

“CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE RESILIENCIA PARA ESCOLARES”

DR. EUGENIO SAAVEDRA GUAJARDO¹

DRA. ANA CASTRO RÍOS²

1. RESILIENCIA, FAMILIA Y DESARROLLO PERSONAL ENTRE LOS 9 Y 14 AÑOS.

1.1 Los cambios que han marcado las transformaciones familiares.

Distinguiendo los procesos más globales de la modernidad y la modernización, que han influido de manera significativa a la conformación y sentido familiar, distintos autores han indicado (Arriagada I., 2002):

- Proceso de individualización: promoción de la libertad social e individual
- Progreso social para el desarrollo de las potencialidades individuales.
- Visión reflexiva de informaciones y conocimientos, donde la familia no escapa a los cuestionamientos
- Difusión de racionalidad formal e instrumental
- Vocación democrática, diversidad y tolerancia. Ampliación de la ciudadanía hacia sectores sociales como mujeres, niños, jóvenes.
- Secularización de la acción colectiva, cobrando autonomía una ética individual.

¹ Universidad Católica del Maule. esaavedr@ucm.cl

² Universidad Católica del Maule. acastro@ucm.cl

- Generación de sociedades interculturales, incorporando la diversidad en los estilos de vida y en las formas y estructuras familiares.

Todos estos elementos presentes a través de los últimos tiempos, hacen que hoy sea cada vez mayor la diversidad de formas y estilos de vida, la heterogeneidad de influencias sobre hábitos, valores, imágenes, formas de convivencia y modos de pensar; todo esto influenciado o potenciado además por los procesos de globalización que están transformando los vínculos entre las personas y los diferentes grupos a los cuales pertenecen y a su vez la relación de éstos con la sociedad.

Los medios de comunicación se han transformado en un elemento de alta influencia para las familias, afectando el uso del tiempo libre, las necesidades de información de cada uno de sus miembros, las formas de comunicación internas, cambiando también las dimensiones de lo privado. La complejización de los modos de vida enfrenta a las familias ante el desafío de “asumir una diversidad de voces socializadoras” que muchas veces entran en contradicción con la cultura de cada familia y la cultura social más cercana a la que pertenecen.

Entre los procesos de modernización y los efectos que han implicado a las familias de manera más importante podemos señalar (Arriagada, 2002):

- Cambios en los procesos productivos: industrialización, paso del trabajo rural al urbano y más actualmente, preeminencia del mercado y de economías globalizadas.
- Modificación de la composición demográfica: aumento de la esperanza de vida, reducción del tamaño familiar, disminución de los nacimientos, cambios en la pirámide de edades en la población.

- Nuevas pautas de consumo y trabajo: aumento del acceso de las familias al consumo de bienes y servicios. Cambios en las modalidades y estructuras laborales.
- Acceso masivo pero segmentado a los bienes y servicios sociales: si bien se amplían coberturas en educación y salud (principalmente), la calidad de servicios es desigual para la población. En América Latina incluso existen amplios sectores excluidos de estos sistemas.

Otros fenómenos asociados a estos cambios a nivel societal y que se han manifestado en la familia han sido:

- Aumento de las tasas de divorcio y cohabitación: por una parte, si bien las parejas aún siguen contrayendo matrimonio, tienden a separarse en breve o mediano plazo. Otras han optado por no vincularse legalmente y ello ha ido en aumento.
- Incremento de madres solteras: fenómeno que causó, en Chile, gran discusión e investigaciones en los años 90.
- Aumento de personas que viven solas.
- Postergación del matrimonio o en sentido más amplio postergación de la decisión de formar familia, que en el caso de Chile, la edad media al contraer matrimonio era en 1980 de 27 años para los hombres y 24 para las mujeres; en 1998 aumentó a 29 y 26 años respectivamente. (INE, Julio 2000)
- Disminución de autoridad en los roles paternos: como producto de los fenómenos de individualización indicados anteriormente, de una estructura familiar menos autoritaria y de otros fenómenos entrelazados como cambios en los modelos de educación y pautas de crianza entre ellos.

Dentro de estos elementos generales que estamos describiendo en torno a la familia, se pueden señalar aspectos que aún se asocian a funciones y procesos correspondientes a éstas y que si se realizan *congruientemente* permiten desarrollos adecuados a sus miembros (Arriagada, 2002):

- Confianza básica y apego: procesos centrales para el desarrollo básico de los seres humanos y que se establece en el primer año de vida.
- Autoestima: formación que también se define fuertemente al interior del grupo familiar.
- Actitud positiva ante la vida
- Manejo polaridad dependencia-autonomía
- Modo de afrontar estresores y conflictos
- Adecuación individual a la polaridad libertad-sujeción a normas y autoridad (flexibilidad ante los cambios)
- Modo de integración de la sexualidad en la personalidad y vida social
- Estilos de comunicación: aprendidos y desarrollados en las etapas iniciales de formación familiar y que luego van estableciéndose y complejizándose en las etapas del ciclo familiar.
- Apertura o retraimiento a las fuentes de apoyo social: que irá definiendo un tipo de familia más abierta o cerrada a las influencias del entorno.

Con todos los cambios enunciados, las familias están enfrentando situaciones extremadamente contradictorias o paradójales, pues por una parte es refugio y apoyo para sus miembros frente a los cambios y exigencias de la sociedad, en materias de empleo, educación, salud, tipos de convivencia social y al mismo tiempo estas exigencias provocan tensiones en su interior que les generan

inseguridad y como consecuencia muchos padres se sienten incompetentes para ejercer su rol, aumenta la violencia intrafamiliar, la desintegración del grupo familiar favorece la desorientación de los hijos los que pueden incurrir en otros problemas. Entonces las familias así dañadas comienzan a no ser espacio de protección y afecto, sino por el contrario generan infelicidad, violencia y desconfianza.

Desde esta perspectiva, las familias son un actor vulnerable que no siempre está recibiendo de la sociedad el apoyo y los recursos que necesita para enfrentar las tensiones y cambios que ésta misma les presenta.

1.2 Pobreza, resiliencia y el espacio familiar.

Desde la década del 60 en adelante, los estudios realizados han dado cuenta de que existen fuertes conexiones entre el nivel socioeconómico de las familias y los logros académicos de los niños.

La pobreza ha sido descrita como una condición especialmente generadora de dolor y estrés. Diversos autores la sitúan en la misma línea que el vivir con padres que presentan patologías mentales severas como la esquizofrenia, o bien con padres que sufran de otros cuadros de alteraciones psicopatológicas (Fonagy et al., 1994). Dichos autores, agregan que la situación que genera un mayor daño, es aquella en la cual están presentes tanto la pobreza como la patología mental.

Las familias que viven en situación de pobreza están expuestas, a menudo, a condiciones precarias que atentan contra la salud mental y física. Por ejemplo, estas personas frecuentemente deben habitar en lugares de alta densidad poblacional, lejos de los centros urbanos y de mayor contaminación ambiental, dada la falta de lugares adecuados donde depositar la basura, y la escasez de áreas verdes.

Además, el vivir en lugares húmedos y sucios, el hacinamiento, la falta de espacio, la preocupación de que los niños jueguen en lugares inseguros, el riesgo de salir de noche, con calles mal iluminadas y la irregularidad del transporte público. Lo mencionado señala Blackburn (1991), deriva en conductas de aislamiento, incertidumbre y sensación de vulnerabilidad.

De acuerdo a Blackburn (1991), para muchas de las familias que viven en condiciones de pobreza, los sentimientos de culpa y la preocupación son vivencias cotidianas. La dificultad para satisfacer las necesidades básicas gatillan en los padres estos sentimientos, al verse fracasados en su rol de proveedor(a) o administrador(a). Es frecuente que deban trabajar horas extraordinarias para aumentar sus ingresos o tener dos jornadas, como es el caso de las mujeres que además trabajan fuera del hogar.

Esta condición puede afectar la estabilidad y buen desarrollo de las relaciones familiares. Algunos autores señalan que, en muchas ocasiones, las reacciones de los padres que viven en pobreza, condicionan en forma importante la calidad de vida de sus hijos. Si estas reacciones son punitivas, las relaciones padre-hijo se deterioran aumentando la probabilidad de que los niños desarrollen problemas socioemocionales, síntomas psicósomáticos; además, de reducir sus aspiraciones y expectativas (McLoyd, 1989, en Garrett et al., 1994).

De acuerdo a Fergusson et al. (1994), existe creciente evidencia en torno a la asociación que se presenta entre problemas conductuales y de salud mental en la adolescencia y las características de la infancia, la familia y el estilo parental. A su vez, señalan, se ha podido observar que los niños que están en mayor situación de riesgo son aquellos que se ven enfrentados a una acumulación de circunstancias adversas, tales como dificultades económicas, situación de pobreza, enfermedad

mental de alguno de los padres, prácticas de crianza inconducentes a su desarrollo, o bien, abuso y conflictos familiares.

En este mismo estudio, los autores mencionados constataron que aquellos niños y niñas que se encontraban dentro del 5% más pobre de la población, tenían una probabilidad cien veces mayor de llegar a ser adolescentes con problemas múltiples, al ser comparados con los que se ubicaban en el 50% más aventajado del grupo.

Sameroff et al. (1987 en Bradley et al., 1994), han mostrado evidencias empíricas en la dirección de que el nivel socioeconómico bajo, va acompañado frecuentemente con una proliferación de riesgos en los planos psicológico y social. Agregan que, es la acumulación de estos factores la que produce morbilidad en una variedad de dominios.

Es de especial interés señalar que en un estudio en el cual se trabajó con 11 indicadores de riesgo para evaluar riesgo contextual y entre estos indicadores no se consideró la variable proximal de la familia, la investigación arrojó resultados que mostraron que en el caso en que se apreciaba una emocionalidad positiva de parte de la figura significativa, se desdibujó la influencia del alto riesgo acumulativo, lo que sin lugar a dudas tiene implicancia en las políticas sociales.

De acuerdo a Bradley et al. (1994), los niños pequeños son particularmente susceptibles a los efectos adversos de la pobreza y por tanto, están más expuestos a la combinación de factores de riesgo culturales, comunitarios y familiares y al interior de estos últimos, las pautas de crianza utilizados con los niños. Esta combinación puede ser efecto de una habilidad restringida de parte del sistema nervioso para protegerse tanto de abusos tóxicos [toxic insults], como de la desnutrición, además de un limitado repertorio de habilidades para obtener recursos

y servicios, falta de confianza en el medio y en aquello que éste puede ofrecer de forma de satisfacer las necesidades propias, la supresión de un sentido de autoeficacia, o bien, otras combinaciones que se puedan producir a partir de lo mencionado. Los autores comentan que, tanto el estrés crónico como un contexto material y psicológico empobrecido que con frecuencia caracteriza los ambientes de pobreza, se combinan sinérgicamente en una forma tal que resulta perjudicial para los menores.

La pobreza es considerada como un estresor invasivo y no específico más que uno con límites claros, y sus consecuencias afectan diversos aspectos del funcionamiento a nivel individual y familiar. Cabe destacar al mismo tiempo que hay niños que se adaptan positivamente y logran salir adelante a pesar de la adversidad (Radke-Yarrow y Sherman, 1990).

Diversos estudios han documentado los resultados negativos asociados con el hecho de vivir en pobreza especialmente cuando esta experiencia se vive durante los primeros cinco años de vida. Los efectos negativos son diversos y se pueden agrupar en diferentes categorías: Salud física deficiente, bajos niveles de logro, bajo rendimiento escolar, ausentismo y deserción, y una aumentada posibilidad de problemas sociales, emocionales y conductuales.

Investigadores sostienen que existen ciertas variables que explican de alguna forma estas diferencias y que tienen que ver, ya sea con la severidad o bien con la cronicidad en que se presenta la pobreza.

Los aspectos que aparecen como más dañados en las competencias de los niños son los comportamientos con los pares, presencia de psicopatológicas y dificultades escolares.

A pesar de que la condición socioeconómica es de por sí un indicador en la dirección del vivir una infancia y niñez adversa, esta no es en si misma suficiente para explicar las múltiples consecuencias que ha sido posible detectar. Distintos autores sostienen, en este plano que la adversidad de la pobreza es resultado de una multiplicidad de factores de riesgo que actúan acumulativamente dificultando así, impactar positivamente la vida de estos niños. El adoptar la visión de que múltiples factores de riesgo actúan simultáneamente en distinto plano, los que en conjunto afectan diferentes situaciones de los infantes y niños, desde esta perspectiva la pobreza puede ser entendida como un factor de riesgo distal cuyos efectos están mediatizados por factores proximales riesgosos tales como: comportamiento parental, estructura y dinámica familiar , variables provenientes de la comunidad y de las redes sociales más amplias a las que pertenecen los niños y sus familias.(Sameroff et al. 2003)

El impacto negativo de la inestabilidad socioeconómica en el comportamiento parental, es un mediador principal del efecto que tiene la pobreza en el desarrollo de los niños, entre otras cosas esto se debe a que las familias son con frecuencia monoparentales, las madres son jóvenes o bien adolescentes, ambos padres tienen bajo nivel educacional y han vivido importantes periodos de desempleo o empleo inestable. Todo ello ha mostrado traducirse especialmente en una depresión parental, fundamentalmente de la madre y en consumo de alcohol o drogadicción en el padre (Hammen, 2003).

De acuerdo a la literatura la situación de acumulación de riesgos que se observa en pobreza disminuye con frecuencia la capacidad de los padres para ser contenedores consistentes e involucrarse afectivamente. Todo esto se asocia a experiencias de vida negativa y se manifiesta en escaso bienestar socio emocional

de los padres, insuficiente atención dirigida a los niños y comportamientos duros, intrusivos y castigadores. Desde el punto de vista del desarrollo socio emocional y conductual los estudios señalan que los niños que viven en esta situación están sujetos a patrones de cuidados menos estables y a una escasez de rutinas diarias. Pautas de crianzas basadas en lo recién descrito inciden en que los niños tengan una concepción del mundo, en que éste es amenazador, inestable y no predecible. Estas formas de enfrentarse al mundo se confirman en el proceso de desarrollo de los niños, tanto en la escuela como en la familia. Con frecuencia se observa maltrato en la familia y también en la comunidad más amplia. Desde el punto de vista académico se observa que los niños de estos sectores requieren educación especial con mayor frecuencia que sus pares de otros grupos socioeconómicos, presentándose a su vez mayor repitencia y deserción de la escuela. Es necesario señalar que un número importante de niños de estos sectores muestran tener comportamientos adecuados y buen rendimiento, a pesar de haber estado expuestos a situaciones de adversidad significativa logrando a la vez alcanzar competencias adecuadas y positivas en distintas situación y áreas del desarrollo a pesar de la adversidad (Owens y Shaw, 2003).

Uno de los factores presentes en los niños que logran desarrollarse adecuadamente sin presentar problemas en su desarrollo, son los mecanismos protectores específicos, entre los que figuran los de tipo personal, familiar y social.

En el plano personal se destaca la capacidad de humor, creatividad y tolerancia a la frustración, el tener fe y esperanza en el futuro y sobre todo en sí mismo, todo lo cual conduce a una buena autoimagen.

Entre los factores familiares destaca el que los niños cuenten con su madre, padre o alguna otra figura significativa por la cual se sienten queridos

incondicionalmente, familias funcionales en las cuales los padres tengan una relación estable, no intrusiva, no castigadora ni sobreprotectora, en la cual la crianza está basada fundamentalmente en la entrega de límites.

Desde el punto de vista social son conducentes a una adaptación positiva aquellas comunidades que cuentan con estructuras y dinámicas educacionales de buena calidad, contar con casas adecuadas así como barrios adecuados y el que estén disponibles modelos adultos con los cuales pueda existir una relación gracias a la cual se tiene un comportamiento pro-social.

Los estudios sobre resiliencia, entendida como la capacidad de desarrollarse adecuadamente de acuerdo a las etapas de desarrollo y “lograr salir adelante a pesar de la adversidad” (Kotliarenco et al., 1997), destacan que existe un porcentaje importante de niños que se comportan de esta forma, es así como la literatura señala que los niños resilientes han tenido incluso desde antes de su nacimiento una relación de apego estable con su madre y que brinde seguridad, además de contar con una madre o figura significativa cuyos comportamientos son efectivos, persistentes o estables y que permiten resolver entusiastamente situaciones llamadas problemáticas por ejemplo durante el juego que la madre sostiene con su hijo, sumándose a esto características personales como las que han sido descritas (Karen, 1994).

En esta misma línea, de acuerdo a un grupo de investigadores norteamericanos, se comportarán en forma resiliente niños que han desarrollado la capacidad de confiar tanto en ellos como en otros y que cuentan con apoyo del mundo social que refuerza sus competencias.

En síntesis la calidad de la relación madre-hijo y el hecho de que los niños se sientan queridos incondicionalmente ha mostrado ser un mecanismo protector por

excelencia. Incluso al interior del mundo de la pobreza, es en un marco de cariño y de refuerzo positivo que el niño tiene patrones regulatorios y emocionales adaptativos, son flexibles en la resolución de problemas, tienen la esperanza y expectativas en sí mismos, a pesar de la adversidad de la condición de vida. Tanto es así que la literatura señala que la forma en la cual se producen los intercambios diádicos son vitales para los sistemas de excitación e inhibición en el cerebro mismo. Es a partir de esto que surge la recomendación de que las intervenciones preventivas deben implementarse lo más temprano posible en la vida de los niños (Reynolds y Ou, 2003).

La literatura señala, a su vez, que las familias que viven bajo la condición de pobreza se ven enfrentadas a una cantidad importante de factores de riesgo. Rutter (1998) comentaban que los factores de riesgo a los que se ven enfrentadas las familias de estos sectores son acumulativos, es así como en el año 2006 un estudio llevado a cabo en EEUU (Universidad de Michigan, 2006) señala que independientemente de si el factor de riesgo lo constituye el ingreso, el nivel educacional de los padres, el estatus ocupacional, las características de la comunidad o cualquier otro, todos ellos actúan “en forma de dominó”, siendo el resultado acumulativo. Las consecuencias mencionadas en la literatura reciente han dado cuenta fundamentalmente de los escasos resultados que estos niños alcanzan en áreas como la lectura, la matemática y las ciencias (los niños fueron evaluados a los 9, 13 y 17 años).

Serán las características de desarrollo de los niños y las condiciones en que estos se desenvuelvan, centrales para identificar posibilidades y restricciones, que permitan establecer sistemas de apoyo para ellos y sus familias.

2.- PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA DE RESILIENCIA ESCOLAR (E.R.E.).

La necesidad de contar con instrumentos válidos y confiables en el área de la medición de la Resiliencia, ha sido una preocupación de los investigadores en estos últimos años. Esta necesidad ha surgido tanto para la evaluación de la resiliencia en jóvenes y adultos, como también para abordar el tramo de edad escolar.

En el esfuerzo por adaptar escalas extranjeras y/o crear los propios instrumentos se han identificado básicamente tres tipo de problemas: por un lado los cuestionarios traducidos y adaptados no reflejaban necesariamente nuestro patrón cultural, por otro las escalas construidas no necesariamente contaban con un respaldo teórico sólido, que avalara las dimensiones contenidas en el instrumento, finalmente no existían estudios estadísticos rigurosos que permitieran depositar la confianza en las mediciones hechas (Saavedra – Villalta, 2008).

Con la aparición de la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra – Villalta, 2008) en Chile, se pudo contar con un instrumento confiable y válido, que medía no sólo una estimación general del nivel de resiliencia en jóvenes y adultos, sino que permitía desagregar la puntuación total en factores específicos.

La ventaja de desagregar por áreas o dimensiones, se centró en la posibilidad de diferenciar los aspectos fuertes y los débiles, que presentaba una persona y que muchas veces permanecían ocultos tras un puntaje global de resiliencia. Con ello se abría la posibilidad de intervenir más certeramente en las áreas disminuidas y apoyarse en las fortalezas del sujeto.

Con esta visión de construir un instrumento válido y confiable, orientado a medir resiliencia global y por áreas y dirigido a una población escolar, se tomó como base teórica y práctica la Escala SV –RES y se siguieron los siguientes pasos para la construcción de dicha escala, que llamaremos **“Escala de Resiliencia Escolar”** **(E.R.E.)**:

- 1.- Revisión de la escala SV-RES, en cuanto a su estructura y contenidos.
- 2.- Formulación de items a partir de la adaptación del SV-RES en cuanto a su lenguaje y temáticas, respetando el tramo de edad a la que estaría dirigida la nueva Escala.
- 3.- Sometimiento del conjunto de items nuevos, a la evaluación por parte de 10 jueces expertos (6 educadores y 4 psicólogos).
- 4.- A partir de la evaluación de jueces se eliminaron items y se agregaron otros, llegando a establecer una escala de 36 items.
- 5.- Evaluación estadística de la nueva escala, a través de una muestra piloto de 40 sujetos (hombres y mujeres entre 9 y 14 años).
- 6.- Análisis de la confiabilidad de la prueba y establecimiento de correlaciones items – test.
- 7.- Limpieza de la escala dejando fuera los items que tuvieron correlaciones bajas, entendiendo por ello 0,20 hacia abajo.
- 8.- Confección del formato final de la Escala, compuesta por 27 items.
- 9.- Establecimiento de un puntaje total y puntajes específicos en cinco áreas o dimensiones de la resiliencia, apoyados en el estudio del SV-RES.
- 10.- Aplicación de la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) a 300 sujetos entre 9 y 14 años, de ambos sexos y divididos según estrato socio económico.

11.- Aplicación del “Cuestionario de Resiliencia para Niños” de González Arratia (2005) .

12.- Estudio de validez estadística y de confiabilidad de la escala en función de los 300 encuestados.

13.- Establecimiento de correlación test - test, correlación items – test y confiabilidad de la prueba total.

14.- Establecimiento de correlación factor – test y confiabilidad por factores.

15.- Comparación por sexo, edad y nivel socio económico de la muestra encuestada.

16.- Establecimiento de baremos para la Escala Total y por Sexo, determinando puntaje percentil para su interpretación.

En términos concretos, a continuación, pasamos a detallar el estudio de validez y confiabilidad realizado para la Escala de Resiliencia Escolar.

3.- ESTUDIO DEL COMPORTAMIENTO DE LA ESCALA DE RESILIENCIA ESCOLAR.

3.1.- Objetivo del Estudio:

“Establecer el comportamiento estadístico de la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.), en una muestra de niñas y niños chilenos, entre 9 y 14 años, de diferente estrato socio económico, de las regiones VI, VII y VIII, durante el segundo semestre de 2008”.

3.2.- Objetivos Específicos:

- 1.- Establecer la Validez estadística de la Escala de Resiliencia Escolar, a través de la medición de correlación con el Cuestionario de Resiliencia para Niños de González Arratia.
- 2.- Establecer la Confiabilidad estadística de la Escala de Resiliencia Escolar.
- 3.- Establecer el nivel de correlación entre los items y la prueba total de la escala de Resiliencia Escolar.
- 4.- Establecer la correlación factor – test de la Escala de Resiliencia Escolar.
- 5.- Establecer el nivel de confiabilidad estadística de cada factor de la Escala de Resiliencia Escolar.
- 6.- Construir a partir de este estudio, un baremo para población nacional, entre 9 y 14 años.

3.3.- Hipótesis:

- 1.- La correlación obtenida al cruzar la Escala de Resiliencia Escolar (Saavedra, 2008) con el Cuestionario de Resiliencia para Niños (González Arratia, 2006) será igual o mayor a 0,70 aplicando el Coeficiente de Pearson.
- 2.- El nivel de confiabilidad de la Escala de Resiliencia Escolar (Saavedra, 2008) será igual o mayor a 0,70 aplicando el coeficiente Alfa de Cronbach.
- 3.- La correlación items – test en la Escala de Resiliencia Escolar, será igual o mayor a 0,20 (Pearson).
- 4.- La correlación factor – test en la Escala de Resiliencia Escolar será mayor a 0,70 (Pearson).

5.- La confiabilidad de cada factor será igual o mayor a 0,70 (Alfa de Cronbach)

3.4.- Tipo de investigación:

- Estudio de carácter cuantitativo exploratorio.
- Estudio empírico, descriptivo, correlacional.
- Datos de fuente primaria.
- Transversal en la toma de datos.

3.5.- Muestra:

Muestra de carácter intencional, que buscaba responder a los atributos de sexo, edad y estrato socio económico.

La muestra estuvo compuesta por 300 sujetos, 143 hombres (48 %) y 157 mujeres (52 %), de los estratos socio económicos bajo, medio bajo, medio, medio alto, estimados según el tipo de colegio al que asistían.

Los sujetos del estudio pertenecían a zonas urbanas de las regiones VI, VII y VIII del país.

SEXO	Numero de sujetos	Porcentaje
HOMBRES	143	48 %
MUJERES	157	52 %

3.6.- Instrumentos.

Para el estudio de validación y confiabilidad se utilizaron los siguientes instrumentos:

1.- Cuestionario de Resiliencia para Niños de Ivonne González Arratia (México, 2006) que cuenta con una confiabilidad de 0,92 (Alfa de Cronbach). Consta de 30 items, auto administrado.

2.- Escala de Resiliencia Escolar (Saavedra, 2008). Consta de 27 items, auto administrados. Sometida en este estudio a establecer sus niveles de confiabilidad y validez.

3.- Ambos instrumentos fueron aplicados por estudiantes de la carrera de Trabajo Social, de la Universidad Católica del Maule y fueron supervisados por los investigadores.

3.7.- Análisis.

Luego de construida la Escala y aplicada a la muestra de 300 sujetos, se sometió a análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach), análisis de correlaciones (Pearson), comparación de grupos (Prueba T), a través del paquete estadístico SPSS versión 15.0 y el programa Stat1.1

Los resultados fueron llevados a gráficos y tablas para una mejor lectura. Finalmente se establecieron los baremos usando el SPSS en la determinación de percentiles.

4.- RESULTADOS.

Al depurar en función de las correlaciones ítems - test, se seleccionaron 27 ítems que puntuaban por sobre 0,20. Originalmente los ítems validados por los jueces eran 36.

La **versión definitiva** para ser sometida al análisis, se aplicó a los 300 sujetos y su formato fue el siguiente:

- 1.- Yo soy una persona que se quiere a si misma.
- 2.- Yo soy optimista respecto del futuro.
- 3.- Yo estoy seguro de mi mismo.
- 4.- Yo me siento seguro en el ambiente en que vivo.
- 5.- Yo soy un modelo positivo para otros.
- 6.- Yo estoy satisfecho con mis amistades.
- 7.- Yo soy una persona con metas en la vida.
- 8.- Yo soy independiente.
- 9.- Yo soy responsable.
- 10.- Yo tengo una familia que me apoya.
- 11.- Yo tengo personas a quien recurrir en caso de problemas.
- 12.- Yo tengo personas que me orientan y aconsejan.
- 13.- Yo tengo personas que me ayudan a evitar problemas.
- 14.- Yo tengo personas que les puedo contar mis problemas.
- 15.- Yo tengo amigos que me cuentan sus problemas.
- 16.- Yo tengo metas en mi vida.
- 17.- Yo tengo proyectos a futuro.

- 18.- Yo tengo en general una vida feliz.
- 19.- Yo puedo hablar de mis emociones con otros.
- 20.- Yo puedo expresar cariño.
- 21.- Yo puedo confiar en otras personas.
- 22.- Yo puedo dar mi opinión.
- 23.- Yo puedo buscar ayuda cuando la necesito.
- 24.- Yo puedo apoyar a otros que tienen problemas.
- 25.- Yo puedo comunicarme bien con otras personas.
- 26.- Yo puedo aprender de mis aciertos y errores.
- 27.- Yo puedo esforzarme por lograr mis objetivos.

4.1.- CORRELACIÓN ITEM TEST E.R.E.

ITEM	CORREL.	ITEM	CORREL.	ITEM	CORREL
1	0,54	10	0,50	19	0,51
2	0,54	11	0,55	20	0,48
3	0,55	12	0,45	21	0,50
4	0,36	13	0,56	22	0,42
5	0,42	14	0,49	23	0,57
6	0,38	15	0,45	24	0,52
7	0,47	16	0,58	25	0,53
8	0,34	17	0,60	26	0,57
9	0,53	18	0,61	27	0,58

4.2.- VALIDEZ Y CONFIABILIDAD TOTAL ESCALA E.R.E.

CORRELACIÓN DE PEARSON ESCALA E.R.E. – ESCALA MÉXICO	R = 0,78
ALFA DE CRONBACH E.R.E.	ALFA = 0,88

Con la finalidad de hacer un análisis de Resiliencia global y por dimensiones, a partir del modelo de Grotberg, diferenciamos tres niveles o ámbitos del yo (yo soy, yo tengo, yo puedo) y a partir del modelo de Saavedra diferenciamos dos niveles, uno interno y otro externo en la construcción de la respuesta (condiciones de base – visión de sí mismo y visión del problema – respuesta Resiliente).

En torno a este ordenamiento podemos establecer los siguientes niveles de confiabilidad por dimensión:

4.3.- ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD POR DIMENSIONES.

DIMENSIÓN	CONFIABILIDAD (Alfa de Cronbach)	CORRELACIÓN DIMENSIÓN - TEST (Pearson).
D1 “IDENTIDAD - AUTOESTIMA” (ítems 1 al 9, se refiere a las fortalezas personales y condiciones)	0,68	0,85

internas del niño).		
D2 “REDES - MODELOS” (ítems 10 al 18, se refiere al apoyo o posibilidad de apoyo percibido desde los otros, a la posibilidad de generar recursos en red).	0,77	0,88
D3 “APRENDIZAJE - GENERATIVIDAD” (ítems 19 al 27, se refiere a las habilidades del niño para relacionarse y resolver sus problemas).	0,78	0,85
D4 “RECURSOS INTERNOS” (ítems 1,2,3,5, 7,8,9,16,17,18,20,26,27, se refiere a las características que tienen una dependencia más personal del sujeto, más estructural).	0.82	0,92
D5 “RECURSOS EXTERNOS” (ítems 4,6, 10,11,12,13,14,15, 19,21,22,23,24,25, se refiere a características interaccionales que el sujeto establece con su entorno).	0,80	0,91

4.4.-RESULTADOS TOTALES Y COMPARACIÓN POR GRUPOS:

Resultados generales :

E.R.E. Chile.

N = 300

Promedio = 116,2 (percentil 45).

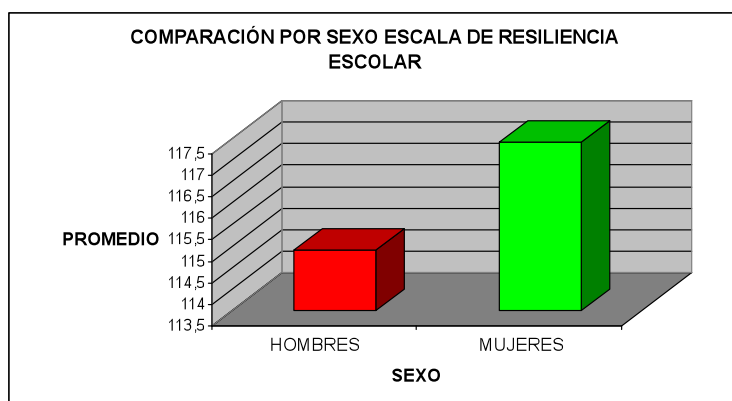
Desviación estándar = 11,0

HOMBRES:

NÚMERO DE CASOS	143
PROMEDIO	114,9
DESVIACIÓN STANDAR	11,1

MUJERES:

NÚMERO DE CASOS	157
PROMEDIO	117,4
DESVIACIÓN STANDAR	10,8



La probabilidad de diferencia estadísticamente significativa es igual a 95,09 %, con un puntaje T de 1,97. Lo anterior nos señala que efectivamente existe diferencia en los niveles de resiliencia entre niños y niñas.

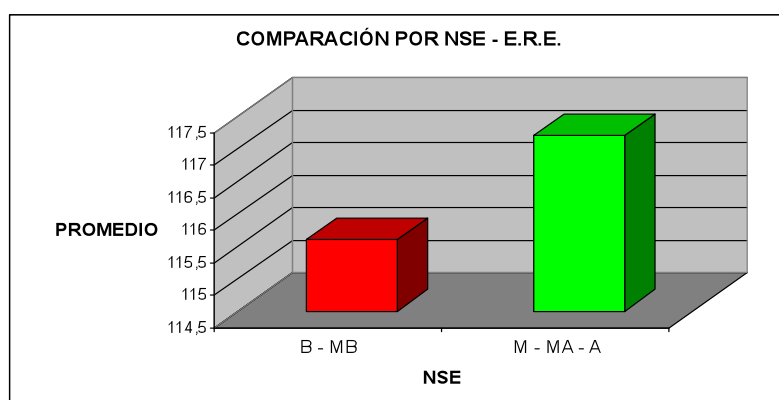
Nivel Socio Económico:

BAJO-MEDIO BAJO

NÚMERO DE CASOS	180
PROMEDIO	115,6
DESVIACIÓN STANDAR	10,5

MEDIO-MEDIO ALTO-ALTO

NÚMERO DE CASOS	120
PROMEDIO	117,2
DESVIACIÓN STANDAR	11,6



Comparación por nivel socio económico:

La probabilidad de diferencia estadísticamente significativa es igual a 78,3 %, con un puntaje T de 1,23. Lo anterior señala que no existe diferencia entre los niveles de resiliencia entre los grupos socio económicos estudiados.

5.- FICHA TÉCNICA

Tipo de Instrumento: Escala.

Rango de edad para la aplicación: 9 a 14 años. Requiere saber leer y escribir.

Formato: En papel, dos carillas.

Administración: Auto administrado, individual o colectivo.

Tiempo de administración: 20 minutos.

Ítems: 27 ítems con 5 alternativas cada uno.

Puntaje: “muy de acuerdo”= 5 a “muy en desacuerdo”= 1

Puntaje máximo: 135 puntos.

Puntaje mínimo: 27 puntos.

Validez: Coeficiente Pearson $r = 0,78$

Confiabilidad: Alfa de Cronbach = 0,88

6.- CONCLUSIONES.

Al finalizar este trabajo, conviene recordar cuáles fueron nuestros objetivos específicos y verificar su cumplimiento.

1.- “Establecer la Validez estadística de la Escala de Resiliencia Escolar, a través de la medición de correlación con el Cuestionario de Resiliencia para Niños de González Arratia”. Este objetivo se cumplió plenamente y se obtuvo una validez concurrente de 0,78, al correlacionar ambas escala.

2.- “Establecer la Confiabilidad estadística de la Escala de Resiliencia Escolar”, cuestión que se materializó al constatar un Alfa de Cronbach igual a 0,88.

3.- “Establecer el nivel de correlación entre los ítems y la prueba total de la escala de Resiliencia Escolar”, aspecto que se cumplió y se describió en el capítulo de resultados.

4.- “Establecer la correlación factor – test de la Escala de Resiliencia Escolar”, cumpliéndose esta tarea como se describió en los resultados.

5.- “Establecer el nivel de confiabilidad estadística de cada factor de la Escala de Resiliencia Escolar”, que ya se señaló en el capítulo de resultados.

6.- “Construir a partir de este estudio, un baremo para población nacional, entre 9 y 14 años”, cuestión presentada en los capítulos anteriores.

Del mismo modo nos planteamos la contrastación de algunas hipótesis, a saber:

- 1.- La correlación obtenida al cruzar la Escala de Resiliencia Escolar (Saavedra, 2008) con el Cuestionario de Resiliencia para Niños (González Arratía, 2006) será igual o mayor a 0,70 aplicando el Coeficiente de Pearson. Hipótesis Aceptada.
- 2.- El nivel de confiabilidad de la Escala de Resiliencia Escolar (Saavedra, 2008) será igual o mayor a 0,70 aplicando el coeficiente Alfa de Cronbach. Hipótesis Aceptada.
- 3.- La correlación ítems – test en la Escala de Resiliencia Escolar, será igual o mayor a 0,20 (Pearson). Hipótesis Aceptada.
- 4.- La correlación factor – test en la Escala de Resiliencia Escolar será mayor a 0,70 (Pearson). Hipótesis Aceptada.
- 5.- La confiabilidad de cada factor será igual o mayor a 0,70 (Alfa de Cronbach). Hipótesis Aceptada, en cuatro de los 5 casos.

En conclusión podemos señalarle a la comunidad docente e investigadora, que contamos con un instrumento válido y confiable, para medir niveles de Resiliencia en niños de 9 a 14 años.

7.- BIBLIOGRAFÍA.

- Arraigada, Irma “Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas” en Revista de la CEPAL 77, Agosto 2002.
- Blackburn (1991), Blackburn, C. (1991). *Poverty and Health*.(Working with Families). Buckingham: Open University Press.
- Bradley, Robert H.; Whiteside, Leanne; Mundfrom, Daniel J.; Casey, Patrick H.; Kelleher, Kelly J.; Pope, Sandra K.(1994). Early indicators of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth weight, premature children living in poverty. *Child Development*, vol.65, n.2.
- Fergusson, D. M. y Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 37, n.3.
- Fonagy, P.; Steele, M.; Steele, H.; Higgitt, A. y Target M.(1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n. 2.
- Hammen, C. (2003) Risk and Protective Factors for Children of Depressed Parents. En Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Edited By Suniya S. Luthar, 2003. United States of America.
- Karen, R. (1994) *Becoming Attached: First Relationships and How they Shape Our Capacity to love*. Oxford University Press. New York.
- Kotliarenco, María Angélica; Cáceres, Irma; Fontecilla, Marcelo Avances en evaluación e investigación en pobreza, familia y educación inicial. Santiago: Ceanim, 1997. 33 p. En: Serie Documentos de Trabajo; n°9.
- McLoyd, 1989, en Garrett, P. et al (1994) Poverty Experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, 65(2)

- Owens, E. B. y Shaw, D. S. (2003) Poverty and Early Childhood Adjustment. En Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Edited By Suniya S. Luthar, 2003. United States of America.
- Radke-Yarrow, M., & Sherman, T. (1990). Hard growing: Children who survive. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology. New York: Cambridge University Press.
- Saavedra, E. Villalta, M. (2008) Escala de Resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos. CEANIM.
- Sameroff, A., Gutman, L. M. y Peck, S.C, (2003) Adaptation among Youth Facing Multiple Risk: Prospective Research Findings. En Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Edited By Suniya S. Luthar, 2003. United States of America.
- Trianes, M. y Gallardo, J. (coordinadores) Psicología de la Educación y del Desarrollo, Ediciones Pirámide, España, 1998.
- Varas, Patricio y Salinas L. Psicología, Desarrollo y Aprendizaje, CPEIP, Santiago, 1994.
- Zelman, Hugo "Sujeto: existencia y potencia" Edit. Anthropos, España 1998.