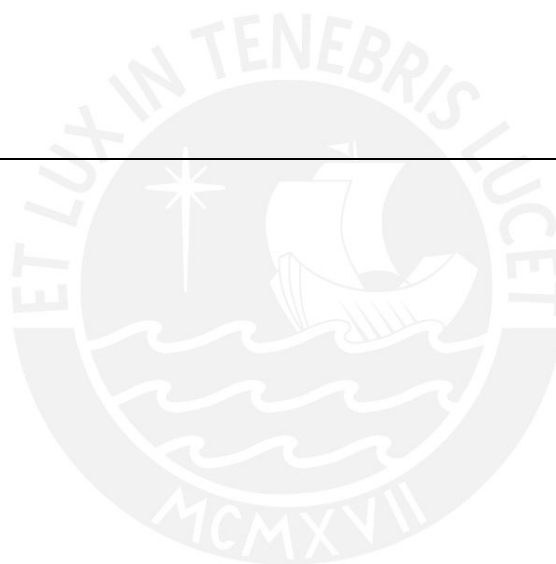
y sólidos geométricos más comunes.	geométrica.
<b>C. Nivel por Debajo del Básico</b> Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un rendimiento inferior al básico, es decir, no demuestran tener un manejo de las capacidades que les permita resolver todas las tareas estipuladas para el Nivel Básico.	Al interior de este nivel se distingue dos grupos: el grupo 1, conformado por estudiantes que logran resolver por lo menos algunos ítemes de la prueba; y el grupo 2, conformado por quienes no logran resolver ninguno de los ítemes propuestos en la prueba. Así, en el presente aspecto los estudiantes del grupo 1 efectúan trazos libres que conectan dos puntos en un plano de calles e identifican la forma de un cilindro en figuras de objetos reales.





Nivel	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 4to Grado</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Área de Organización del espacio. Iniciación a la Geometría.</b></p> <p><b>Competencia 1</b> «Establece y comunica relaciones espaciales, las interpreta y representa con precisión en el plano usando sistemas de referencia. Realiza movimientos y transformaciones de figuras geométricas en el plano con precisión»<sup>3</sup>.</p> <p><b>Competencia 2</b> «Identifica características de los objetos del entorno en función a las formas geométricas y establece relaciones entre ellos. Nombra, describe y construye algunas figuras y sólidos geométricos que se relacionan con objetos de su medio»<sup>4</sup>.</p>
	<b>Comprensión de textos verbales</b>
<p><b>A. Nivel Suficiente</b> Los estudiantes de este nivel presentan un manejo espacial que les permite orientarse en el plano (por ejemplo trazar trayectorias en un plano de calles) y realizar transformaciones de los polígonos más elementales en una cuadrícula dada. Adicionalmente, identifican las propiedades básicas de los polígonos más comunes y establecen algunas relaciones entre ellos.</p>	<p><b>Competencia 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizan transformaciones (traslaciones, ampliaciones y reducciones) de las figuras poligonales más conocidas (cuadrados, rectángulos y triángulos) sobre una cuadrícula dada.</li> <li>- Trazan una trayectoria por las calles de un plano dado siguiendo referentes tales como derecha e izquierda.</li> </ul> <p><b>Competencia 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifican las figuras poligonales más conocidas (triángulo, cuadrado, rectángulo y rombo) a partir de su representación gráfica presentada en distintas posiciones.</li> <li>- Grafican y reconocen las principales características constitutivas del cuadrado, rectángulo y el triángulo, y establecen semejanzas y diferencias entre estos.</li> <li>- Distinguen el cilindro y el cubo, tanto en su representación geométrica como en dibujos que representan formas de objetos reales.</li> </ul>
<p><b>B. Nivel Básico</b> Los estudiantes de cuarto de primaria pertenecientes a este nivel presentan un manejo del espacio que está limitado a lo que perciben visualmente. Así mismo, identifican los polígonos</p>	<p><b>Competencia 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efectúan traslaciones libres en una cuadrícula de los polígonos regulares más comunes (cuadrado y triángulo equilátero) presentadas en sus formas más usuales con un lado paralelo a la horizontal.</li> <li>- Trazan libremente por las calles de un plano una trayectoria que conecta dos puntos señalados.</li> </ul> <p><b>Competencia 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñan y trazan un triángulo e identifican en él su número de lados.</li> <li>- Reconocen el cilindro tanto en dibujos que representan formas de objetos reales como en una representación</li> </ul>

y sólidos geométricos más comunes.	geométrica.
<b>C. Nivel por Debajo del Básico</b> Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un rendimiento inferior al básico, es decir, no demuestran tener un manejo de las capacidades que les permita resolver todas las tareas estipuladas para el Nivel Básico.	Al interior de este nivel se distingue dos grupos: el grupo 1, conformado por estudiantes que logran resolver por lo menos algunos ítemes de la prueba; y el grupo 2, conformado por quienes no logran resolver ninguno de los ítemes propuestos en la prueba. Así, en el presente aspecto los estudiantes del grupo 1 efectúan trazos libres que conectan dos puntos en un plano de calles e identifican la forma de un cilindro en figuras de objetos reales.



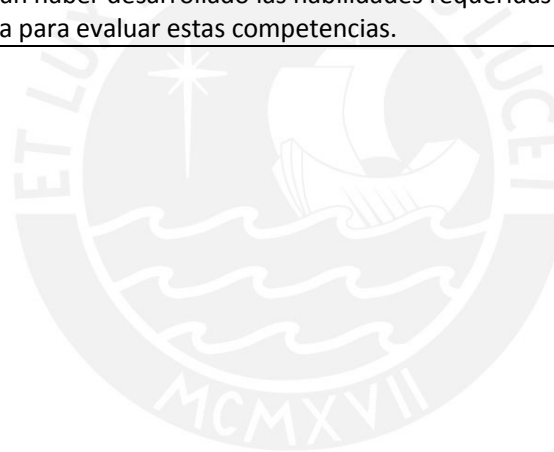
Nivel	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 4to Grado</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Área de Conocimiento de Números y la numeración.</b></p> <p><b>Competencia 3</b> «Registra, interpreta, produce y comunica información cuantitativa correspondiente a situaciones de su entorno con números naturales hasta de cuatro cifras»</p>
	<b>Comprensión de textos verbales</b>
<p><b>A. Nivel Suficiente</b> Los estudiantes pertenecientes a este nivel evidencian comprender la estructura y el funcionamiento del sistema posicional de numeración decimal, con números naturales hasta el orden de las unidades de millar. Identifican y completan secuencias numéricas determinadas mediante operadores aditivos. Exhiben un manejo básico de la representación gráfica y simbólica de las fracciones más usuales y utilizan adecuadamente la simbología y terminología matemáticas referidas a esta competencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizan los principios del valor posicional en la lectura y escritura de números naturales menores que diez mil.</li> <li>- Utilizan números naturales para representar simbólicamente cantidades menores que mil expresadas gráficamente.</li> <li>- Comparan y ordenan un conjunto de números naturales menores que diez mil siguiendo un criterio de orden.</li> <li>- Completan secuencias numéricas determinadas por operadores aditivos, con números naturales menores que cien.</li> <li>- Identifican la relación de equivalencia que se verifica entre un número natural menor que mil y su respectiva descomposición aditiva.</li> <li>- Utilizan las expresiones fraccionarias más usuales para representar la relación entre la parte y el todo de una unidad presentada gráficamente.</li> </ul>
<p><b>B. Nivel Básico</b> Los estudiantes de este nivel presentan un manejo elemental del sistema posicional de numeración decimal, que les permite resolver tareas ligadas a procedimientos rutinarios tales como leer y escribir números naturales menores que mil y establecer relaciones de orden con números naturales en los casos más sencillos que no demandan utilizar la función posicional del cero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leen y escriben números naturales menores que mil, cuyas cifras no presentan la dificultad de tener en uno de sus dígitos la cifra elemental «cero».</li> <li>- Identifican la relación de orden y equivalencia que se verifica entre pares de números naturales menores que diez mil, haciendo uso correcto de los signos «&lt;, &gt; o =» según corresponda.</li> <li>- Reconocen la correspondencia entre la parte sombreada de una figura y la fracción que la representa expresada simbólicamente.</li> </ul>

Además, evidencian un limitado manejo de la terminología y simbología asociadas a esta competencia.	
<b>C. Nivel por Debajo del Básico</b> Como se mencionó anteriormente, los estudiantes que se ubican en este nivel no dan evidencias de haber desarrollado las habilidades requeridas para resolver todas las tareas exigidas para estar en el Nivel Básico.	Al interior de este nivel se pueden identificar dos grupos: el grupo 1, conformado por los estudiantes que resuelven algunos ítemes relacionados con identificar la correspondencia entre la parte sombreada de una figura y la expresión fraccionaria que la representa; y el grupo 2, en el que están comprendidos los estudiantes que no son capaces de resolver ninguno de los ítemes propuestos en la prueba para esta competencia.



<p style="text-align: center;"><b>Nivel</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 4to Grado</b> <b>Área de Resolución de Problemas y Conocimiento de operaciones</b></p> <p><b>Competencia 4</b> «Resuelve y crea problemas matemáticos relacionados con situaciones cotidianas para cuya solución se requiere de la adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales»<sup>6</sup>.</p> <p><b>Competencia 5</b> «Resuelve y crea problemas matemáticos relacionados con situaciones cotidianas para cuya solución se requiere de la adición y sustracción de fracciones y números decimales»<sup>7</sup>.</p>
<b>Comprensión de textos verbales</b>	
<p><b>A. Nivel Suficiente</b> Los estudiantes pertenecientes a este nivel adaptan y elaboran estrategias para realizar operaciones de adición y para resolver problemas de enunciado verbal de una etapa, cuya solución precisa de la aplicación de las nociones de alguna de las cuatro operaciones aritméticas básicas en el conjunto de los números naturales. Adicionalmente, demuestran ser capaces de resolver sustracciones cuyos elementos se presentan ordenados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplican o diseñan estrategias para hallar la suma de dos o tres números naturales menores que diez mil reagrupando en unidades de orden superior («sumar llevando»). Utilizan convenientemente el operador respectivo.</li> <li>- Completan el sumando que falta en estructuras aditivas de tres sumandos dispuestas horizontalmente, con números naturales menores que diez mil.</li> <li>- Conocen y aplican el algoritmo de la sustracción para hallar la diferencia entre dos números naturales menores que diez mil, reagrupando en unidades de orden inferior («restar efectuando canjes»). Las cifras que componen el minuendo presentan ceros en uno o dos órdenes consecutivos (lo que supone un conocimiento adecuado de la estructura del sistema de numeración decimal de posiciones al momento de efectuar los canjes).</li> <li>- Resuelven situaciones problemáticas de enunciado verbal cuya solución demanda la aplicación de alguna de las cuatro operaciones básicas con números naturales menores que mil. Con respecto a los problemas de estructura aditiva, se hallan los problemas denominados de combinación, cambio y comparación.</li> <li>- Resuelven situaciones problemáticas sencillas de compra y venta cuya solución demanda la aplicación combinada de una adición y una sustracción de números naturales menores que cien, sin reagrupar.</li> </ul>
<p><b>B. Nivel Básico</b> Los estudiantes de este nivel realizan tareas rutinarias tales como resolver algoritmos de adición (de dos o tres sumandos menores que diez mil) y de sustracción (hasta el orden de las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calculan la suma de dos o tres sumandos dispuestos verticalmente agrupando en unidades de orden superior, con números naturales menores que diez mil.</li> <li>- Completan el elemento que falta en estructuras aditivas y sustractivas de dos términos dispuestos horizontalmente, con números naturales menores que cien.</li> <li>- Hallan la diferencia de dos números naturales menores que mil cuyas cifras son diferentes de cero, dispuestos verticalmente reagrupando en unidades de orden inferior.</li> </ul>

<p>centenas y cuyas cifras son diferentes de cero) dispuestas verticalmente. Además, solucionan problemas de enunciado verbal de una etapa, que demandan aplicar la noción de adición de números naturales, en sus formas más sencillas (situaciones de cambio y combinación).</p>	<p>- Resuelven situaciones problemáticas sencillas cuya solución requiere la aplicación de una adición de números naturales menores que mil agrupando en unidades de orden superior (los problemas que resuelven corresponden solo a la categoría de problemas de combinación y de cambio).</p>
<p><b>C. Nivel por Debajo del Básico</b> Este nivel reúne a los estudiantes que no logran realizar todas las tareas requeridas por el Nivel Básico.</p>	<p>De modo similar a las competencias anteriores podemos identificar dos grupos. El grupo 1 está conformado por estudiantes que resuelven adiciones de números naturales dispuestos verticalmente, en los que hay que reagrupar en unidades de orden superior («sumar llevando») y resuelven problemas sencillos que implican el uso de la adición en situaciones de agrupación o combinación. El grupo 2, está integrado por quienes no evidencian haber desarrollado las habilidades requeridas para resolver ninguno de los ítemes propuestos en la prueba para evaluar estas competencias.</p>



Nivel	<b>Área de Lógico Matemática para 4to Grado</b> <b>Medición</b>
	<b>Competencia 6</b> «Resuelve y crea problemas relacionados con las unidades de medida más usuales de longitud, masa, superficie y tiempo».
	<b>Comprensión de textos verbales</b>
<b>Nivel Suficiente<sup>11</sup></b> Los estudiantes de este nivel resuelven situaciones problemáticas sencillas que demandan la aplicación directa de una equivalencia entre las unidades de medida más usuales correspondientes a las magnitudes de masa y tiempo.	Identifican, entre unidades de diferentes magnitudes, aquella que se utiliza para medir longitudes. - Identifican la unidad más conveniente para medir la longitud de un objeto bien definido, entre las unidades más usuales de longitud (metro, centímetro y kilómetro). - Establecen relaciones de equivalencia entre cantidades de tiempo expresadas en diversas unidades (minuto, hora, día y mes) y resuelven situaciones problemáticas sencillas. - Identifican las principales unidades de masa (kilogramo y gramo), y resuelven situaciones problemáticas sencillas que demandan aplicar la relación de equivalencia entre kilogramo y gramo.
<b>Nivel Básico</b> Los estudiantes pertenecientes a este nivel reconocen la unidad de medida más conveniente para medir un objeto o evento en situaciones contextualizadas, con magnitudes fundamentales.	- Reconocen, entre unidades de distintas magnitudes, la que corresponde a la magnitud de longitud y tiempo. - Eligen, entre dos unidades correspondientes a la misma magnitud, la más apropiada para medir la masa de un objeto dado según las características señaladas.
<b>C. Nivel por Debajo del Básico</b>	En esta competencia, el grupo 1 concentra a los estudiantes que identifican entre unidades de distintas magnitudes la que corresponde a la longitud, mientras que el grupo 2, de modo similar al resto de las competencias, está conformado por los estudiantes que no evidencian haber desarrollado las habilidades requeridas para resolver ninguno de los ítemes propuestos para evaluar esta competencia.



<p style="text-align: center;"><b>Nivel</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 4to Grado</b>  <b>Organización de Datos e iniciación a la Estadística</b>  <b>Competencia 7</b>            «Elabora e interpreta gráficos con datos referentes a fenómenos y situaciones de su entorno»<sup>12</sup>.</p>
<p><b>A. Nivel Suficiente</b>            Los estudiantes de este nivel clasifican figuras en función de dos o tres criterios dados. Adicionalmente, resuelven situaciones problemáticas sencillas utilizando información estadística presentada mediante diagramas de barras.</p>	<p>Comparan y clasifican información correspondiente a datos numéricos y no numéricos, sobre la base de dos o tres propiedades comunes simultáneamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplean información consignada en diagramas de barras en la solución de situaciones problemáticas sencillas (por ejemplo, hallar la suma de frecuencias de dos clases señaladas explícitamente en un diagrama de barras)</li> </ul>
<p><b>B. Nivel Básico</b>            Los estudiantes de este nivel clasifican figuras sobre la base de un solo criterio. Además, extraen información estadística directa de un diagrama de barras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasifican información sobre la base de un criterio en un conjunto de datos numéricos.</li> <li>- Comparan y extraen información representada en diagramas de barras correspondiente a hechos de la vida cotidiana.</li> </ul>
<p><b>C. Nivel por Debajo del Básico</b>            Este grupo reúne a los estudiantes que no logran realizar todas las tareas requeridas por el Nivel Básico, es decir, aquellos que no evidencian poseer un manejo de las capacidades evaluadas que les permita resolver por lo menos lo estipulado por este nivel.</p>	<p><u>D</u>entro de este grupo podemos identificar dos grupos: el grupo 1, conformado por estudiantes que solo realizan clasificaciones de objetos usando un criterio, y el grupo 2, de los estudiantes que no logran realizar ninguno de los ítemes propuestos en la prueba para esta competencia.</p>

Nivel	Área de comunicación para 6to Grado Área de Comprensión	
	Comprensión de textos verbales	Comprensión de textos icono verbales
Nivel Suficiente	<p><b>Nivel Suficiente:</b> Los estudiantes del Nivel Suficiente identifican y establecen relaciones complejas entre ideas y elementos presentes en el texto. Además, realizan inferencias y reconocen la intención comunicativa del emisor, demostrando una comprensión global del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jerarquizar entre ideas principales y secundarias en textos de tres a cinco párrafos, de estructura no tan evidente (cada párrafo no necesariamente posee una idea principal, la que en algunos casos se encuentra implícita), regular cantidad de información, y tema poco familiar o conocido para los estudiantes.</li> <li>- Identificar la idea central que se desarrolla de manera general en textos de tres a cinco párrafos, de estructura evidente (cada párrafo posee una idea principal, la que, además, se encuentra explícita), poca cantidad de información, y tema familiar o conocido para los estudiantes.</li> <li>- Hacer inferencias a partir de información explícita y de solo una parte o fragmento en textos de cuatro a cinco párrafos, estructura evidente, poca cantidad de información, y tema conocido o familiar para los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la idea más importante y la finalidad comunicativa del emisor en TIV con una variedad de información icónica y verbal, cuya comprensión exige establecer una simple relación entre imagen y texto, debido a que tanto el apoyo verbal e icónico exponen de manera explícita y evidente la idea más importante del TIV.</li> </ul>

	<p>estudiantes.</p> <p>- Integrar y sintetizar información a partir del reconocimiento de las ideas principales en textos de tres a cuatro párrafos, de estructura evidente, poca cantidad de información, y tema conocido o familiar para los estudiantes.</p>	
<b>Nivel Básico</b>	<p><b>Nivel Básico:</b> localizan información explícita en una o más partes del texto. Además, identifican y establecen relaciones simples y evidentes entre las ideas y los elementos, y reconocen la intención comunicativa del emisor. Solo demuestran una comprensión parcial y literal de los textos.</p> <p>Comprensión de textos verbales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar un dato específico explícito en textos cortos (tres o cuatro párrafos), de estructura evidente (las ideas principales se encuentran presentes de manera explícita al final y al comienzo de los textos) y tema conocido o familiar para los estudiantes.</li> <li>- Jerarquizar ideas principales y secundarias en textos cortos (tres o cuatro párrafos), de estructura evidente (las ideas principales se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer información importante y la intención comunicativa del emisor en TIV donde la relación entre texto verbal e imagen es directa, y cuya comprensión solo exige establecer una simple relación entre imagen y texto verbal.</li> </ul>

	encuentran presentes de manera explícita al final y al comienzo de los textos) y tema conocido o familiar para los estudiantes.	
<b>Nivel por debajo del básico</b>	<p><b>Grupo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizan un dato específico ubicado en el párrafo de un texto de estructura evidente, cuya idea principal se encuentra al inicio de este.</li> <li>- Identifican ideas importantes en relación a otras, en dos textos de estructuras evidentes, cuyas ideas principales se encuentran al inicio de estos. Dichas ideas importantes se hallan de manera explícita en uno de los párrafos de los textos.</li> </ul> <p>-</p> <p><b>Grupo 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquí encontramos a aquellos estudiantes que no lograron realizar ninguna de las tareas.</li> </ul>	<p><b>Grupo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifican información importante y reconocen la intención comunicativa del emisor en dos TIV donde la relación entre la imagen y el texto es bastante explícita, y cuya comprensión no exige establecer una relación entre imagen y texto verbal dada su evidencia.</li> </ul> <p><b>Grupo 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquí encontramos a aquellos estudiantes que no lograron realizar ninguna de las tareas.</li> </ul>

## Área de Reflexión para 6to Grado

### Nivel suficiente

Los estudiantes del Nivel Suficiente reconocen algunos elementos que le otorgan cohesión al texto, en contextos cuyas relaciones semánticas no son tan evidentes, logrando un uso articulado y sistemático de estos. Además, reconocen y aplican reglas ortográficas y gramaticales, en el contexto de una oración.

- Reconocer algunos tipos de nexos (*porque, pero, aunque, en consecuencia*) en contextos conformados por párrafos de una o tres oraciones de sintaxis simple y compleja, que presentan de dos a cuatro relaciones semánticas evidentes y no tan evidentes.
- Reconocer algunos tipos de elementos referenciales (pronombres personales, demostrativos e indefinidos) en contextos conformados por párrafos de una o cuatro oraciones de sintaxis simple y compleja, donde el elemento referido y el referente no siempre se encuentran tan próximos.
- Identificar algunos usos de signos de puntuación (coma para enumerar oraciones, para introducir un inciso, antes de conjunción adversativa; comillas para presentar cita; dos puntos para introducir enumeración) en contextos conformados por párrafos de una o dos oraciones de sintaxis simple y compleja, cuyas relaciones semánticas son evidentes y no tan evidentes.
- Identificar algunas reglas generales de dilación (agudas, graves o esdrújulas) en palabras no tan usuales o conocidas.
- Reconocer el uso de las grafías *s, c, z; b, v y g, j* en palabras no tan usuales ubicadas en el contexto de una oración.
- Reconocer, en casos evidentes, la discordancia de número y persona entre el verbo y el sustantivo que constituye el núcleo del sujeto, en oraciones simples con sujeto compuesto.

<p><b>Nivel Básico</b></p>	<p><b>Nivel Básico</b> reconocen algunos elementos que le otorgan cohesión al texto, en contextos cuyas relaciones semánticas son muy evidentes, sin lograr un uso articulado ni sistemático de estos. Además, reconocen y aplican reglas ortográficas en el contexto de una oración cuya estructura sintáctica es simple.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer un tipo de nexos (<i>por lo tanto</i>) en contextos de una oración en la que se incluye solo una relación semántica evidente.</li> <li>- Reconocer un número reducido de elementos referenciales (pronombre personal, demostrativo, relativo e indefinido) en contextos conformados por párrafos de dos a tres oraciones de sintaxis simple y compleja, donde el elemento referido y el referente se encuentran próximos.</li> <li>- Identificar un número reducido de signos de puntuación (dos puntos para presentar una cita textual, coma para introducir una aposición) en el contexto de dos oraciones cortas de sintaxis simple, cuyas relaciones semánticas son muy evidentes.</li> <li>- Identificar algunas reglas generales de tildación (agudas, graves o esdrújulas) en palabras usuales o conocidas.</li> <li>- Reconocer el uso de las grafías <i>s, c, z; b, v y g, j</i> en palabras usuales ubicadas en el contexto de una oración.</li> <li>- Reconocer, en casos muy evidentes, la discordancia de número y persona entre el verbo y el sustantivo que constituye el núcleo del sujeto, en oraciones simples con sujeto compuesto.</li> </ul>
<p><b>Nivel por debajo del Básico</b></p>	<p><b>Grupo 1</b> Estos estudiantes solo realizan las siguientes tareas aisladas y específicas:</p> <p><b>Aspecto textual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocen una sola relación semántica, que se hace explícita por medio de un conector de consecuencia en el contexto de una oración simple.</li> <li>- Identifican, en un texto breve compuesto por dos oraciones, dos pronombres indefinidos y uno demostrativo cuya función es hacer referencia a nombres que se encuentran muy próximos a ellos.</li> <li>- Reconocen, en un texto breve compuesto por dos oraciones de relaciones semánticas muy evidentes, una coma para introducir un inciso y dos puntos antes de una cita textual.</li> </ul> <p><b>Aspecto normativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocen seis usos de grafías <i>s,c,z y g, j</i> en palabras usuales y muy conocidas, tales como: <i>actuación</i>,</li> </ul>

	<p><i>realizó y sábado; aprendizaje, geografía y ejemplos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Reconocen y aplican reglas generales de tildación en palabras de uso bastante frecuente, como <i>fértil, fijate</i> y <i>maletín</i>.</li><li>- Reconocen seis usos de grafías <i>b, v y g, j</i> en palabras usuales y muy conocidas, tales como: <i>evaluación, bimestral y buena; general, generoso y jinete</i>.</li></ul> <p><b>Grupo 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aquí encontramos a aquellos estudiantes que no lograron realizar ninguna de las tareas.</li></ul>
--	---





<p style="text-align: center;"><b>Nivel</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 6to Grado</b>  <b>Área de Organización del espacio. Iniciación a la Geometría.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Competencia 1</b>            «Diseña y transforma figuras en el plano cartesiano con precisión y creatividad».</p> <p style="text-align: center;"><b>Competencia 2</b>            «Resuelve, evalúa y formula problemas matemáticos relacionados con figuras y cuerpos geométricos. Explica sus procedimientos»</p>
<p><b>Nivel Suficiente</b>            Los estudiantes pertenecientes al Nivel Suficiente se orientan en el plano cartesiano, lo que les posibilita ubicar y simbolizar puntos para graficar y trasladar los vértices de figuras poligonales elementales. Reconocen y diferencian sólidos y polígonos identificando y estableciendo relaciones básicas entre sus elementos principales. Así mismo, presentan un manejo intuitivo de las nociones</p>	<p>En esta sección, se describen las tareas que los estudiantes del Nivel Suficiente logran realizar en cada una de las competencias que constituyen este aspecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresan la correspondencia entre la posición de un punto en el plano cartesiano y el par ordenado que lo representa.</li> <li>- Efectúan traslaciones simples de puntos en el plano cartesiano desde el origen hacia algún lugar del primer cuadrante a partir de una descripción verbal, completan la traslación de figuras poligonales de cuatro lados a partir de la traslación de dos de sus vértices e identifican la correspondencia entre los vértices de la figura dada con sus análogos en la figura trasladada y utilizan la notación correspondiente para representarla.</li> <li>- Utilizan la noción de simetría para completar figuras a partir de un eje de simetría dado, e identifican dos figuras simétricas respecto a un eje de simetría.</li> <li>- Identifican poliedros (cubo, prisma y pirámide) y cuerpos redondos (cilindro, esfera y cono) en figuras que representan formas de objetos reales, así como en representaciones geométricas.</li> <li>- Distinguen los elementos principales de los poliedros más comunes.</li> <li>- Realizan modificaciones a polígonos formados por más de cuatro lados y con ángulos agudos, rectos y obtusos e identifican la variación del número de lados en la nueva figura.</li> <li>- Identifican, en formas de objetos reales, ángulos y los clasifican como agudos, rectos u obtusos.</li> <li>- Utilizan las nociones de paralelismo como referente para orientarse en un plano de calles.</li> </ul>

de paralelismo y simetría.	
<p><b>Nivel Básico</b> En el Nivel Básico los estudiantes de sexto de primaria utilizan la noción de par ordenado para identificar la posición de objetos en el plano cartesiano y en cuadros de doble entrada. Adicionalmente, reconocen los sólidos y polígonos más comunes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizan la noción de par ordenado para representar la posición de un objeto dentro de un cuadro de doble entrada.</li> <li>- Ubican y representan puntos en el plano cartesiano a partir de la interpretación de sus correspondientes pares ordenados.</li> <li>- Reconocen la figura que resulta de trasladar horizontal o verticalmente un polígono de no más de seis lados en el plano cartesiano.</li> <li>- Identifican figuras poligonales y no poligonales en formas de objetos reales y como elementos de los sólidos más comunes (por ejemplo, identifican forma de las caras laterales de una pirámide o la forma de la base de un cilindro, etc.).</li> <li>- Reconocen las características más elementales de un cubo, lo que les posibilita comparar e identificar el número de cubos empleados para formar una figura.</li> </ul>
<p><b>. Nivel Por Debajo del Básico</b> Este nivel concentra a los estudiantes que no logran realizar todas las tareas requeridas para el Nivel Básico, es decir, aquellos que no evidencian poseer un manejo inicial de las capacidades evaluadas que les permita resolver lo estipulado para el Nivel Básico.</p>	<p>Se puede distinguir, en su interior, dos grupos: el grupo 1 conformado por quienes logran realizar algunos ítemes aislados y el grupo 2 en el que se encuentran los estudiantes que no logran demostrar la habilidad suficiente para resolver correctamente ninguno de los ítemes propuestos para evaluar estas competencias.</p> <p>Así, para el presente aspecto (que incluye las competencias 1 y 2), se tiene en el grupo 1 a los estudiantes que solo efectúan traslaciones libres de triángulos equiláteros sobre una cuadrícula dada (Competencia 1, referida a <i>Organización del espacio</i>) y que solo reconocen la forma cúbica en la representación gráfica de un objeto real y la congruencia de los ángulos de un cuadrado (Competencia 2, referida a <i>Iniciación a la geometría</i>).</p>

--	--

<b>Nivel</b>	<b>Área de Lógico Matemática para 6to Grado</b> <b>Área de Conocimiento de Números y la numeración.</b> <b>Competencia 3</b> «Procesa, sistematiza y comunica la información derivada de situaciones concretas utilizando números naturales, expresiones fraccionarias y decimales».
<b>A. Nivel Suficiente</b> Los estudiantes de sexto grado de primaria en este Nivel de Desempeño poseen la noción de la fracción propia como parte de la unidad, muestran un manejo del sistema de numeración decimal que les permite expresar cantidades de dinero en soles y céntimos y expresar las relaciones de equivalencia entre monedas de distinta denominación, y, así mismo, utilizan adecuadamente la terminología y simbología de la matemática referidas a esta competencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizan expresiones decimales (hasta el orden de las centésimas) para expresar cantidades de dinero representadas gráficamente.</li> <li>- Establecen relaciones de equivalencia entre las diferentes denominaciones de nuevos soles y céntimos de nuestro sistema monetario.</li> <li>- Aplican relaciones de orden entre fracciones homogéneas propias, en situaciones reales.</li> <li>- Traducen de una forma de representación a otras fracciones propias utilizando las representaciones gráfica, simbólica o verbal.</li> <li>- Establecen relaciones de orden entre expresiones fraccionarias y decimales más usuales, haciendo uso correcto de los signos correspondientes.</li> </ul>

<p><b>B. Nivel Básico</b> Los estudiantes en este nivel identifican la correspondencia entre la representación gráfica y la simbólica de una cantidad de dinero. Adicionalmente, exhiben un manejo inicial de la noción de fracción lo que les permite realizar solo tareas rutinarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Establecen la correspondencia entre la expresión gráfica de una cantidad de dinero y la expresión decimal que la representa.</li><li>- Establecen la correspondencia entre la parte sombreada de una figura y la fracción que la representa expresada esta última mediante un enunciado verbal.</li><li>- Establecen relaciones de orden entre pares de fracciones homogéneas propias, haciendo uso adecuado de los signos correspondientes.</li></ul>
<p><b>C. Nivel Por Debajo del Básico</b> Como se mencionó anteriormente, los estudiantes que se ubican en este nivel no dan evidencias de haber desarrollado las habilidades requeridas para resolver todas las tareas exigidas para estar en el Nivel Básico.</p>	<p>Al interior de este nivel se puede identificar dos grupos, el grupo 1, conformado por los estudiantes que utilizan los números naturales para representar cantidades agrupadas en centenas, decenas y unidades, así como determinar el antecesor y sucesor de números naturales; y el grupo 2, en el que están comprendidos los estudiantes que no son capaces, de resolver ninguno de los ítemes propuestos en la prueba para esta competencia.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Nivel</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 6to Grado</b> <b>Área de Resolución de Problemas y Conocimiento de operaciones</b></p> <p><b>Competencia 4</b> «Resuelve, evalúa y formula problemas matemáticos relacionados con situaciones cotidianas, para cuya solución se requiere de las operaciones con números naturales (...) decimales y fracciones homogéneas»<sup>6</sup>.</p> <p><b>Competencia 5</b> «Resuelve evalúa y formula problemas matemáticos para cuya solución se requiere de la proporcionalidad»<sup>7</sup>.</p>
<p><b>Nivel Suficiente</b> Los estudiantes pertenecientes a este nivel resuelven situaciones problemáticas que precisan de la adaptación o aplicación de estrategias de solución haciendo uso de dos de las cuatro operaciones aritméticas elementales, de la aplicación de las nociones de proporcionalidad directa y porcentaje, con números naturales, o de la adición y sustracción de fracciones homogéneas y expresiones decimales hasta el orden de las centésimas, en los casos más sencillos.</p>	<p>Para este tercer aspecto de la ECB, que comprende las competencias 4 y 5, referidas a la resolución de problemas de enunciado verbal y al conocimiento de las operaciones, tanto con números naturales, las fracciones y los decimales más sencillos, como a los referidos a la proporcionalidad, se tiene que los estudiantes del Nivel Suficiente son capaces de realizar las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelven ejercicios de adición y de sustracción con expresiones decimales hasta el orden de las milésimas cuyos términos dispuestos horizontalmente tienen diferente número de cifras y exigen efectuar reagrupaciones.</li> <li>- Resuelven problemas referidos a situaciones cotidianas presentados mediante enunciados verbales cuya solución exige la aplicación combinada de alguna de las cuatro operaciones aritméticas básicas con números naturales.</li> <li>- Resuelven problemas referidos a situaciones cotidianas y/o matemáticas que precisan de la aplicación combinada de una adición y/o una sustracción de fracciones homogéneas propias o expresiones decimales hasta el orden de las centésimas.</li> <li>- Resuelven problemas cuya solución demanda la aplicación combinada de más de dos operaciones de adición y/o multiplicación con números naturales y expresiones decimales, en las que, además, es preciso deducir datos no explícitos o discriminar datos relevantes de los accesorios.</li> <li>- Utilizan la noción de proporcionalidad directa en la solución de situaciones problemáticas sencillas.</li> </ul>

	- Resuelven problemas contextualizados en los que hay que aplicar la noción de porcentaje.
<b>B. Nivel Básico</b> Resuelven situaciones problemáticas sencillas que precisan de la aplicación de una de las cuatro operaciones aritméticas elementales, o de la noción intuitiva de proporcionalidad directa. Adicionalmente, aplican y adaptan estrategias para resolver operaciones de adición y sustracción con números naturales.	- Aplican o adecuan una estrategia de solución para resolver operaciones de adición o sustracción con números naturales hasta el orden de las decenas de millar, efectuando reagrupaciones. - Resuelven operaciones combinadas de adición y sustracción reagrupando en unidades de orden superior con expresiones decimales hasta el orden centenas y de las centésimas cuyos términos presentan el mismo número de cifras en la parte decimal. - Resuelven situaciones problemáticas sencillas cuya solución precisa la aplicación de las nociones de proporcionalidad, pues el ámbito operativo de los datos numéricos posibilita el trabajo sobre una base intuitiva.
<b>C. Nivel Por Debajo del Básico</b> En este nivel se hallan los estudiantes que no logran realizar todas las tareas requeridas por el Nivel Básico, es decir, aquellos que no evidencian poseer un dominio de las capacidades evaluadas que les permita resolver por lo menos lo estipulado para este nivel.	Dentro de este nivel se ha identificado dos grupos. Así, para la cuarta competencia, el grupo 1 solo logra sumar tres números de hasta cuatro cifras, mientras que para la quinta competencia, solo logra resolver un problema de proporcionalidad muy sencillo; y el grupo 2, en ambas competencias, no demuestra la habilidad requerida para resolver ninguno de los ítemes propuestos para dichas competencias.

<p style="text-align: center;"><b>Nivel</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 6to Grado</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Medición</b></p> <p><b>Competencia 6</b> «Resuelve, evalúa y crea problemas relacionados con las unidades de medida más usuales de longitud, superficie, volumen, masa y tiempo».</p>
<p><b>A. Nivel Suficiente</b></p> <p>Los estudiantes de este nivel resuelven situaciones problemáticas que requieren de la estimación de las longitudes de objetos y figuras utilizando unidades convencionales. Así mismo, adaptan o aplican estrategias para la resolución de situaciones problemáticas que exigen la conversión de unidades de longitud, masa, tiempo o capacidad, con números naturales y fracciones más usuales. Evidencian además, un manejo adecuado del lenguaje matemático relativo a esta competencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estiman las longitudes de figuras de objetos conocidos, haciendo uso de las unidades de medida convencionales más usuales (centímetro, metro, decímetro y kilómetro).</li> <li>- Aplican la noción de perímetro en la solución de situaciones problemáticas que implican discriminar datos relevantes de los accesorios o deducir los datos faltantes a partir de otros, de las figuras poligonales más comunes (rectángulo y cuadrado), efectuando o no la transformación de unas unidades en otras.</li> <li>- Reconocen las relaciones de equivalencia entre las unidades más comunes de masa: kilogramo y gramo, tonelada y kilogramo y resuelven situaciones problemáticas que implican efectuar transformaciones de unas unidades de medida en otras.</li> <li>- Resuelven situaciones problemáticas sencillas empleando las unidades más comunes de longitud, masa, tiempo o capacidad.</li> </ul>
<p><b>B. Nivel Básico</b></p> <p>En este nivel, los estudiantes, realizan estimaciones de la longitud de objetos haciendo uso de las unidades convencionales más usuales y resuelven situaciones problemáticas sencillas que precisan de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estiman la medida de objetos reales haciendo uso de las principales unidades metros y kilómetros.</li> <li>- Utilizan las relaciones de equivalencia entre las unidades básicas de tiempo empleadas para medir intervalos grandes de tiempo (día y semana, mes y año) para resolver situaciones problemáticas sencillas.</li> </ul>



la aplicación de las relaciones de equivalencia entre unidades empleadas para medir intervalos de tiempo relativamente grandes.	
<b>C. Nivel Por Debajo del Básico</b> En este nivel se encuentran los estudiantes evaluados que no logran la habilidad suficiente para resolver todos los ítemes exigidos para el Nivel Básico	En su interior, se pueden distinguir dos grupos: el grupo 1, en el que se ubican los estudiantes que solo identifican la unidad conveniente para medir la masa de determinados objetos, estiman la longitud de un objeto que tienen ante sí y convierten minutos a fracción de hora; en el grupo 2, se encuentran los estudiantes cuya habilidad no alcanza para resolver ninguno de los ítemes propuestos para esta competencia referida a medición.

<p style="text-align: center;"><b>Nivel</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Área de Lógico Matemática para 6to Grado</b> <b>Organización de Datos e iniciación a la Estadística</b></p> <p><b>Competencia 7</b> «Elabora e interpreta cuadros y gráficos que corresponden a fenómenos naturales, económicos y sociales de su medio local y nacional, y emite opinión sobre ellos. Resuelve, evalúa y formula problemas de la vida cotidiana relacionados con el registro, organización e interpretación de datos estadísticos».</p>
<p><b>A. Nivel Suficiente</b> Los estudiantes pertenecientes a este nivel, organizan y representan en cuadros de doble entrada o diagramas de barras información estadística referida a situaciones cotidianas y la utilizan para resolver situaciones problemáticas. Adicionalmente, aplican la noción de probabilidad en la solución de situaciones problemáticas sencillas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizan información presentada gráficamente mediante diagramas de barras y cuadros simples en la solución de situaciones problemáticas sencillas, que demandan efectuar adiciones o sustracciones.</li> <li>- Identifican la probabilidad de ocurrencia de un suceso. Utilizan nociones de probabilidad para resolver situaciones problemáticas simples.</li> <li>- Interpretan información referida a situaciones cotidianas expresadas verbalmente y la organizan y representan utilizando una o dos cuadros de entrada simple.</li> <li>- Leen e interpretan información presentada en cuadros de doble entrada, y organizan y trasladan dicha información en diagramas de barras.</li> <li>- Organizan y trasladan información estadística referida a situaciones cotidianas presentadas mediante un enunciado verbal a un diagrama de barras (la información presentada tiene cuatro clases y frecuencias que van desde las unidades hasta las decenas).</li> <li>- Identifican la probabilidad de ocurrencia de un suceso a partir de información representada gráficamente y justifican su respuesta.</li> </ul>
<p><b>B. Nivel Básico</b> Los estudiantes pertenecientes a este nivel leen e interpretan información estadística presentada en cuadros de doble entrada y diagramas de barras, y evidencian un manejo intuitivo de la noción de probabilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leen e interpretan información estadística, presentada mediante diagramas de barras, referida a situaciones cotidianas.</li> <li>- Establecen relaciones de orden y equivalencia entre las frecuencias.</li> </ul>

**C. Nivel Por Debajo del Básico**

Este nivel reúne a los estudiantes evaluados que no logran demostrar la habilidad suficiente para resolver todos los ítemes exigidos para el Nivel Básico

Dentro de este, se diferencian el grupo 1, conformado por estudiantes que solo identifican la frecuencia menor de una distribución de frecuencias en un diagrama de barras y que clasifican figuras de acuerdo con dos criterios dados; y el grupo 2, en el que se encuentran los estudiantes cuya habilidad no les es suficiente para resolver ningún ítem de los propuestos para esta competencia referida a organización de datos e iniciación a la estadística.



## ANEXO C

## Ficha de Llenado para profesores

## Percepción de los profesores en torno al rendimiento académico de sus alumnos en las áreas de Lógico Matemática y Verbal

Marque con una X el nivel en el que se encuentra cada alumno de su Aula y escriba, de ser necesario, especificaciones en la parte de Observaciones, acerca de la razón por la cual los alumnos han ido ubicados en dicho nivel.

En caso tratarse de alumnos del 5to grado de primaria o de 1ero de secundaria, limitarse solo a marcar las opciones de Nivel Básico y Nivel por Debajo del Básico debido a que los estándares usados son los de grados mayores.

AULA N°

Grado	Nombre	Área Lógico Matemática			Área Verbal			Observaciones
		Nivel Suficiente	Nivel Básico	Nivel por Debajo del Básico	Nivel Suficiente	Nivel Básico	Nivel por Debajo del Básico	

## ANEXO D

### AUTORIZACIÓN

Mediante la presente se le solicita a usted Sr. /Sra.....que autorice a su hijo/a..... a participar en una Evaluación Psicológica que forma parte de una investigación sobre HABILIDADESSOCIALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO realizada por el personal del Centro de Día. La participación no es obligatoria y si usted no da su autorización, ésta no se llevará a cabo. Agradeciéndole de antemano esperamos su respuesta

Área de Psicología

