

IMPACTO DE UN PROGRAMA RECREATIVO EN LA RESILIENCIA DE ESTUDIANTES DE 7° GRADO DE UN COLEGIO PRIMARIO

IMPACT OF A RECREATIONAL PROGRAM IN THE RESILIENCE OF 7th GRADE STUDENTS AT ELEMENTARY SCHOOL

Cecilia Enith Romero Barquero* y Eugenio Saavedra Guajardo**

Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Universidad Católica del Maule, Chile

Recibido: 30 de agosto de 2015

Aceptado: 02 de marzo de 2016

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivos medir el impacto de un programa recreativo en la promoción de la resiliencia, así como sus dimensiones, según sexo, y determinar si las horas de participación, el número de actividades recreativas y el número de sesiones se relacionaba con los niveles de resiliencia y sus dimensiones. El grupo experimental estuvo conformado por 19 sujetos, con una edad promedio de 12.9 años. Todos cursaban el séptimo grado en un colegio primario de la región de Talca en Chile. El diseño fue cuasiexperimental de grupo control no equivalente preprueba-posprueba. Se utilizó un análisis de varianza mixto de tres vías con medidas repetidas en un factor y correlación parcial. Los resultados permiten observar la ausencia de una interacción significativa ($p < .05$) entre el grupo por medición por sexo, respecto de la resiliencia y sus dimensiones. Por otro lado, sí se observa interacción significativa ($p < .05$) entre mediciones por grupo, en la resiliencia y en cuatro dimensiones. El grupo experimental aumentó significativamente el valor de la resiliencia luego de la intervención. Por último, la dimensión redes-modelos se relacionó significativa y negativamente con el número de horas.

Palabras clave: Recreación, resiliencia, identidad-autoestima, redes-modelos, aprendizaje-generatividad, recursos internos y externos.

ABSTRACT

The investigation had the objectives of measuring the impact of a recreational program in the promotion of resilience, as well as its dimensions according to sex, and determine if the hours of participation, the number of recreational activities and the number of sessions was related to the levels of resilience and its dimensions. The experimental group was composed of 19 subjects, with an average age of 12.9. All attended were in seventh grade in an elementary school in the Talca region, Chile. The design was quasi-experimental of a non-equivalent pre-test-posttest control group. We used a mixed variance analysis of three tracks with repeated measures in a factor, and partial correlation. The results allowed us to observe the absence of a significant interaction ($p < .05$) among the group measured by sex, with regard to resilience and its dimensions. On the other hand, there has been significant interaction ($p < .05$) between measurements per group in resilience and in four dimensions. The experimental group significantly increased the value of resilience after intervention. Finally, the network-models dimension was significantly and negatively related with the number of hours.

Keywords: Recreation, resilience, identity, self-esteem, network-models, generativity-learning, internal and external resources

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

La vulnerabilidad y los factores de riesgo conducen a problemas como la corrupción, la drogadicción, la delincuencia, la violencia, entre otros. Por lo tanto, se hace necesario fomentar cualidades que permitan a las personas prevenirlos. Para Cooper, Estes y Allen (2004), la resiliencia consiste en un conjunto de dimensiones que facilita enfrentar uno o varios factores de riesgo.

Una definición pragmática de resiliencia sería entendida como la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difícil, y de traumas a veces graves (Manciaux, 2003).

Para efectos de este estudio, la resiliencia se define como la capacidad que posee una persona o un grupo para vencer las dificultades y crecer, gracias a las fortalezas y factores positivos que poseen los seres humanos (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997; Vanistendael, 2009).

En esta dirección habría que señalar que la resiliencia nunca es absoluta. Es un proceso dinámico y nunca deberemos hablar de manera estática y determinista de «personas resilientes», sino más bien de sujetos que actúan de una manera resiliente (Saavedra, 2014). Esto se ve reforzado además por la constatación de que nuestras conductas, resilientes o no, varían según las circunstancias y contextos en que estamos (Saavedra, 2013).

Influirán en que aparezca una conducta resiliente, elementos temporales y espaciales, elementos históricos y sociales. En este sentido, la resiliencia es fruto de la interacción entre factores de riesgo y factores protectores presentes en el medio y en el sujeto mismo (Saavedra, 2011).

Cyrułnik (1999) destaca que una persona no puede actuar resilientemente estando en soledad, ya que la resiliencia se construye en la interacción con los otros, con el entorno y con su medio social. Este elemento de interacción e intersubjetividad refuerza la idea de que la resiliencia no puede considerarse como un fenómeno puramente personal, sino que intervienen de manera sustancial quienes rodean e influyen en la persona (Saavedra, 2011).

En los años 80, se comenzó estudiando preferentemente los elementos de riesgo y elementos protectores a la base de la resiliencia, en los que se observó que un mismo elemento, persona o situación, podía considerarse favorable o desfavorable para el individuo. Dicho de otra forma, no existe un elemento que en sí mismo sea de riesgo o protector, sino que dependerá del significado que tenga para cada sujeto (Rutter, 1987).

Los factores de riesgo pueden agruparse en cuatro: situación familiar, factores socioambientales, problemas crónicos de salud y amenazas vitales (Fortin y Bigras, 2000). Entre ellos cabe destacar contextos de pobreza, situaciones prolongadas de violencia, guerra, entre otros.

Por su parte, los factores protectores pueden hallarse en los propios recursos internos, la familia y el ambiente social, laboral, educacional (Masten y Coastworth, 1998). Entre los elementos protectores observados con frecuencia en los sujetos, destaca el tener proyectos laborales o de estudio, que impulsan a la persona a seguir hacia adelante en busca de alguna meta.

Los elementos que facilitarían, entre otros, la generación de conductas resilientes, podrían identificar características al momento de nacer, como el presentar un «temperamento fácil y activo», como lo señala Werner y Smith (1992). Además, las variables de vínculo asociadas a los primeros años de vida de la persona serán fundamentales a la hora de generar conductas resilientes. Este vínculo podrá estar dado con la madre o quien reemplace esa función de cuidado y cercanía (Saavedra, 2011).

Como una forma de ordenar algunos elementos que intervienen en la construcción de la conducta resiliente, diremos que la persona requiere de algunos elementos de base, como relaciones de vínculo sólidas, sistemas de creencias, elementos identitarios y desarrollar roles activos en su vida. En esta misma dirección, influirá en el desarrollo de una conducta resiliente, la imagen que se tiene de sí mismo, la autoestima, el sentimiento de competencia frente a los problemas, el control percibido frente a la situación y la pertenencia a una red o colectivo (Saavedra, 2011).

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

Por su parte, el ecosistema familiar, político, económico, social, educativo y cultural influye en nuestra capacidad para desarrollar conductas resilientes (Elbedour, Bensel y Bastien 1993). La importancia de las redes, al momento de enfrentar y superar las adversidades, generará un ambiente colectivo positivo que atenuará el dolor y desarrollará en el sujeto una visión del problema como más abordable gracias a la contención y apoyo recibido (Saavedra, 2013). De ahí deriva la importancia de generar programas que promuevan la resiliencia a temprana edad utilizando, entre muchas otras actividades, la creación de espacios extracurriculares que recuerden a la población estudiantil lo importante que es esta condición para la sociedad (López, 2010).

En atención a la literatura revisada, la recreación es un medio que puede promover la resiliencia y sus dimensiones por medio de espacios que se brinden en las instituciones educativas y en contextos de vulnerabilidad social. Sin embargo, es necesario generar más estudios relacionados con la resiliencia en adolescentes de zonas marginales y no marginales (Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007). Por tal motivo, la presente investigación se plantea los siguientes objetivos:

1. Medir el impacto de un programa recreativo en el valor global de la resiliencia y en cada una de sus dimensiones, según el sexo de la población estudiantil de séptimo grado.
2. Determinar si las horas de participación, controlando el número de actividades recreativas y el número de sesiones en las que se participó en el programa recreativo, se relaciona con los niveles de resiliencia y con cada una de sus dimensiones en estudiantes de séptimo grado.
3. Determinar si el número de actividades recreativas, controlando las horas de participación y el número de sesiones en las que se participó en el programa recreativo, se relaciona con los niveles de resiliencia y con cada una de sus dimensiones en estudiantes de séptimo grado.
4. Determinar si el número de sesiones en las que se participó en el programa recreativo, controlando el número de actividades recreativas y las horas de participación, se relaciona con los niveles de resiliencia

y con cada una de sus dimensiones en estudiantes de séptimo grado.

Asimismo, es importante señalar que en Chile no se han desarrollado investigaciones que hayan analizado de manera experimental el efecto de un programa recreativo en la resiliencia de estudiantes en vulnerabilidad social. Además, en Latinoamérica hay carencia de estudios en los que se utilicen las actividades recreativas físico-deportivas, artísticas y al aire libre como un medio para promover la resiliencia y sus dimensiones.

Método

Diseño del estudio

Para este estudio, se empleó un diseño cuasiexperimental de grupo control no equivalente preprueba-posprueba (Manterola y Otzen, 2015). Se contó con grupos preestablecidos según lo instaurado por el centro educativo. Se utilizó un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE). Ambos fueron sometidos a dos momentos de medición (pretest y postest), al iniciar y al finalizar la intervención del programa recreativo (tratamiento).

Participantes

Los participantes fueron estudiantes de séptimo grado de colegios primarios de la región de Talca en Chile. Se contó con una muestra de 28 estudiantes en el GC y 22 en el GE. Sin embargo, solo 21 estudiantes en el GC y 19 en el GE completaron las mediciones del postest. La edad promedio de las personas participantes fue de $12.9 \pm .80$ años de edad, de los cuales un 52.5 % eran hombres y 47.5 % eran mujeres.

El método de muestreo para la selección de participantes fue no probabilístico o intencional; es decir, la elección de las personas no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). En este caso, los participantes pertenecían a grupos preestablecidos por los colegios. Dichos grupos se seleccionaron de manera intencional, ya que cumplían con las características deseadas para este estudio, como la facilidad de acceso a la población estudiantil, la relativa flexibilidad y la conveniencia de horario para ejecutar una

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

intervención. Además, en estos centros educativos no se desarrollaban programas recreativos en los cuales la población estudiantil pudiera participar.

El alumnado que participó en este estudio lo hizo de manera voluntaria. Los grupos fueron intactos; es decir, los sujetos no se asignaron al azar a los grupos ni se emparejaron. Los grupos ya estaban formados antes del experimento por su grupo escolar (Hernández et al., 2007). La designación de los grupos (no de las personas) a la condición de tratamiento o a la condición control fue al azar, por el sistema de tómbola. Se colocó el nombre del colegio en un papel y al azar se asignó a una de las dos condiciones (programa recreativo o grupo control).

Instrumentos

Escala de resiliencia escolar para niños entre 9 y 14 años: la escala desarrollada por Saavedra y Castro (2009) es un instrumento autoadministrado a la población de niños entre 9 y 14 años con conocimiento de la lectura y escritura. Se puede aplicar de manera individual o colectiva. El tiempo aproximado de administración es de 20 minutos. Consta de 27 ítems, con 5 alternativas de respuesta cada ítem (5 indica muy de acuerdo y 1 muy en desacuerdo). El puntaje máximo es de 135 puntos y el mínimo de 27 puntos. Se considera una resiliencia baja entre 96 y 110 puntos; resiliencia moderada entre 111 y 124 puntos; y resiliencia alta entre 125 y 135 puntos. La escala también mide cinco dimensiones de la resiliencia, denominadas (a) identidad-autoestima, que se refiere a las fortalezas personales y condiciones internas de la persona (ítems del 1 al 9), (b) redes-modelos, que aluden al apoyo o posibilidad de apoyo percibido de parte de otras personas, así como la posibilidad de generar recursos en red (ítems del 10 al 18), (c) aprendizaje-generatividad, que se relaciona con las habilidades de la población infantil para relacionarse y resolver sus problemas (ítems del 19 al 27), (d) recursos internos, que muestran las características de dependencia más personal del sujeto y las estructurales (ítems 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 20, 26, 27), y (e) recursos externos, que indican las características interaccionales que la persona establece con su entorno (ítems 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 22, 23, 24, 25). Posee un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de .88 en los 27 reactivos y una validez de constructo de .78.

Tabla de asistencia: esta fue una herramienta que se utilizó para anotar, en cada sesión, si la persona asistió o no a ella. Además, sirvió para indicar si la persona dejó de participar en alguna actividad y para identificar cuánto fue el tiempo efectivo que participó.

Programa recreativo

El programa recreativo consistió en 39 actividades recreativas físicas, artísticas y al aire libre. Para efectos de esta investigación, las actividades desarrolladas involucraron juegos cooperativos, predeportivos, sensoriales, pasivos, juegos con paracaídas, acertijos, actividades de pivote, pintura, *rally*, *acrosport*, rompehielos, escalada, rapel, natación, fútbol, *slackline*, argolla india, videos, cantos jocosos y caminatas. En total fueron 27 actividades de tipo físico-deportivo, 5 de tipo artístico y 7 al aire libre. De acuerdo con la revisión de literatura de Romero (2015a), las actividades recreativas que más se han utilizado para el fomento de la resiliencia y sus dimensiones han sido, en primer lugar, las actividades de recreación al aire libre, seguidas por las de recreación física y por las de recreación artística.

Por otra parte, Gilligan (2000) señala que las actividades físicas así como las artísticas que se realizan en el tiempo libre son fundamentales para desarrollar la resiliencia y permiten mejorar la autoestima, las redes sociales, la confianza, la autoeficacia, así como las habilidades sociales e individuales. Los programas que incluyen actividades recreativas al aire libre también han mostrado ser útiles para el fomento de la resiliencia (Beightol, Jeverson, Gray, Carter y Gass, 2009).

Aspectos como la interacción social al realizar la actividad física, el vencer desafíos con apoyo social en las actividades de recreación al aire libre, y el sentir el apoyo y la guía en las actividades recreativas artísticas son características fundamentales que ayudan al fomento de la resiliencia y sus dimensiones (Romero, 2015a).

Procedimientos

Se solicitaron los permisos correspondientes en los colegios primarios. Se explicaron los objetivos de la investigación a cada grupo. Se leyó y repartió el consentimiento informado para que fuera completado por la población participante.

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

La medición de la resiliencia se llevó a cabo antes de iniciar la intervención (pretest) y después de 15 semanas (postest). En cada ocasión se explicó el objetivo de la escala, se dieron las indicaciones de cómo completarla, se aclararon dudas y se repartieron las escalas. A medida que cada estudiante terminaba de completar la escala, la misma se recogía y el alumno anotaba su nombre en una lista que tenía una numeración, de acuerdo con la cantidad de estudiantes del grupo. Dicho número se anotó en la escala que fue entregada por el estudiante.

En cuanto a las actividades recreativas del tratamiento, las mismas se desarrollaron durante 15 semanas, con un total de 16 sesiones: una sesión por semana, excepto en la última, en que se hizo doble sesión. En total fueron 31 horas efectivas del programa recreativo.

Análisis estadístico

Se utilizaron estadísticos específicos para cada una de las variables. Así, para la variable continua «edad» se usó medias y desviación estándar. Para la variable dicotómica «sexo» se calculó el respectivo porcentaje. Se realizaron análisis de varianza mixto de tres vías $2 \times 2 \times 2$ para medidas repetidas en un factor, conjuntamente con un análisis *post hoc* de Bonferroni. Todos los resultados se aceptaron a una $p < .05$. Se hizo un análisis de correlación parcial, para conocer si el número de horas de participación (NHP), el número de actividades recreativas en las que se participó (NARP) y el número de sesiones a las que se asistió (NSP)

se relacionaban o no con la resiliencia y con cada una de sus dimensiones. En todos los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 21.

Cada una de las correlaciones parciales con la variable NHP se realizó controlando las variables NARP y NSP. Las correlaciones parciales con la variable NARP se realizaron controlando las variables NHP y NSP. Cada correlación parcial con la variable NSP se realizó controlando las variables NARP y NHP. También, se obtuvo el porcentaje de varianza correspondiente al porcentaje que es compartido entre las dos variables que se correlacionan. El porcentaje de varianza se obtiene al multiplicar por cien el coeficiente de determinación, el cual indica la varianza de factores comunes y se obtiene al elevar al cuadrado la r (estadístico de correlación) (Hernández et al., 2007).

Resultados

La variación de las puntuaciones entre el pretest y postest respecto de la resiliencia global y en cada una de sus dimensiones, según grupo y sexo, se muestra en la Tabla 1. No se encontró interacción significativa ($p < .05$) entre medición (pretest-postest), por grupo (experimental-control), por sexo (hombre- mujer) (medición * grupo * sexo). Por otra parte, en el valor global de resiliencia y en las dimensiones redes-modelos, aprendizaje-generatividad, recursos internos y recursos externos se encontró interacción significativa ($p < .05$) entre mediciones por grupo (mediciones * grupo).

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

Tabla 1
Valoración de la resiliencia global y sus dimensiones

Variables dependientes	Grupos	Sexo	PRETEST	POSTEST	INTERACCIÓN		INTERACCIÓN	
			$\bar{X} \pm DE$	$\bar{X} \pm DE$	Medición * Grupo <i>F</i>	<i>p</i>	Medición * Grupo * Sexo <i>F</i>	<i>p</i>
Resiliencia global	GE	H	105.90 ± 11.26	111.10 ± 13.19	10.77	.002**	3.12	.086
		M	122.78 ± 9.88	125 ± 9.38				
		Total	113.90 ± 13.5	117.68 ± 13.30				
	GC	H	115.82 ± 6.34	108.82 ± 10.48				
		M	117.74 ± 8.20	116.30 ± 10.61				
		Total	116.73 ± 7.16	112.38 ± 10.97				
D1: identidad- autoestima	GE	H	31.70 ± 6.34	33.10 ± 7.30	2.92	.096	.272	.605
		M	38.56 ± 5.59	40.33 ± 3.81				
		Total	34.95 ± 6.81	36.53 ± 6.84				
	GC	H	37 ± 3.52	36 ± 2.53				
		M	37.10 ± 4.91	37.6 ± 5.30				
		Total	37.05 ± 4.13	36.76 ± 4.06				
D2: redes-modelos	GE	H	37.50 ± 4.74	39.70 ± 3.19	5.97	.020*	2.261	.141
		M	42.33 ± 2.83	42.67 ± 2.83				
		Total	39.79 ± 4.58	41.11 ± 3.31				
	GC	H	40.27 ± 3.13	37.55 ± 3.33				
		M	40.94 ± 1.80	40.10 ± 3.28				
		Total	40.59 ± 2.55	38.76 ± 3.48				
D3: aprendizaje y generatividad	GE	H	36.70 ± 3.83	38.30 ± 5.38	6.42	.016*	2.325	.136
		M	41.89 ± 3.02	42 ± 3.64				
		Total	39.16 ± 4.30	40.05 ± 4.89				
	GC	H	38.55 ± 4.03	35.27 ± 6.57				
		M	39.70 ± 3.34	38.60 ± 3.13				
		Total	39.1 ± 3.67	36.86 ± 5.38				
D4: recursos internos	GE	H	48.70 ± 9.35	50.40 ± 8.98	4.53	.040*	.596	.445
		M	57.44 ± 6.04	59.44 ± 5.00				
		Total	52.84 ± 8.95	54.68 ± 8.54				
	GC	H	54.82 ± 5.36	52.45 ± 4.95				
		M	55.10 ± 5.45	55.20 ± 6.58				
		Total	54.95 ± 5.27	53.76 ± 5.80				
D5: recursos externos	GE	H	57.20 ± 4.61	60.70 ± 5.29	9.56	.004**	3.963	.054
		M	65.33 ± 3.94	65.56 ± 4.61				
		Total	61.05 ± 5.91	63.00 ± 5.45				
	GC	H	61 ± 3.52	56.36 ± 7.74				
		M	62.64 ± 3.84	61.10 ± 4.77				
		Total	61.78 ± 3.68	58.62 ± 6.79				

Nota: GE = Grupo experimental que recibe el tratamiento; GC = Grupo control; \bar{X} = Promedio; DE = Desviación Estándar; F = Interacción; p = Grado de significancia; * = Significancia según p < .05; ** = Significancia según p < .01. Elaboración propia

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

En cuanto al análisis *post hoc* de Bonferroni, en el valor global de resiliencia se evidenció que el GE aumentó significativamente su nivel de resiliencia luego de la

intervención ($p = .041$). Sin embargo, no se encontró diferencia significativa con el GC en la medición del posttest ($p = .125$).

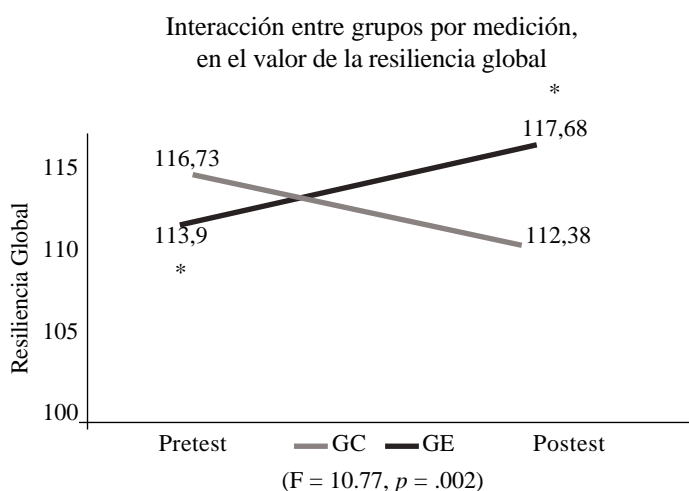


Figura 1. Interacción entre grupos por medición, en el valor de la Resiliencia global. Elaboración propia.

Con respecto a las dimensiones de la resiliencia, a pesar de que el GE mostró una tendencia a mejorar luego del tratamiento, esta mejoría no fue suficiente para que se encontrara diferencia significativa con el GC en la medición del posttest, según los resultados *post hoc* de Bonferroni. Solo en la dimensión redes-modelos y recursos externos se halló diferencia significativa ($p = .025$ y $p = .023$) en la medición del posttest entre el GE y el GC.

Sin embargo, en la dimensión recursos externos, la diferencia entre grupos en el posttest se debió a una disminución significativa ($p = .008$) en el valor de la dimensión del GC (Ver Figura 5). En cuanto, a la diferencia en la dimensión redes-modelos, esta se produce sin que se evidencie un aumento significativo en el GE entre mediciones ($p = .170$) ni tampoco porque se produzca una disminución significativa en el GC entre mediciones ($p = .045$) (Ver Figura 2).

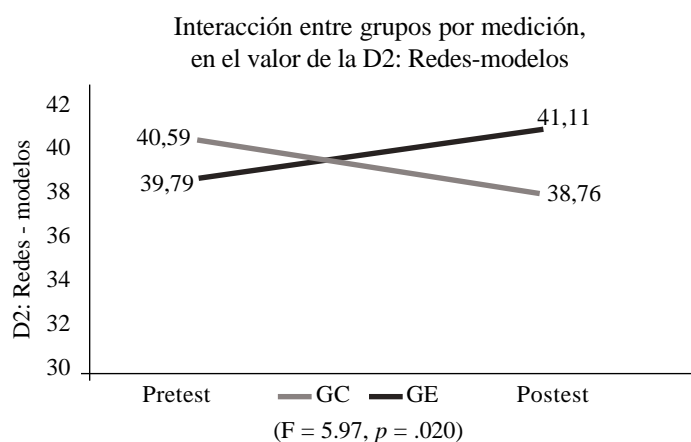


Figura 2. Interacción entre grupos por medición, en el valor de la D2: redes-modelos. Elaboración propia.

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

En el caso de la dimensión aprendizaje-generatividad, el análisis *post hoc* de Bonferroni indica que el GC

disminuye de manera significativa el valor de la dimensión 3, del pretest al postest ($p = .012$) (Ver Figura 3).

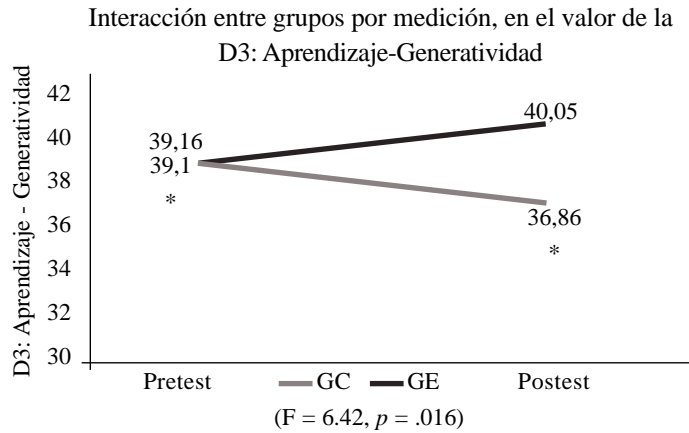


Figura 3. Interacción entre grupos por medición, en el valor de la D3: aprendizaje-generatividad. Elaboración propia.

Por otra parte, aun cuando se encontró interacción significativa en la dimensión de recursos internos entre grupos * medición, el análisis *post hoc* de Bonferroni no

mostró ninguna diferencia significativa, lo que indica que el efecto en la dimensión 4 fue muy pequeño como para ser detectado por el análisis *post hoc*.

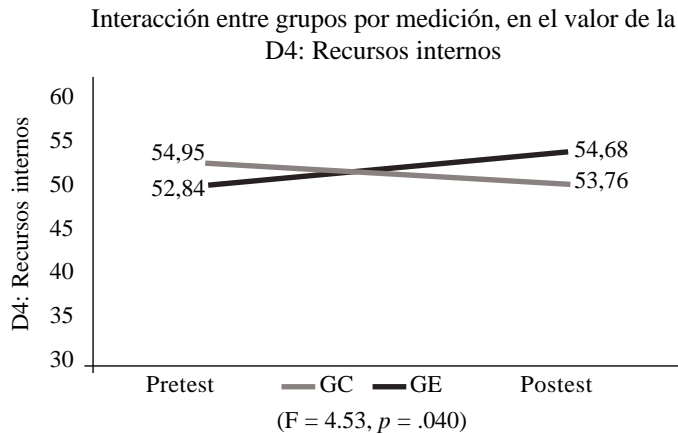


Figura 4. Interacción entre grupos por medición, en el valor de la D4: recursos internos. Elaboración propia.

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

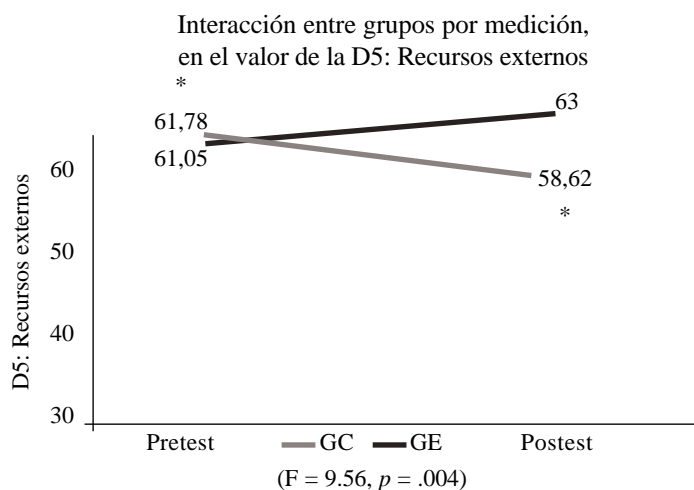


Figura 5. Interacción entre grupos por medición, en el valor de la D5: recursos externos. Elaboración propia.

Por otro lado, los resultados obtenidos con el análisis de correlación parcial, se presentan a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2

Correlación parcial entre de resiliencia global, dimensiones de resiliencia, horas de participación, número de actividades recreativas y número de sesiones

Variables	NHP	% varianza	NARP	% varianza	NSP	% varianza
Resiliencia global	r = -.245 (p = .139)	6%	r = .137 (p = .411)	1.2%	r = .166 (p = .320)	2.8%
D1: identidad- autoestima	r = -.098 (p = .560)	1%	r = .083 (p = .622)	0.7%	r = .009 (p = .958)	0.01%
D2: redes- modelos	r = -.367 (p = .023*)	13.5%	r = .277 (p = .093)	7.7%	r = .150 (p = .370)	2.3%
D3: aprendizaje y generatividad	r = -.229 (p = .167)	5.2%	r = .051 (p = .761)	0.3%	r = .280 (p = .089)	7.8%
D4: recursos internos	r = -.199 (p = .232)	4%	r = .101 (p = .546)	1%	r = .132 (p = .428)	1.7%
D5: recursos externos	r = -.247 (p = .135)	6.1%	r = .150 (p = .369)	2.3%	r = .169 (p = .310)	2.9%

Nota: NHP = Número de horas de participación en el programa; NARP = Número de actividades recreativas en las que se participó; NSP = Número de sesiones en las que se participó; * p < .05; % de varianza = porcentaje que es compartido entre las dos variables que se correlacionan y que se obtiene al multiplicar por 100 el coeficiente de determinación. Elaboración propia.

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

De acuerdo con los hallazgos, se encontró una relación negativa y significativa entre la dimensión 2, llamada redes-modelos, y el NHP. Asimismo, el porcentaje de varianza indica que el puntaje que se puede obtener en la dimensión de redes-modelos puede disminuir aproximadamente en un 13.5 % por cada hora que dure el programa y viceversa, asumiendo que el número de actividades y el número de sesiones se mantenga constante para el número de sujetos.

En el valor global de resiliencia y en las demás dimensiones no se encontró relación significativa.

Discusión

A continuación se discuten los resultados de la interacción entre las variables medición (pretest-postest) * grupo (experimental-control) * sexo (femenino-masculino), así como la interacción entre grupo (experimental-control) * medición (pretest-postest), además de los resultados obtenidos del análisis de correlación parcial.

Los resultados indican que no hay interacción significativa entre medición (pretest-postest) * grupo (experimental-control) * sexo (femenino-masculino), lo que significa que el sexo no es un factor de variabilidad ni en el desarrollo de la resiliencia global ni en cada una de sus dimensiones. Este resultado es similar al reportado por Saavedra y Villalta (2008) con una muestra de 288 personas chilenas de ambos sexos. Sin embargo, Rodríguez y Díaz (2011) señalaron que es posible encontrar diferencia en algunas dimensiones de la resiliencia según el sexo, donde las mujeres puntuaron significativamente más alto que los hombres en la dimensión de apoyo familiar ($p = .019$) y apoyo social ($p = .045$).

Similar resultado fue reportado por Prado y Del Águila (2003), en una muestra de adolescentes peruanos, en la que la resiliencia global no varió según el sexo, pero en las dimensiones, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en las dimensiones de *insight*, interacción, moralidad, humor y creatividad e interacción. En contraste, los hombres obtuvieron puntajes más altos que las mujeres en las dimensiones de independencia e iniciativa.

Por otra parte, sí se encontró interacción significativa entre grupo (experimental-control) por medición (pretest-postest).

Respecto de la valoración global de resiliencia, se encontró interacción significativa ($p < .01$) entre las mediciones (pretest-postest) y los grupos (experimental y control). Se evidenció que el grupo experimental aumentó significativamente su nivel de resiliencia luego de la intervención ($p = .041$), lo que permite concluir que un programa recreativo puede causar un efecto positivo en el fomento de la resiliencia de las personas participantes. Este resultado es similar al encontrado en el estudio de Fredricks y Eccles (2008), en el cual, estudiantes de octavo año aumentaron el nivel de resiliencia ($p < .01$) luego de participar en equipos deportivos escolares y en actividades recreativas extraescolares, como clubes de deportes, de voluntariado, *scouts*, entre otros.

Los resultados también coinciden con la investigación de Beightol et al. (2009), quienes luego de realizar, con estudiantes de escuela, un programa que involucraba cuerdas altas, juegos de rol y resolución de problemas, hallaron una tendencia a mejorar los valores de la resiliencia. Otros, como Brown, Shellman, Hill y Gomez (2012), confirmaron un aumento significativo ($p = .045$) en la resiliencia de estudiantes de quinto y sexto grado, luego de participar en un programa recreativo después de la escuela. Asimismo, estos estudios coinciden con la presente investigación al utilizar actividades recreativas de tipo físico-deportivo y al aire libre para fomentar la resiliencia. El participar en este tipo de actividad provoca interacción entre las personas, promueve el apoyo social y genera la guía de los facilitadores hacia los participantes, lo cual contribuye en la construcción de la resiliencia (Romero, 2015a).

El programa recreativo que se llevó a cabo contó con actividades que promovieron la autoestima, la resolución de problemas, el control ante las situaciones, la pertenencia a una red o grupo, entre otros aspectos que influyen en el desarrollo de la resiliencia (Saavedra, 2011). Además, la resiliencia se genera por medio de la interacción con otras personas, por lo que no es un fenómeno únicamente personal, ya que intervienen el medio social, el entorno y las personas que rodean e influyen en el sujeto (Cyrułnik, 1999; Saavedra, 2011), tal y como sucedió en esta investigación, con la intervención de los facilitadores y con la implementación del programa recreativo. Asimismo, la resiliencia se produce debido a la

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

interacción entre factores de protección y de riesgo presentes en la persona y en el medio (Saavedra, 2011); por lo tanto, la recreación en esta investigación influyó como un factor protector que ayudó a promover la resiliencia.

Por otra parte, si bien el GE mejoró significativamente el nivel de resiliencia, el GC presentó una disminución significativa en el valor de la resiliencia global ($p = .016$). El motivo exacto por el cual el GC disminuye su nivel de resiliencia es desconocido. Pudo deberse a problemas personales, familiares o académicos, incluso, por razones de estrés. Saavedra (2013) señala que el contexto y las situaciones por las que atraviesan las personas pueden mediar en la resiliencia.

Por ejemplo, el momento en que se aplicó el postest en ambos grupos (experimental y control) fue cerca de la última semana del ciclo lectivo, semana en la cual la carga académica es alta y los niveles de estrés del estudiantado pudieron haber aumentado, producto de los exámenes y de las pruebas finales. Por lo tanto, pudo existir una relación inversa entre la resiliencia y el estrés, tal y como sucedió en la investigación de Skehill (2001). Él encontró que los altos niveles de resiliencia se asociaron con los bajos niveles de estrés en un grupo de adolescentes ($r = -.26$, $p < .05$). Además, Szejfman (2010) indicó que la vulnerabilidad somática, conocida como las respuestas disfuncionales y comportamentales frente a factores de estrés o condiciones de adversidad, se contraponen a la resiliencia, es decir, a menor vulnerabilidad (respuestas a factores de estrés), mayor resiliencia.

Otra teoría que surge a raíz del resultado lleva a pensar que el GE, de no haber participado en el programa recreativo, probablemente hubiese manifestado el mismo comportamiento del GC, por lo que se hubiera visto afectado con una disminución en los niveles de resiliencia producto de un posible aumento del estrés. Al respecto, Salazar (2007) señala que la recreación contribuye a disminuir el estrés diario. Por esta razón, en futuras investigaciones en las que se desarrollen programas para fomentar la resiliencia, se podría medir el nivel de estrés de la población de estudio, para analizar su posible relación con los niveles de resiliencia.

Por otra parte, los resultados demuestran que existe interacción significativa ($p < .05$) entre mediciones (pretest-postest) por grupo (experimental-control) en las dimensiones redes-modelos, aprendizaje-generatividad, recursos internos y recursos externos (ver Tabla 1). Sin embargo, solo en la dimensión redes-modelos y recursos externos se observa diferencia significativa en el postest, entre GE y GC. No obstante, la diferencia entre grupos, en el postest, de la dimensión recursos externos ocurre porque el GC disminuye de manera significativa del pretest al postest y el GE presenta una tendencia a aumentar los niveles. Esto es interesante pues la población que realizó el tratamiento participó en actividades recreativas que involucraban retos, trabajo en equipo, resolución de problemas, interacción social, entre otros factores que permiten trabajar las dimensiones de la resiliencia. Saavedra (2013) señala que las redes permiten abordar y superar adversidades gracias a la generación de un ambiente grupal positivo y al apoyo y contención de sus pares. Incluso, sentirse parte de una red o un equipo son aspectos que median en la promoción de la resiliencia y sus dimensiones (Saavedra, 2011).

En todas las dimensiones analizadas, se observa una tendencia a que el GE mejore los valores de las dimensiones luego de la intervención (aunque la mejoría no fue significativa) y que el GC disminuya los valores del pretest al postest. Por lo tanto, se mantiene la teoría de que el factor estrés pudo influir en las dimensiones de la resiliencia en ambos grupos, pero solo afectó al GC debido a que este no participó en el tratamiento.

El hecho de que el GE muestre una tendencia a aumentar los valores de las dimensiones luego del tratamiento coincide con los resultados del estudio de Allen, Cox y Cooper (2006). Ellos observaron que personas entre los 9 y 12 años de edad que participaron en actividades recreativas y lúdicas durante un campamento basado en beneficios obtuvieron puntuaciones más altas que el GC, en cinco de las siete dimensiones de resiliencia, entre ellas las relaciones sociales, la orientación de valores, el humor, la independencia y la perspicacia (*insight*).

Otras investigaciones también han demostrado que las personas que participan en programas recreativos de aventura o al aire libre mejoran los valores de las

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

dimensiones de resiliencia, tales como la capacidad de trabajar con otros, la resolución de problemas, la responsabilidad para con los demás, el apoyo social, la actitud positiva hacia el futuro, el entorno seguro, el sentido de éxito, el sentido de aceptación, la percepción de disfrute, los modelos de comportamiento convencional, la confianza, la perseverancia y el conocimiento de sí mismos (Bloemhoff, 2006; Ewert y Yoshino, 2011).

Por otro lado, las actividades desarrolladas en esta investigación coinciden con los estudios de Allen et al. (2006), Bloemhoff (2006) y Ewert y Yoshino (2011), puesto que las dinámicas que se llevaron a cabo, como juegos, escalada, acertijos, pintura, cuerdas bajas, entre otras, son de tipo físico-deportivo, artístico y al aire libre, por lo que son propicias para la promoción de la resiliencia y sus dimensiones (Romero, 2015a).

Con respecto a los resultados encontrados en el análisis de correlación parcial (ver Tabla 2) se destaca que existe una relación negativa y significativa entre la dimensión 2 de redes-modelos y el NHP, lo que significa que a medida que disminuye el NHP, el valor obtenido en la dimensión 2 aumenta, y viceversa. Además, el porcentaje de varianza indica que el puntaje que se puede obtener en la dimensión de redes-modelos puede disminuir aproximadamente en un 13.5 % por cada hora que dure el programa, y viceversa, asumiendo que el número de actividades y el número de sesiones se mantiene constante para la población participante. Por lo tanto, la duración de los tratamientos, según el número de horas que involucre el programa, es un aspecto que puede influir, al menos, en la dimensión de redes-modelos. Al respecto, los resultados del metaanálisis realizado por Romero (2015b) indican que existe una tendencia ($r = -.222$, $p = .597$) a disminuir el tamaño del efecto de la resiliencia conforme aumenta la duración del tratamiento en horas, y viceversa. Los tratamientos analizados en este metaanálisis incluyeron programas de actividad física de alta y baja intensidad, similares a las actividades realizadas en esta investigación.

Según Saavedra y Castro (2009), la dimensión de redes-modelos tiene que ver con la percepción de apoyo, percepción de metas a futuro y con la posibilidad de generar recursos en red. En este estudio en particular, la

población mostró ciertos problemas de convivencia entre algunos de los integrantes, lo que pudo afectar la percepción de apoyo y perjudicar la generación de recursos en red al tener que permanecer juntos durante varias horas. Por lo tanto, es importante cuidar la duración del programa, la duración de las sesiones y considerar las características de la población con la que se trabaje, ya que estos aspectos pueden influir en la dimensión de redes-modelos.

Conclusión

Considerando el primer objetivo, se concluye que el programa recreativo no influyó de manera diferente en la resiliencia y sus dimensiones, según el sexo. Por otra parte, se demuestra que la población estudiantil que participó en el programa recreativo mejoró de manera significativa el valor global de la resiliencia.

Asimismo, se evidencia en el GC una disminución significativa en los valores de la resiliencia global y en el valor de las dimensiones aprendizaje-generatividad y recursos externos. Se plantea como teoría que este resultado se pudo deber al aumento en los niveles de estrés de la población estudiantil, debido al incremento de la carga académica, producto del cierre del ciclo lectivo. Por lo tanto, el tratamiento pudo influir de manera que los valores de resiliencia y el de sus dimensiones no disminuyeran, tal y como sucedió con el GC. El estrés es la posible causa, que se especula, pudo intervenir para que se diera este resultado.

De acuerdo con los objetivos dos, tres y cuatro, la dimensión de redes-modelos fue la única que presentó una relación significativa y negativa con el número de horas de participación en el programa. Al parecer, pasar juntos mucho tiempo en un programa recreativo puede no ayudar en el fomento de la dimensión de redes-modelos, en especial, si la población presenta problemas de convivencia. Sin embargo, no se descarta que esta situación sea diferente con poblaciones que no presentan conflictos en las relaciones sociales.

Entre las limitantes presentes en esta investigación, se encuentran: (a) es un estudio cuasiexperimental, por lo que los grupos no fueron conformados de manera aleatoria, por lo tanto, afecta la generalización de los resultados a

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

otras poblaciones, (b) no se mide el estrés como variable y (c) algunos de los integrantes del grupo experimental presentaron problemas en cuanto a las relaciones sociales. Al considerar estas limitantes, se recomienda para futuras investigaciones: (a) utilizar un diseño experimental puro donde haya aleatorización y, en caso que la confección de los grupos no pueda darse de esta manera, asegurarse de que al menos haya un grupo control contra el cual comparar el grupo de tratamiento y realizar, al menos, una medición antes y una medición después del tratamiento, para analizar el cambio en la variable dependiente, tal y como se hizo en este estudio; (b) valorar la medición del estrés como una posible covariable; y (c) evaluar que la duración del programa no sea muy extensa si se trabaja con personas que presentan problemas sociales entre sus integrantes, para evitar una disminución en los puntajes de la dimensión de redes-modelos.

Por último, las implicaciones de este estudio permiten reflexionar acerca del papel de la recreación, entendida también como interacción entre pares, en el fomento de la resiliencia y sus dimensiones y cómo las actividades recreativas de tipo físico, artístico y al aire libre contribuyen con su promoción. Como se dijo con anterioridad en el apartado teórico, la resiliencia no ocurre cuando los sujetos están solos, sino que esta conducta se va moldeando y fomentando en la interacción con otros.

Por lo tanto, es necesario realizar más estudios en esta línea de investigación que permitan reafirmar a la recreación como un medio útil para ser usado por los profesionales en salud y educación en el desarrollo de la resiliencia. Asimismo, se sugiere hacer investigaciones que comparen tratamientos con diferentes tipos de actividades recreativas, con el propósito de analizar si el efecto causado en la resiliencia y en sus dimensiones es similar o no según el tipo de actividad recreativa que se realice. En cuanto al sexo (hombres vs mujeres), esta variable no influyó en los niveles de resiliencia, los cuales no presentan diferencias significativas entre ellos. No obstante, algunos estudios difieren de este resultado, por lo que se debe estudiar más acerca de este tema e investigar si la intervención con programas recreativos puede influir en la resiliencia y sus dimensiones, según el sexo de la población participante.

Finalmente, al trabajar con poblaciones que presentan conflictos en sus relaciones sociales existe la posibilidad que la dimensión de redes-modelos se pueda ver afectada si la duración de los tratamientos, según el número de horas que involucre el programa, llega a ser muy extensa, por lo que se recomienda supervisar la duración de los programas recreativos y evitar intervenciones muy largas al trabajar con este tipo de población.

Referencias

- Allen, L., Cox, J., & Cooper, N. (2006). The impact of a summer day camp on the resiliency of disadvantaged youths. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(1), 17-23.
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S., & Gass, M. (2009). The effect of an experiential, adventure based «anti-bullying initiative» on levels of resilience: A mixed methods study. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 420-424.
- Bloemhoff, H. (2006). The effect on an adventure-based recreation programme (ropes course) on the development of resiliency in at-risk adolescent boys confined to a rehabilitation centre. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 28(1), 1-11.
- Brown, L., Shellman, A., Hill, E., & Gomez, E. (2012). Positive youth development: A resiliency-based afterschool program case study. *Journal of Youth Development ~ Bridging Research and Practice*, 7(4), 51-62.
- Cooper, N., Estes, C., & Allen, L. (2004). Bouncing back how to develop resiliency through outcome-based recreation programs. *Parks and Recreation*, 39(4), 28-35.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Elbedour, S., Bensel, R., & Bastien D. (1993). Ecological integrated model of children of war: individual and social psychology. *Child Abuse & Neglect*, 17(6), 805-819.
- Ewert, A. & Yoshino, A. (2011). The influence of short-term adventure based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 11(1), 35-50. doi: 10.1080/14729679.2010.532986
- Fortin, L. & Bigras, M. (2000) La résilience des enfants: facteur de risque, de protection et modèles théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 1, 49-63
- Fredricks, J. & Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal Youth Adolescence*, 37(9), 1029-1043. doi: 10.1007/s10964-008-9309-4
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society*, 14(1), 37-47.

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2007). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill. Recuperado de: http://www.academia.edu/6399195/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion_Sampieri
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 10(2), 1-14.
- Manciaux, M. (Comp.). (2003). *La resiliencia: Resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Manterola, C. & Otzen, T. (2015). Estudios experimentales 2.ª parte. Estudios cuasi-experimentales. *International Journal of Morphology*, 33(1), 382-387.
- Masten, A. & Coastworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Prado, R., & Águila, M. del. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196.
- Rassial, J. (1992). Remarques sur le risque. *Sante publique*, 4, 23-25.
- Rodríguez, M. & Díaz, D. (2011). Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia. *Revista de Psicología (Nueva época)*, 8(17), 62-77.
- Romero, C. (2015a). La recreación en el fomento de la resiliencia. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16(1), 63-80.
- Romero, C. (2015b). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *RETOS*, 28, 98-103.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and prospective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Saavedra, E. (2011). *La resiliencia desde una mirada post racionalista. Dos historias de vida*. Berlín: Editorial Académica Española.
- Saavedra, E. (2014). La construcción de la respuesta resiliente, un modelo y su evaluación. En J. M. Madariaga (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 111-127). Barcelona: Gedisa.
- Saavedra, E. & Castro, A. (2009). *Escala de resiliencia escolar (E.R.E) para niños entre 9 y 14 años*. Santiago de Chile: CEANIM.
- Saavedra, E. & Castro, A. (2013). Resiliencia familiar y mundo rural. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra y G. Salas (Eds.), *Aproximaciones en psicología educacional* (pp. 135-144). Talca: Universidad Católica del Maule.
- Saavedra, E. & Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes. Un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 14, 31-40.
- Salazar, C. (2007). *Recreación*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Skehill, C. (2001). *Resilience, coping with an extended stay outdoor education program, and adolescent mental health* (Tesis de Bachillerato). University of Canberra, Canberra, Australia. Recuperado de <http://www.wilderdom.com/pdf/Skehill2001ResilienceCopingOutdoorEducation.pdf>
- Sztejfmán, C. (2010). Estrés psicosocial y baja resiliencia. Un factor de riesgo para hipertensión arterial. Relaciones entre la hipertensión arterial y psicoanálisis. *Revista Argentina de Cardiología*, 78(5), 398-399.
- Vanistendael, S. (2009). *Derechos del niño y resiliencia. Dos enfoques fecundos que se enriquecen mutuamente*. Bruselas: Bice.
- Vinaccia, S., Quiceno, J., & Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista colombiana de psicología*, 16, 139-146.
- Werner, E. & Smith, R. (1992) *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Nueva York: Cornell University Press.

* Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

** Universidad Católica del Maule, Chile.

* cecilia.romero@ucr.ac.cr

** Esaavedr@ucm.cl

LIBERABIT: Lima (Perú) 22(1): 43-56, 2016