

**Escala de Resiliencia Escolar
(E.R.E.)
Para niños entre 9 y 14 años.**



**DR. EUGENIO SAAVEDRA GUAJARDO
DRA. ANA CASTRO RÍOS**

CEANIM - 2009

**Todos los Derechos Reservados
Registro de Propiedad Intelectual
Inscripción N° 177260.**

**AUTORES:
Eugenio Saavedra Guajardo
Ana Castro Ríos**

**Santiago, febrero de 2009.
1ª Edición, 500 ejemplares.**

INDICE

Presentación.	5
1. Resiliencia, familia y desarrollo personal entre los 9 y 14 años.	7
2.- Proceso de construcción de la Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.).	38
3.- Estudio del comportamiento estadístico de la Escala de Resiliencia Escolar.	44
4.- Resultados.	48
5.- Ficha técnica.	62
6.- Baremos Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.).	63
7.- Baremo por dimensiones.	65
8.- Conclusiones.	67
9.- Bibliografía.	69
10.- Anexos.	71

PRESENTACIÓN.

Hoy en día, el concepto de Resiliencia es usado cada vez más, tanto en educación, salud y ciencias sociales en general. Diversas son las definiciones de este fenómeno y distintas aproximaciones al estudio de ésta, se han realizado en las últimas dos décadas.

No cabe duda que esta divulgación del tema ha despertado un alto interés tanto en estudiantes de educación superior, como en profesionales, por llevar a cabo estudios e investigaciones que nos acerquen a una mayor comprensión de este concepto. Es así como en la actualidad, son numerosas las tesis de grado y post grado que reúnen sus esfuerzos en torno a revisar la definición de Resiliencia y generar intervenciones que estimulen dicha característica en niños, jóvenes y adultos.

Frente a esta tarea, los investigadores y quienes intervienen desde programas diseñados para estos efectos, se han encontrado con la dificultad de no contar con instrumentos válidos y confiables, que midan esta dimensión y que estén probados en una población nacional, debiendo recurrir muchas veces a escala extranjeras, que si bien algunas de ellas presentan gran calidad, generalmente responden a otros patrones culturales, debiendo adaptar el lenguaje y el sentido de los textos.

Con la publicación de la Escala de Resiliencia para Jóvenes y Adultos, SV-RES de Saavedra y Villalta en el 2008, se cubrió un segmento de la población entre los 15 y los 65 años, con un instrumento validado en población nacional, lo que ha generado gran motivación y uso del mismo en diversos estudios e investigaciones.

Dicho instrumento ha demostrado en este corto tiempo su fácil aplicación, una interpretación amigable y ha mantenido sus niveles de validez y confiabilidad en los diferentes grupos a los cuales se ha administrado.

La necesidad de contar con un instrumento nacional, confiable y válido, que mida resiliencia para el segmento escolar, nos lleva hoy día a presentarles una escala que abarca entre los 9 y 14 años de edad y que está basada en la estructura y contenido del SV-RES, siendo de algún modo una continuación de ésta en términos teóricos y operacionales.

En las próximas páginas encontrarán en primer lugar un desarrollo del tema a nivel teórico, para luego describir el proceso de construcción de la escala y presentar los resultados del estudio de validación efectuado. El trabajo finaliza con la presentación de una ficha técnica de la escala y los baremos correspondientes.

Esperamos que este instrumento signifique un aporte a quienes estudian esta dimensión en los niños y para quienes hacen esfuerzos por desarrollar conductas resilientes a nivel escolar.

LOS AUTORES.

Enero de 2009.

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.

- 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 paradójicas, 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 psicossomáticos; 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.

1.3 El desarrollo de los niños y niñas entre 9 y 14 años.

El desarrollo es en esencia un proceso de *diferenciación* y es la Psicología del Desarrollo, la que se ha preocupado de estos cambios, tanto normativos cuantitativos y cualitativos que se dan en las personas a lo largo de su existencia. Los vinculados a cambios cuantitativos se refieren a mediciones en torno a peso, tipo de juegos, conductas, entre otras. Los cambios cualitativos, implican un estudio de estructuras más complejas, como personalidad por ejemplo.

Las discusiones teóricas, en diversas medidas, parecen admitir que “el desarrollo humano es un producto de la interacción entre la herencia y el medio ambiente circundante que origina una espiral cada vez más compleja en la que se van trabando las vivencias subjetivas, capacidades, limitaciones y formas de responder a las situaciones específicas y el aprendizaje producido por las diferentes acciones educativas sobre la persona” (Trianes y Gallardo, 1998: 33)

Existen diversos autores que a lo largo del tiempo han escrito en torno al desarrollo, haciendo énfasis a diferentes elementos, desde sus particulares visiones

epistemológicas o líneas teóricas. Sin embargo, se han puesto de relieve algunas características comunes, para entender el cambio evolutivo (Hoffman, Paris y Hall, 1994; Rice, 1995):

- Progresivo: el desarrollo es continuo a lo largo del ciclo vital (infancia, adolescencia, adultez y vejez).
- Continuo para unos y discontinuo para otros: para algunos autores (Skinner, Bandura, entre otros) la continuidad implica cambios graduales, mejoras progresivas; para otros (Erikson, Piaget, entre otros) la discontinuidad equivale a una evolución que presenta oscilaciones y cambios que atraviesan etapas sustancialmente diferentes.
- Acumulativo: en el desarrollo cognitivo, lo adquirido en las primeras etapas se va integrando de manera más compleja en las etapas posteriores.
- Diferenciado: las respuestas de adaptación a las situaciones que las personas enfrentan, son múltiples y diversas a medida que avanza en el ciclo de vida.
- Organizado: todas las adquisiciones que va realizando el niño se integran en estructuras más complejas y significativas.

- Variable: el desarrollo es desigual, vale decir que las dimensiones tanto físicas, cognitivas, emocionales y sociales no crecen al mismo ritmo ni con la misma intensidad.
- Refleja diferencias individuales: las mediciones y caracterizaciones se hacen sobre la base de valores promedios y por tanto no reflejan las diferencias significativas entre un sujeto y otro.
- Refleja diferencias culturales: el desarrollo está enraizado en la cultura donde se desenvuelve la persona.

Las diversas teorías que se han hecho cargo del estudio del desarrollo evolutivo, han ido haciendo énfasis en los elementos antes mencionados, estableciendo entonces con ello diferentes enfoques para su estudio, análisis y descripción. Esto también implicará que los cortes de edades serán diferentes según los autores y por lo tanto, las edades que nos interesan para esta publicación, 9 a 14 años, se cruzarán entre las denominadas ETAPA ESCOLAR Y LA ETAPA DE LA PREADOLESCENCIA.

Es importante señalar también, que metodológicamente para efectos de la aplicación del instrumento Escala de Resiliencia Escolar (**ERE**) que se

presenta, se decidió asumir los 9 años como corte inicial, pues sólo a esa edad se ha alcanzado, en la mayoría de los casos, una lectura comprensiva, que permite a los niños y niñas la aplicación del cuestionario. Se puede ejemplificar así también, como en Chile la medición de calidad de la enseñanza en la etapa escolar básica, se realiza en el 4º año básico y no antes, por la necesidad de contar con comprensión lectora que le permita a los niños enfrentar adecuadamente este instrumento de medición.

Para la descripción de las Etapas que involucran las edades de nuestro instrumento, se optó por indicar características referidas al **DESARROLLO COGNITIVO, SOCIAL Y EMOCIONAL**, desarrolladas de manera general, indicando sólo los aspectos más relevantes.

1.4 Etapa Escolar (6 a 10 años).

1.4.1 Desarrollo Cognitivo.

Se refiere a las funciones que intervienen en la comprensión del mundo que nos rodea: percepción, lenguaje, formación de conceptos, abstracción, pensamiento, entre otros.

En cuanto a **percepción** en la etapa escolar, varios autores coinciden en que ésta se vuelve más detallada y analítica. El niño y la niña enfrentan una orientación hacia “afuera”, adquiriendo paulatinamente las leyes del mundo exterior (Salinas, L. en Varas y Salinas, 1994). Hay en esta etapa un avance de la interpretación global a la analítica, que les permitirá a los niños y niñas reestructurar y reordenar, los conjuntos y el orden de su campo perceptivo. A los 9 años aproximadamente, se encuentran los comienzos de la percepción por “categorías”.

La **formación de conceptos** está ligada íntimamente con la adquisición de lenguaje, así como a la cultura y a las experiencias previas. La formación de conceptos supone por tanto, lo que se denomina como la generalización mediada; el niño identificará conceptos en la medida que descubra y defina rasgos comunes entre éstos.

Los primeros conceptos que el niño maneja son amplios y en la etapa escolar avanzará hacia un manejo más afinado y diferenciado.

Por otra parte, el concepto de número aparecerá también en esta época escolar, según Piaget, pues antes sólo existe una noción de cantidad en relación a objetos concretos.

El **pensamiento** será identificado por Piaget como la “acción interiorizada”; implicará entre otros procesos

una disposición del lenguaje, la percepción, el desarrollo motor. La enseñanza escolar ayudará a que el niño desarrolle un pensamiento más objetivo, no tan centrado sólo en sus experiencias o en el “pensamiento mágico”, que le servirá para darle sentido a ciertos hechos que no comprende (Salinas, L. en Varas y Salinas, 1994). De acuerdo con autores como Piaget y Wallon, hasta los once o doce años, aparece la actividad simbólica real, la etapa de las operaciones concretas.

El **lenguaje** es indispensable para la abstracción y formación de conceptos, así como para el desarrollo social y del pensamiento. Será en la etapa escolar en la que los niños extienden vocabulario, logrando construir progresivamente frases con mayores conceptos. El medio en el cual se desenvuelve el niño será fundamental para el desarrollo de un lenguaje más complejo. En la medida que el niño se desarrolla, el lenguaje no sólo será una herramienta de comunicación, sino que también de autorreflexión y mediador de la propia conducta.

La **inteligencia** no puede ser separada de otras funciones cognoscitivas, pues le servirá a la persona para pensar abstractamente, para razonar, evaluar y tomar decisiones en las diversas situaciones que enfrenta. Piaget indica que la inteligencia es una adaptación al medio, que

se da a través de los procesos de asimilación y acomodación. La inteligencia es el producto de la interacción con el ambiente y los factores hereditarios.

La **memoria** del niño se desarrolla a través de diferentes actividades desarrolladas cotidianamente más que a través de entrenamientos especiales. La escuela se encargará de ordenar y dividir espacios precisos en el tiempo del niño; la estructura dada servirá para organizar contenidos asimilados (Salinas, L. en Varas y Salinas, 1994).

1.4.2 Desarrollo social.

Los aprendizajes sociales se realizan preferentemente en la familia y en el medio cultural en que se encuentran. La identificación será un proceso central que el niño comenzará a vivir con los miembros de su familia y luego se ampliará a otros modelos como profesores, héroes de cuentos y novelas, personajes destacados, entre otros. Este proceso será fundamental en el desarrollo de la personalidad del niño y su sociabilidad.

La *escuela* será un generador importante de experiencias, que le permitirá conocer otros modos de vida

y así ampliar la percepción del mundo y de sí mismo en estas nuevas interacciones.

Los niños comienzan a formar grupos, con reglas, direcciones y sentidos, con liderazgos cada vez más fuertes, de los cuales participarán según sus intereses y sentido de pertenencia.

Las amistades de los niños entre los 9 y 12 años van cambiando, los intereses varían rápidamente y por tanto la conformación de sus grupos se modifica; a medida que avanzan en edad estas amistades se harán más estables (Salinas, L. en Varas y Salinas, 1994)

Estas experiencias con la escuela, los docentes y sus compañeros, les permitirán a los niños el desarrollo de la autoconciencia, formada en la interacción con todos ellos.

1.4.3 Desarrollo emocional.

La manifestación y la evolución de las emociones no son mecánicas, sino que están influenciadas por múltiples elementos que interactúan entre sí; características biológicas y el medio social.

El clima familiar es trascendente en la adaptación emocional del niño y la relación que establece con los

adultos, influyendo de manera especial en su comportamiento; lo que en extremos puede ser observado como sumisión y retraimiento o excesiva independencia.

La escuela y el grupo de pares serán vínculos importantes que también moldearán la vida emocional del niño.

Los ambientes favorables para el niño le generarán confianza, permitiéndole valorar sus propias capacidades y enfrentar mejor los fracasos aislados.

La relación con los adultos y en especial con los profesores, le planteará cada vez exigencias mayores, que deberá enfrentar con perseverancia y espíritu positivo para superarlas. El ambiente apoyador evitará el temor al fracaso.

1.5 Etapa de la preadolescencia (11 a 14 años).

Durante esta etapa se producen cambios importantes en la persona, manifestados en la forma corporal, en la motricidad, la conducta, la personalidad, entre otros procesos.

La manifiesta expresión de la sexualidad, en todas las áreas y una marcada crítica hacia lo que rodea al joven, marcarán esta etapa.

1.5.1 Desarrollo Cognitivo.

La **percepción**, al igual que en etapas anteriores estará influida por la propia experiencia de los sujetos, por sus intereses, sus necesidades y por la estructura de personalidad que se ha ido construyendo.

En esta edad, los autores coinciden en señalar que los sujetos manifiestan una tendencia hacia la introversión, como parte del proceso de autoconocimiento y definición desde sí mismo y de la relación a los demás.

El **lenguaje** se hará más rico, guardando relación con los avances en los procesos cognitivos. En esta etapa se avanzará hacia el razonamiento deductivo, pudiendo manejar diversas variables que harán más compleja su reflexión en torno a la solución de problemas que enfrente.

La **memoria** progresa cuantitativa y cualitativamente en la etapa escolar, observándose en la edad que se está describiendo, una mayor retención lógica (Salinas, L. en Varas y Salinas, 1994).

Los autores indican que será en estas edades en que se acentuarán diferencias entre los sexos; pudiendo ello explicarse tanto por los roles asignados por la sociedad a uno y a otro, como por particularidades del desarrollo del sistema nervioso de hombres y mujeres. Las mujeres

retendrán más lo que les llama la atención a la vista, especialmente colores y formas; en cambio los hombres se fijarán en los espacios y datos técnicos de los objetos.

El **pensamiento**, muy ligado al lenguaje, se hará más abstracto. El pensamiento deductivo hacia el que ha avanzado, le permitirá relacionar elementos y abandonar el “pensamiento mágico”.

1.5.2 Desarrollo Social .

Los cambios físicos y psíquicos enfrentados en estos años repercutirán sin duda en sus relaciones sociales.

Los compañeros de la escuela pertenecen a grupos socioculturales diferentes y con ello el preadolescente y adolescente aprenderá a identificar y evaluar nuevos sistemas de valores, costumbres y actitudes, haciéndose por tanto más complejas las relaciones de amistad.

En la relación familiar, el preadolescente comienza a desarrollar puntos de vista y opiniones que no siempre coinciden con los de sus padres, presentándose conflictos más serios que resolver, más resistencias a obedecer y cumplir con las demandas de éstos; esto último no se da muchas veces sólo por un afán opositor, sino también

por el cuestionamiento más complejo que hace de la realidad. Los padres deberán estar atentos a cambiar sus normas cuando éstas han perdido sentido para la edad de los hijos, evaluando esto como una habilidad de flexibilidad, más que como una pérdida de poder (Salinas, L. en Varas y Salinas, 1994).

La mirada más crítica desarrollada en estas edades, también hará que la escuela no escape de la evaluación de los sujetos y las deficiencias tanto del propio sistema escolar como de los profesores serán materias, muchas veces, de conflicto. Los preadolescentes y adolescentes exigirán más a sus profesores y no sólo en cuanto al dominio que estos tengan de sus materias, sino también de las actitudes y atmósfera que desarrollan en sus clases.

El grupo de iguales permitirá a la persona apoyarse en experiencias y sentimientos compartidos; su influencia será importante en estas edades y la familia deberá orientar al preadolescente en rescatar lo positivo del grupo, así como evidenciar los aspectos negativos, que no guardan relación con la estructura de personalidad y valores del joven.

1.5.3 Desarrollo emocional.

Los cambios en los estados de ánimo es una característica de los preadolescentes, pasando rápidamente del buen al mal humor; cambiando con la misma rapidez de opinión, de sentimientos, del modo de ver las cosas y de sus propósitos.

Estos cambios influirán también en la conciencia que tiene de sí mismo, en su autovaloración, que se afectará ya sea positiva o negativamente, dependiendo de las relaciones que establece con otros y de los momentos que vive. Los adultos deberán acompañar positivamente este proceso de inseguridad e inestabilidad emocional, para que el preadolescente supere de manera adecuada este proceso.

Son variados y complejos los procesos de desarrollo que enfrentan los niños y preadolescentes, representados entre las edades de 9 y 14 años, que abarca el instrumento Escala de Resiliencia Escolar (**ERE**).

Los adultos que acompañan estos procesos son de vital importancia para que puedan enfrentarlos de manera adecuada y positiva.

El conocer las características de los niños entre los 9 y 14 años, ayudará a realizar diagnósticos y una

intervención más certera de parte de los profesionales que trabajan en áreas de atención de estos niños 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 doce factores específicos, a saber:

	Condiciones de base	Visión de si mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy, yo estoy	F1: Identidad.	F2: Autonomía.	F3: Satisfacción.	F4: Pragmatismo.
Yo tengo...	F5: Vínculos.	F6: Redes.	F7: Modelos.	F8: Metas.
Yo puedo	F9: Afectividad.	F10: Autoeficacia.	F11: Aprendizaje.	F12: Generatividad.

Estas doce áreas resultaban del cruce de dos miradas teóricas, por un lado la visión de las “dimensiones del yo” de la Dra. Edith Grotberg (1996) y por otro los momentos en la construcción de la respuesta Resiliente del Dr. Eugenio Saavedra (2004).

A modo de definiciones operacionales de estas áreas podemos describirlas como:

Identidad: autodefinición básica, auto concepto relativamente estable en el tiempo, caracterización personal.

Autonomía: sentimiento de competencia frente a los problemas, buena imagen de si mismo, independencia al actuar. Control interno.

Satisfacción: percepción de logro, autovaloración, adaptación efectiva a las condiciones ambientales, percepción de desarrollo.

Pragmatismo: sentido práctico para evaluar y enfrentar los problemas, orientación hacia la acción.

Vínculos: condiciones estructurales que sirven de base para la formación de la personalidad. Relaciones vinculares, apego. Sistema de creencias.

Redes: condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el sujeto. Sistemas de apoyo y referencia cercanos y disponibles.

Modelos: personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas. Experiencias anteriores que sirven de referente frente a la resolución de problemas.

Metas: objetivos definidos, acciones encaminadas hacia un fin. Proyección a futuro.

Afectividad: auto reconocimiento de la vida emocional del sujeto, valoración de lo emocional, características personales en torno a la vida emocional. Tono emocional, humor, empatía.

Auto eficacia: capacidad de poner límites, controlar los impulsos, responsabilizarse por los actos, manejo de estrés, terminar lo propuesto.

Aprendizaje: aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción.

Generatividad: capacidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, construir respuestas, planificar la acción.

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 abrió 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 Arratía (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 ESTADÍSTICO 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 ítems – 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.
- Magnitud microsociológica.
- 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 %

ESTRATO SOCIOECONÓMICO	Numero de sujetos	Porcentaje
BAJO – MEDIO BAJO	180	60 %
MEDIO – MEDIO ALTO - ALTO	120	40 %

EDAD	Numero de sujetos	Porcentaje
9	47	16 %
10	54	18 %
11	33	11 %
12	51	17 %
13	52	17 %
14	63	21 %

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.

Ítems Originales luego de la validación de jueces.
Versión de 36 preguntas aplicada a muestra piloto de 40 sujetos (20 hombres y 20 mujeres):

- 1.- Yo soy una persona que se quiere a si misma.
- 2.- Yo soy optimista respecto del futuro.
- 3.- Yo estoy rodeado de personas que en general me ayudan.
- 4.- Yo estoy en contacto con personas que me aprecian.
- 5.- Yo estoy seguro de mi mismo.
- 6.- Yo me siento seguro en el ambiente en que vivo.
- 7.- Yo soy un modelo positivo para otros.
- 8.- Yo estoy satisfecho con mis amistades.
- 9.- Yo soy una persona con metas en la vida.
- 10.- Yo soy independiente.
- 11.- Yo soy responsable.
- 12.- Yo soy una persona con buen humor.
- 13.- Yo tengo una familia que me apoya.
- 14.- Yo tengo fortaleza interior.
- 15.- Yo tengo personas fuera de mi familia que me apoyan.
- 16.- Yo tengo personas a quien recurrir en caso de problemas.
- 17.- Yo tengo personas que me orientan y aconsejan.
- 18.- Yo tengo personas que me ayudan a evitar problemas.
- 19.- Yo tengo personas que les puedo contar mis problemas.
- 20.- Yo tengo amigos que me cuentan sus problemas.
- 21.- Yo tengo metas en mi vida.
- 22.- Yo tengo proyectos a futuro.
- 23.- Yo tengo problemas que puedo solucionar.
- 24.- Yo tengo en general una vida feliz.
- 25.- Yo puedo hablar de mis emociones con otros.
- 26.- Yo puedo expresar cariño.
- 27.- Yo puedo confiar en otras personas.
- 28.- Yo puedo dar mi opinión.
- 29.- Yo puedo buscar ayuda cuando la necesito.
- 30.- Yo puedo apoyar a otros que tienen problemas.
- 31.- Yo puedo ser creativo.
- 32.- Yo puedo comunicarme bien con otras personas.
- 33.- Yo puedo aprender de mis aciertos y errores.
- 34.- Yo puedo ayudar a otros para mejorar mi comunidad.
- 35.- Yo puedo esforzarme por lograr mis objetivos.
- 36.- Yo puedo en general resolver mis problemas.

Al depurar en función de las correlaciones ítems - test, se seleccionaron 27 ítems que puntuaban por sobre 0,20.

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 internas del niño).	0,68	0,85
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.-DIMENSIONES:

A continuación definiremos operativamente cada dimensión y señalaremos que ítems se encuentran en dicha agrupación.

1.- D1 “IDENTIDAD - AUTOESTIMA”: Se refiere a la dimensión “yo soy” en Grotberg y alude a fortalezas internas y aspectos más estructurales de la personalidad, tales como identidad personal, auto imagen, auto evaluación, vínculos, seguridad de base, entre otras. Los ítems asociados son:

- 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.

2.- D2 “REDES - MODELOS”: Se refiere a la dimensión “yo tengo” en Grotberg y alude a percepción de apoyo, redes afectivas, redes sociales, orientación, percepción de metas a futuro. Los ítems asociados son:

- 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.

3.- D3 “APRENDIZAJE - GENERATIVIDAD”: Se refiere a la dimensión “yo puedo” en Grotberg y alude a las posibilidades de expresión, búsqueda de ayuda, enfrentamiento de dificultades, capacidad de aprendizaje, entre otras. Los ítems asociados son:

- 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.

Adicionalmente se distinguen dos dimensiones apoyadas en el modelo de Saavedra, que resalta las fuentes a la base de la construcción de la conducta resiliente.

4.- D4 “RECURSOS INTERNOS”: Se refiere a las dimensiones “condiciones de base” y “visión de sí mismo” en Saavedra y alude a recursos y condicionantes nacidos desde el sujeto, en la construcción de la respuesta. Los ítems asociados son:

- 1.- Yo soy una persona que se quiere a sí misma.
- 2.- Yo soy optimista respecto del futuro.
- 3.- Yo estoy seguro de mí mismo.
- 5.- Yo soy un modelo positivo para otros.
- 7.- Yo soy una persona con metas en la vida.
- 8.- Yo soy independiente.
- 9.- Yo soy responsable.
- 16.- Yo tengo metas en mi vida.
- 17.- Yo tengo proyectos a futuro.
- 18.- Yo tengo en general una vida feliz.
- 20.- Yo puedo expresar cariño.
- 26.- Yo puedo aprender de mis aciertos y errores.
- 27.- Yo puedo esforzarme por lograr mis objetivos.

5.- D5 “RECURSOS EXTERNOS”: Se refiere a las dimensiones “visión del problema” y “respuesta activa” en el modelo de Saavedra y alude a aspectos interaccionales con el entorno que intervienen en la construcción de la conducta resiliente. Los ítems asociados son:

- 4.- Yo me siento seguro en el ambiente en que vivo.
- 6.- Yo estoy satisfecho con mis amistades.
- 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.
- 19.- Yo puedo hablar de mis emociones con otros.
- 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.

4.5.-RESULTADOS TOTALES Y COMPARACIÓN POR GRUPOS:

Resultados generales por Escala:

E.R.E. Chile.

N = 300

Promedio = 116,2

Desviación estándar = 11,0

Puntaje mínimo = 27

Puntaje máximo = 135.

Cuestionario México.

N = 300

Promedio = 131,9

Desviación estándar = 12,4

Puntaje mínimo = 30

Puntaje máximo = 150

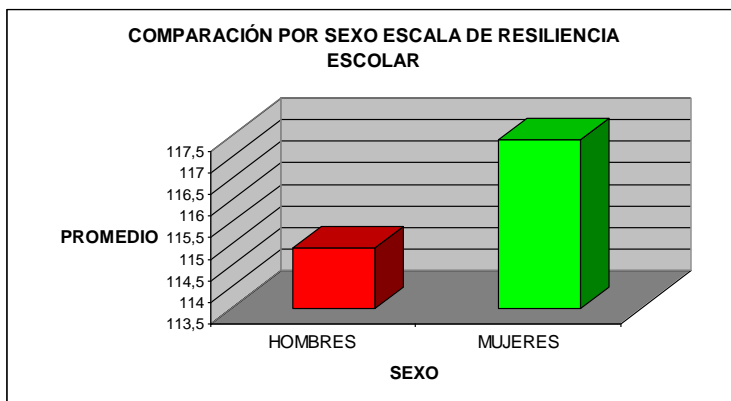
RESULTADOS ESCALA DE RESILIENCIA ESCOLAR (E.R.E.)

HOMBRES:

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

MUJERES:

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



Comparación por sexo:

Probabilidad de diferencia estadísticamente significativa = 95,09 %

T = 1,97

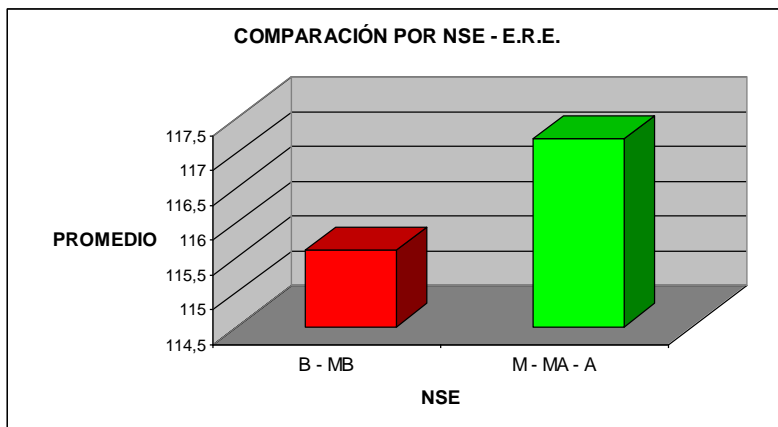
Nivel Socio Económico:

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:

Probabilidad de diferencia estadísticamente significativa = 78,3 %

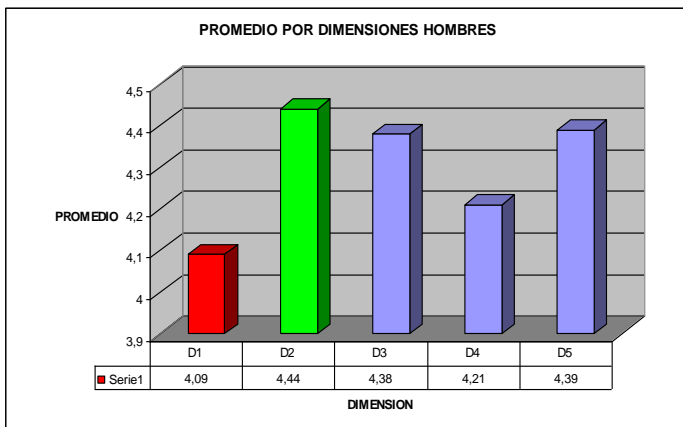
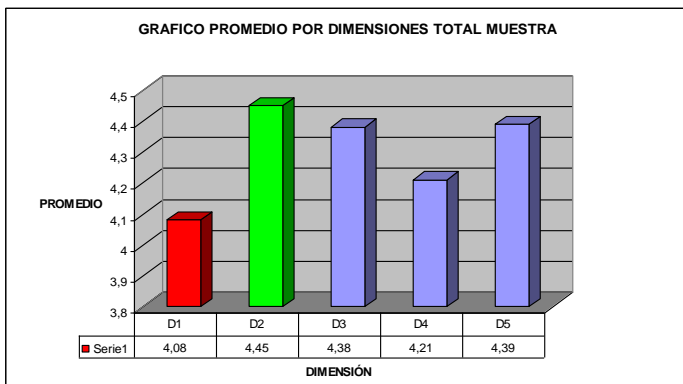
T = 1,23

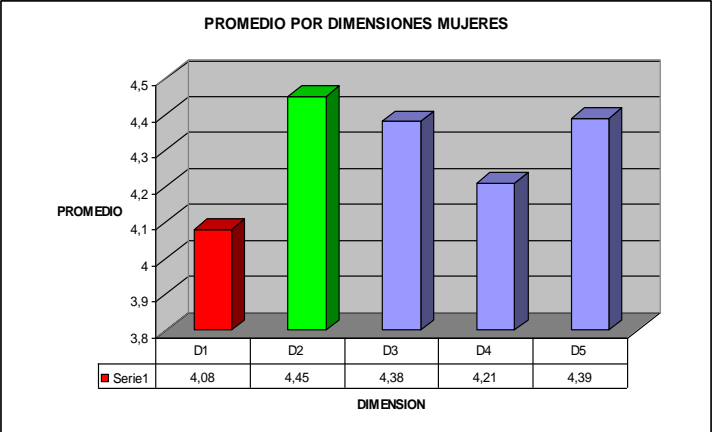
Adicionalmente se obtuvieron resultados por edades:

EDAD	N	PROMEDIO	DES. STANDAR
9	47	118,1	12,7
10	54	116,2	9,8
11	33	115,8	11,6
12	51	117,0	8,2
13	52	116,4	10,7
14	63	114,3	12,4

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad.

4.6.- GRÁFICO DE PROMEDIOS POR DIMENSIONES.





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.- BAREMOS ESCALA DE RESILIENCIA ESCOLAR (E.R.E.).
(General y por sexo)

PERCENTIL	PUNTAJE
	TOTAL
5	96
10	102
15	106
20	108
25	110
30	112
35	113
40	114
45	116
50	117
55	118
60	120
65	121
70	122
75	125
80	126
85	128
90	130
95	133

PERCENTIL	PUNTAJE	PERCENTIL	PUNTAJE
	HOMBRES		MUJERES
5	95	5	97
10	101	10	104
15	105	15	107
20	107	20	110
25	108	25	112
30	110	30	113
35	111	35	114
40	113	40	115
45	114	45	117
50	116	50	119
55	117	55	120
60	118	60	121
65	119	65	123
70	121	70	125
75	122	75	126
80	124	80	127
85	127	85	129
90	129	90	131
95	133	95	132

7.- BAREMO POR DIMENSIONES.

(Percentil – Puntaje Dimensión).

PERCENTIL	D1	D2	D3	D4	D5
5	29	32	31	42	51
10	31	34	34	47	53
15	32	36	35	49	55
20	33	37	36	50	57
25	34	38	37	51	58
30	35	39	38	52	59
35	35	39	38	53	60
40	36	40	39	54	61
45	37	40	39	55	61
50	37	41	40	55	62
55	38	41	41	56	62
60	38	42	41	57	63
65	39	42	42	57	64
70	39	43	42	58	65
75	40	43	43	59	66
80	41	44	43	59	67
85	41	44	44	61	68
90	42	45	44	62	69
95	43	45	45	64	70

**INTERPRETACIÓN DE LOS PUNTAJES
PERCENTIL:**

NIVEL BAJO: PERCENTILES 1 a 25

NIVEL MEDIO: PERCENTILES 26 a 74

NIVEL ALTO: PERCENTILES 75 a 99

8.- 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 Arratia, 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.

9.- 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.

10.- ANEXOS.

ESTADISTICA DESCRIPTIVA.

E.R.E. CHILE

Media	116,28
Error típico	0,636027947
Mediana	117
Moda	114
Desviación estándar	11,0163272
Varianza de la muestra	121,3594649
Curtosis	1,053559027
C. de asimetría	-0,76694410
Rango	64
Mínimo	71
Máximo	135
Suma	34884
Cuenta	300

México. Niños

Media	131,92
Error típico	0,71911379
Mediana	134
Moda	132
Desviación estándar	12,4554161
Varianza de la muestra	155,137391
Curtosis	2,13675976
C. de asimetría	-1,1769086
Rango	75
Mínimo	75
Máximo	150
Suma	39576
Cuenta	300

hombres E.R.E.	
Media	114,958042
Error típico	0,92986996
Mediana	116
Moda	116
Desviación estándar	11,1196274
Varianza de la muestra	123,646114
Curtosis	1,05572803
C. de asimetría	-0,6421126
Rango	64
Mínimo	71
Máximo	135
Suma	16439
Cuenta	143

mujeres E.R.E	
Media	117,484076
Error típico	0,86324428
Mediana	119
Moda	115
Desviación estándar	10,8164198
Varianza de la muestra	116,994937
Curtosis	1,27701489
C. de asimetría	-0,9090232
Rango	57
Mínimo	78
Máximo	135
Suma	18445
Cuenta	157

EDAD 9 E.R.E.	
Media	118,106383
Error típico	1,85337506
Mediana	120
Moda	133
Desviación estándar	12,7060993
Varianza de la muestra	161,444958
Curtosis	0,97121187
C. de asimetría	-0,8772403
Rango	57
Mínimo	78
Máximo	135
Suma	5551
Cuenta	47

EDAD 10 E.R.E.	
Media	116,222222
Error típico	1,33586413
Mediana	116,5
Moda	113
Desviación estándar	9,81655642
Varianza de la muestra	96,3647799
Curtosis	-0,8283596
C. de asimetría	0,00489894
Rango	37
Mínimo	97
Máximo	134
Suma	6276
Cuenta	54

EDAD 11 E.R.E.	
Media	115,878788
Error típico	2,02996379
Mediana	119
Moda	120
Desviación estándar	11,6612542
Varianza de la muestra	135,984848
Curtosis	-0,1301919
C. de asimetría	-0,721848
Rango	45
Mínimo	88
Máximo	133
Suma	3824
Cuenta	33

EDAD 12 E.R.E.	
Media	117,098039
Error típico	1,1578394
Mediana	118
Moda	114
Desviación estándar	8,26862722
Varianza de la muestra	68,3701961
Curtosis	-0,0413782
C. de asimetría	-0,5259793
Rango	32
Mínimo	97
Máximo	129
Suma	5972
Cuenta	51

EDAD 13 E.R.E.	
Media	116,461538
Error típico	1,49419731
Mediana	117
Moda	117
Desviación estándar	10,77481
Varianza de la muestra	116,096531
Curtosis	-0,3210705
C. de asimetría	-0,4780214
Rango	44
Mínimo	89
Máximo	133
Suma	6056
Cuenta	52

EDAD 14 E.R.E.	
Media	114,365079
Error típico	1,57038347
Mediana	116
Moda	115
Desviación estándar	12,4645324
Varianza de la muestra	155,364567
Curtosis	2,2906455
C. de asimetría	-1,1889115
Rango	63
Mínimo	71
Máximo	134
Suma	7205
Cuenta	63

NSE BAJO E.R.E.

Media	115,627778
Error típico	0,78849701
Mediana	116
Moda	114
Desviación estándar	10,5787975
Varianza de la muestra	111,910956
Curtosis	0,86611633
C. de asimetría	-0,6645173
Rango	57
Mínimo	78
Máximo	135
Suma	20813
Cuenta	180

NSE MEDIO ALTO

E.R.E

Media	117,258333
Error típico	1,06059387
Mediana	119
Moda	121
Desviación estándar	11,6182238
Varianza de la muestra	134,983123
Curtosis	1,43704271
C. de asimetría	-0,9443028
Rango	64
Mínimo	71
Máximo	135
Suma	14071
Cuenta	120

DIM. 1 E.R.E	PROMEDIO
Media	4,0887037
Error típico	0,02779709
Mediana	4,11111111
Moda	4,11111111
Desviación estándar	0,48145977
Varianza de la muestra	0,23180351
Curtosis	0,3038964
C. de asimetría	-0,5199479
Rango	2,66666667
Mínimo	2,33333333
Máximo	5
Suma	1226,61111
Cuenta	300

DIM. 2 E.R.E.	PROMEDIO
Media	4,45111111
Error típico	0,02723404
Mediana	4,55555556
Moda	4,66666667
Desviación estándar	0,47170748
Varianza de la muestra	0,22250795
Curtosis	3,02667409
C. de asimetría	-1,3963246
Rango	3
Mínimo	2
Máximo	5
Suma	1335,33333
Cuenta	300

DIM. 3 E.R.E.	PROMEDIO
Media	4,38185185
Error típico	0,0265453
Mediana	4,44444444
Moda	4,55555556
Desviación estándar	0,45977807
Varianza de la muestra	0,21139587
	-
Curtosis	0,15931487
C. de asimetría	-0,6546563
Rango	2
Mínimo	3
Máximo	5
Suma	1314,55556
Cuenta	300

DIM. 4 E.R.E.	PROMEDIO
Media	4,21098291
Error típico	0,02738256
Mediana	4,26923077
Moda	4,38461538
Desviación estándar	0,47427984
Varianza de la muestra	0,22494137
Curtosis	1,19672418
C. de asimetría	-0,8866543
Rango	2,69230769
Mínimo	2,30769231
Máximo	5
Suma	1263,29487
Cuenta	300

DIM. 5	PROMEDIO
Media	4,39666667
Error típico	0,02420927
Mediana	4,42857143
Moda	4,42857143
Desviación estándar	0,41931692
Varianza de la muestra	0,17582668
Curtosis	0,51030569
C. de asimetría	-0,7005509
Rango	2,28571429
Mínimo	2,71428571
Máximo	5
Suma	1319
Cuenta	300

DIM. 1 E.R.E.	SUMA
Media	36,78333333
Error típico	0,24988106
Mediana	37
Moda	37
Desviación estándar	4,32806686
Varianza de la muestra	18,7321628
Curtosis	0,31044127
C. de asimetría	-0,5134382
Rango	24
Mínimo	21
Máximo	45
Suma	11035
Cuenta	300

DIM. 2 E.R.E.	SUMA
Media	40,06
Error típico	0,2451064
Mediana	41
Moda	42
Desviación estándar	4,24536734
Varianza de la muestra	18,0231438
Curtosis	3,02667409
C. de asimetría	-1,3963246
Rango	27
Mínimo	18
Máximo	45
Suma	12018
Cuenta	300

DIM. 3 E.R.E.	SUMA
Media	39,4366667
Error típico	0,23890769
Mediana	40
Moda	41
Desviación estándar	4,13800263
Varianza de la muestra	17,1230658
Curtosis	-0,1593148
C. de asimetría	-0,6546563
Rango	18
Mínimo	27
Máximo	45
Suma	11831
Cuenta	300

DIM. 4 E.R.E.	SUMA
Media	54,7266667
Error típico	0,35511216
Mediana	55,5
Moda	57
Desviación estándar	6,15072301
Varianza de la muestra	37,8313935
Curtosis	1,21840962
C. de asimetría	-0,8923720
Rango	35
Mínimo	30
Máximo	65
Suma	16418
Cuenta	300

DIM. 5 E.R.E.	SUMA
Media	61,5533333
Error típico	0,33892983
Mediana	62
Moda	62
Desviación estándar	5,87043686
Varianza de la muestra	34,462029
Curtosis	0,51030569
C. de asimetría	-0,7005509
Rango	32
Mínimo	38
Máximo	70
Suma	18466
Cuenta	300

CORRELACIÓN ITEM – DIMENSIÓN.

DIM - 1

ITEM	CORRELACIÓN
1	0,61
2	0,62
3	0,59
4	0,46
5	0,51
6	0,43
7	0,53
8	0,43
9	0,61

DIM - 2

ITEM	CORRELACIÓN
10	0,58
11	0,66
12	0,58
13	0,66
14	0,63
15	0,45
16	0,60
17	0,65
18	0,66

DIM - 3

ITEM	CORRELACIÓN
19	0,61
20	0,61
21	0,62
22	0,50
23	0,63
24	0,63
25	0,63
26	0,60
27	0,60

DIM - 4

ITEM	CORRELACIÓN
1	0,56
2	0,60
3	0,59
5	0,47
7	0,58
8	0,44
9	0,59
16	0,66
17	0,66
18	0,62
20	0,43
26	0,58
27	0,60

DIM - 5

ITEM	CORRELACIÓN
4	0,37
6	0,45
10	0,46
11	0,57
12	0,52
13	0,55
14	0,59
15	0,54
19	0,61
21	0,60
22	0,43
23	0,61
24	0,55
25	0,53

ESQUEMA DE LAS CINCO DIMENSIONES.

	D 4. RECURSOS INTERNOS	D 4. RECURSOS INTERNOS	D 5. RECURSOS EXTERNOS	D 5. RECURSOS EXTERNOS
D 1. IDENTIDAD – AUTOESTIMA				
D 2. REDES - MODELOS				
D 3. APRENDIZAJE - GENERATIVIDAD				

ESCALA DE RESILIENCIA ESCOLAR (E.R.E.)
PARA NIÑOS ENTRE 9 Y 14 AÑOS.
(Saavedra - Castro , 2008)

MUJER_____ HOMBRE_____ EDAD: _____

Evalúa el grado en que estas frases te describen. Marca con una “X” tu respuesta. Contesta todas las frases. No hay respuestas buenas ni malas.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
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.					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
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.					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
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.					

