

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**EFFECTO DE LA RECREACIÓN FÍSICA Y DE LA
RECREACIÓN ARTÍSTICA EN LA RESILIENCIA DE
ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA ESCUELA LA
CAPRI**

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado
Ciencias de Movimiento Humano para optar al grado y título de Doctorado Académico en
Ciencias de Movimiento Humano

CECILIA ENITH ROMERO BARQUERO

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio y Campus Presbítero Benjamín Núñez, Costa Rica

2017

DEDICATORIA

Dedico esta tesis en primer lugar a Dios, porque siempre ha guiado mi camino, me ha ayudado y cuidado. A mis padres y a mi esposo por todo su amor, comprensión y apoyo que me ofrecieron durante todo el doctorado; su ayuda invaluable y sus palabras de aliento fueron fundamentales para cumplir esta meta.

También, dedico este trabajo a todas aquellas personas que tienen la convicción de fomentar la recreación, como un medio que permite generar cambios positivos en el bienestar de las personas.

*“...No te rindas que la vida es eso,
continuar el viaje, perseguir tus sueños,
destrabar el tiempo, correr los escombros,
y destapar el cielo...”*

Mario Benedetti

AGRADECIMIENTOS

Le doy gracias a Dios por guiarme en cada paso y darme la fortaleza necesaria para culminar con éxito este proyecto.

Agradezco, a mami y papi, por estar siempre a mi lado dándome consejos y fuerza para seguir adelante. A mi esposo, por su ayuda, respaldo y confianza brindados en todo momento.

A mi tutora Carmen Grace Salazar Salas, a mis asesores Walter Salazar Rojas y Eugenio Saavedra Guajardo, por su valiosa guía y orientación para la elaboración de esta investigación.

A toda la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, por su participación en este estudio. A Yanara Villegas, psicóloga del Departamento de Orientación; Gerardo Alán, Arabela Cerdas y Jessica Madrigal, docentes; Diego Soto, Sub-Director de la organización Students International y a todo el personal de la Escuela La Capri que estuvo involucrado y colaboró en el desarrollo de este trabajo.

A mis amigos Alister y Jessica, que me ayudaron en la implementación de los programas recreativos. A los profesores Armel Brizuela y Gerardo Araya por su invaluable asesoría. A los estudiantes y profesores de la Escuela de Educación Física y Deportes que estuvieron presentes como voluntarios, en algunas de las sesiones.

Extiendo, además, un agradecimiento a todas las personas que conocí en Talca - Chile, cuando hice la pasantía; y a mis compañeros y compañeras de doctorado, por ofrecerme sus consejos, compartir sus conocimientos y brindarme su amistad.

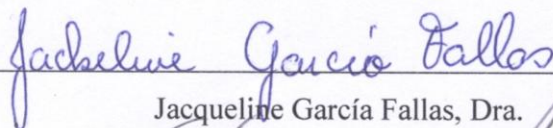
Y, en general, a todas las personas que estuvieron a mi lado para motivarme y desearme lo mejor, durante todo este proceso.

Los logros que se obtienen en la vida son el fruto de la fe puesta en Dios, el esfuerzo de cada día y el apoyo incondicional de las personas que están a nuestro alrededor. Muchas gracias.

*“Pon en manos del Señor todas tus obras,
y tus proyectos se cumplirán”*

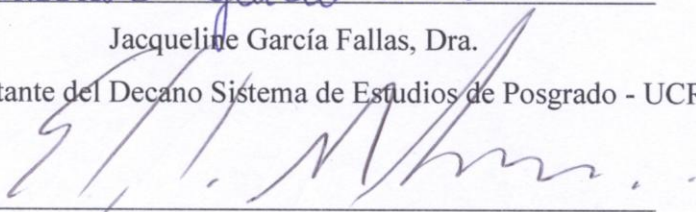
Proverbios 16:3

Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado del Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano, de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional de Costa Rica, como requisito para optar al grado de Doctorado Académico en Ciencias de Movimiento Humano.



Jacqueline García Fallas, Dra.

Representante del Decano Sistema de Estudios de Posgrado - UCR



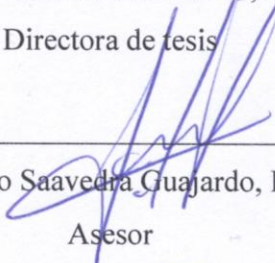
Edgardo Moreno Robles, Dr.

Representante de la Presidencia Consejo Central de Posgrado - UNA



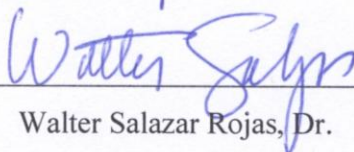
Carmen Grace Salazar Salas, Dra.

Directora de tesis



Eugenio Saavedra Guajardo, Dr.

Asesor



Walter Salazar Rojas, Dr.

Asesor



Andrea Solera Herrera, Dra.

Directora Programa de Posgrado



Cecilia Enith Romero Barquero

Estudiante

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Hoja de aprobación	iv
Tabla de contenido	v
Resumen en español	ix
Resumen en inglés	x
Lista de tablas	xi
Lista de figuras.....	xiii
Lista de abreviaturas	xiv
Capítulo	
1. INTRODUCCIÓN	1
Justificación	7
Objetivos, hipótesis y variables	10
Enfoque cuantitativo.....	11
Objetivo	11
Hipótesis	11
Variables.....	13
Enfoque cualitativo.....	13
Objetivo	13
Categorías	13
Delimitaciones	14
2. MARCO TEÓRICO	15
Población preadolescente.....	15
Factores de riesgo en población preadolescente.....	16
Factores de protección en población preadolescente.....	19
Resiliencia	23
Etapas de investigación en la resiliencia	23
Definición de resiliencia.....	25
Dimensiones de la resiliencia	29
Programas para fomentar la resiliencia	30

Programas escolares y comunales	31
Programas que involucran actividad física	33
Programas recreativos.....	34
Recreación: concepto, tipos de actividades y tipos de programas	36
Importancia de la recreación para el fomento de la resiliencia	37
Recreación física y resiliencia	38
Recreación artística y resiliencia	39
Investigaciones desarrolladas para el fomento de la resiliencia, por medio de programas recreativos	41
Influencia de la variable sexo en el fomento de la resiliencia	48
Mecanismos y modelos teóricos que explican la resiliencia	53
Mecanismos neurobiológicos, genéticos y epigenéticos	53
Emociones positivas	56
Teoría de ampliación y construcción de Fredrickson	57
Emociones positivas y recreación.....	61
Modelos teóricos explicativos para el fomento de la resiliencia.....	62
Modelos descriptivos	62
Modelos aplicados	65
Modelo de la “Rueda de resiliencia”	65
Modelo “Programación basada en beneficios”	66
3. METODOLOGÍA.....	69
Diseño del estudio	69
Enfoque cualitativo	69
Enfoque cuantitativo	70
Delimitaciones del diseño	71
Sujetos del estudio	74
Instrumentos de medición para la recolección de la información	76
Instrumento cuantitativo	76
Instrumentos cualitativos	77
Procedimientos	78

Procedimientos previos a la recolección de datos	78
Procedimientos para la medición	79
Datos cuantitativos	79
Datos cualitativos	79
Procedimientos para la aplicación de los tratamientos.....	79
Análisis de datos	81
Análisis de datos cuantitativos	82
Análisis de datos cualitativos	82
4. RESULTADOS	85
Análisis cuantitativo	85
Análisis descriptivo	85
Análisis de varianza.....	86
Análisis cualitativo	89
Triangulación entre las tarjetas de respuesta y las grabaciones del programa de recreación física y del programa de recreación artística.....	89
Agrupación de los temas en categorías	97
Vinculación de resultados cuantitativos con los cualitativos.....	99
5. DISCUSIÓN	101
Comparación de los resultados con evidencia previa.....	101
Resiliencia global	103
Temas y categorías.....	107
Mecanismos que podrían explicar el efecto de la recreación sobre la resiliencia	113
Emociones positivas.....	113
Implicaciones teóricas y prácticas.....	115
Implicaciones teóricas	115
Implicaciones prácticas	117
Propuesta para futuras investigaciones.....	119
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	121
Conclusiones	121

Enfoque cuantitativo.....	121
Objetivo	121
Enfoque cualitativo	122
Objetivo	122
Análisis con diseño mixto	122
Percepción personal.....	123
Recomendaciones.....	124
Para futuras investigaciones	124
Para la puesta en práctica de programas recreativos	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	139
A. Resumen de los estudios previos realizados por la autora de esta tesis, como parte de su doctorado. Ligamen de estos estudios con la presente investigación.....	140
B. Cuestionario del diagnóstico	145
C. Escala de resiliencia escolar (E.R.E.) para niños entre 9 y 14 años.....	150
D. Carga factorial, comunalidad, índice de dificultad, índice de discriminación de cada ítem, prueba KMO, Bartlett, gráfico de sedimentación de la escala E.R.E., y confiabilidad aplicada tanto en el pre-test como en el pos-test.....	153
E. Tarjetas de respuesta	159
F. Consentimiento informado	161
G. Asentimiento informado	169
H. Programa de recreación física.....	176
I. Programa de recreación artística.	211
J. Modelo de Programación basada en beneficios	240

Resumen

El actual estudio tuvo como objetivo comparar el efecto que los programas recreativos causan en el valor global de la resiliencia, según medición, grupo y sexo de la población. Además, pretendió identificar la percepción del alumnado de sexto grado de la Escuela La Capri, acerca del efecto que tuvo su participación en los programas recreativos en la resiliencia global.

La intervención consistió en realizar dos tipos de programas recreativos durante 14 sesiones, uno basado en la recreación física y otro, en la recreación artística. Cada programa tuvo una duración de 32 horas en total. En cada uno de ellos se facilitó una sesión de dos horas por semana, con excepción de la décima y la décimo tercera sesiones que duraron tres y cinco horas, respectivamente. En estas dos sesiones se realizaron dos giras fuera de la escuela.

La investigación se planteó bajo un diseño mixto, con un modelo de enfoque dominante cuantitativo. El diseño del enfoque cuantitativo fue cuasi-experimental y en el enfoque cualitativo, fenomenológico. En este estudio participaron de manera voluntaria 86 estudiantes, con edades entre los 11 y 14 años, pertenecientes a los sextos grados de la Escuela La Capri. El tipo de muestreo fue no probabilístico. La recolección de datos se hizo mediante el uso de la Escala de Resiliencia Escolar para niños entre 9 y 14 años (E.R.E.), tarjetas de respuesta y grabaciones de audio.

El análisis de datos cuantitativos se realizó por medio del programa SPSS, versión 21. Para el análisis descriptivo de las variables edad y resiliencia, se usó la media como medida de tendencia central. También, se reportó la desviación típica y las puntuaciones mínimas y máximas de estas variables. Con respecto a la variable dicotómica del sexo, se calcularon los respectivos porcentajes. Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de tres vías $2 \times 3 \times 2$ para medidas repetidas en un factor (mediciones * grupo * sexo). El análisis de los datos cualitativos se efectuó manualmente, sin ningún programa computacional y se ejecutó de manera continua, realizando codificación, una triangulación de fuentes para establecer los temas y una agrupación de temas para definir las categorías.

Los resultados cuantitativos indicaron que hubo interacción significativa ($p = .000$) entre mediciones * grupo, en el valor global de la resiliencia. El análisis de Post hoc de Bonferroni mostró que el tratamiento de recreación física y el tratamiento de recreación artística mejoraron significativamente ($p < .05$) el valor de la resiliencia global, mientras que el grupo control no cambió. Además, el efecto causado en la resiliencia no difirió significativamente según el tipo de programa, ni tampoco por la variable sexo.

En cuanto a los resultados cualitativos, con las percepciones del estudiantado se obtuvieron 27 temas (23 que resultaron iguales en ambos programas y cuatro que fueron diferentes). Estos temas se agruparon en cinco categorías. Estas demostraron que la población estudiantil percibió que, por medio de su participación en los programas recreativos, obtuvo beneficios sociales, físicos, cognitivos y emocionales, asimismo, presentó barreras intra-personales que se interpusieron inicialmente en su participación; pero, con el paso de las sesiones, se redujeron. Además, reflejaron que ambos programas recreativos tenían como fin promover la resiliencia, aun cuando el tipo de actividad recreativa era distinta. Las diferencias solo se presentaron en cuatro de los temas. Por un lado, el fomento de la condición física y el aprendizaje de destrezas físicas fueron temas mencionados por la población que realizó el programa recreativo físico y, por otro, la expresión escrita, corporal y verbal y el aprendizaje de destrezas artísticas, fueron manifestadas por las personas que participaron en el programa recreativo artístico. Estas desigualdades reflejan las características propias de las actividades recreativas que se llevaron a cabo en cada uno de los tratamientos.

Los hallazgos respaldan el uso de programas recreativos como un medio útil y eficaz para fomentar la resiliencia, en ámbitos de la educación primaria que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social.

Abstract

The present study meant to compare the effect that recreational programs have on the overall value of resilience, according to pre and post test measurements, group and sex of the population. In addition, it aimed to identify the perception of the sixth grade students of La Capri Elementary School, about the effect that their participation in recreational programs had on global resilience. The intervention had two types of recreational programs during 14 sessions, one based on physical recreation, and another on artistic recreation. Each program lasted 32 hours in total. Each one of them consisted of a two-hour session, with the exception of the tenth and thirteenth sessions, which lasted three and five hours, respectively. These two sessions consisted of field trips.

The research was proposed under a mixed design, with a dominant quantitative approach model. The designs used were quasi-experimental for the quantitative approach and phenomenological for the qualitative approach. In this study, 86 students, between the ages of 11 to 14, from the sixth grade classes of La Capri Elementary School participated voluntarily. The type of sampling was non-probabilistic. Data collection was done through the use of the School Resilience Scale for children 9 to 14 years old (E.R.E.), response cards and audio recordings.

Quantitative data analysis was performed using the SPSS program, version 21. For the descriptive analysis of age and resilience variables, the mean was used as a measure of central tendency. Also, the standard deviation and the minimum and maximum scores of these variables were reported. With respect to the sex dichotomous variable, the respective percentages were calculated. A three-way analysis of variance (ANOVA) 2x3x2 for repeated measures in one factor (measurements * group * sex) was performed. The analysis of the qualitative data was done manually, without any computational program and was executed in a continuous way, performing a codification, a triangulation of sources to establish the themes and a grouping of themes to define the categories.

The quantitative results indicated that there was significant interaction ($p = .000$) between measurements * group, on the overall value of resilience. Bonferroni's Post hoc analysis showed that physical recreation treatment and artistic recreation treatment significantly improved ($p < .05$) the value of overall resilience, while the control group did not change. In addition, the effect on resilience did not differ significantly by type of program, nor by gender.

As for the qualitative results, there were 27 topics obtained from the students' perceptions, (23 that were the same in both programs and four that were different). These topics were grouped into five categories. These showed that the student population perceived that, through their participation in the recreational programs, they obtained social, physical, cognitive and emotional benefits, but also that intra-personal barriers which were initially present in their participation were reduced with the passage of the sessions. In addition, they reflected that both recreational programs were aimed at promoting resilience, even though the type of recreational activity was different. The differences were only presented in four of the topics. On one hand, the promotion of physical fitness and the learning of physical skills were topics mentioned by the population that performed the physical recreational program and, on the other hand, written, verbal, corporal expression and the learning of artistic skills were manifested by students who participated in the artistic recreational program. These inequalities reflect the characteristics of the recreational activities that were carried out in each of the treatments.

The findings support the use of recreational programs as a useful and effective means of fostering resilience, in the scope of elementary education systems that are in contexts of social vulnerability.

LISTA DE TABLAS

Tabla

1. Factores de riesgo identificados en adolescentes	17
2. Factores protectores identificados en adolescentes	21
3. Definición de resiliencia.....	27
4. Dimensiones de la resiliencia	30
5. Características de los programas recreativos implementados para fomentar resiliencia.....	43
6. Características de los programas recreativos implementados para fomentar las dimensiones de la resiliencia	46
7. Características de algunos estudios de tipo transversal que han comparado el valor de la resiliencia y sus dimensiones, según sexo.....	49
8. Modelos descriptivos de resiliencia	63
9. Factores que atentan contra la validez interna.....	72
10. Análisis de homogeneidad entre grupos en el pre-test	74
11. Temas y objetivos de ambos tratamientos.....	80
12. Estadística descriptiva de la variable sexo	85
13. Estadística descriptiva de las variables edad y valor global de la resiliencia, según los datos obtenidos en el pre-test de toda la población	86
14. Estadística descriptiva de la variable dependiente según grupo, sexo y medición.....	86
15. Valoración de la resiliencia global	87
16. Comparación del número de frases en cada tema, durante todo el tratamiento, según programa recreativo.....	91
17. Comparación de sesiones en que los temas fueron identificados en ambos programas recreativos.....	93
18. Categorías y temas percibidos por el estudiantado, acerca de su participación en los programas recreativos y su vinculación con la resiliencia	109
19. Resumen de estudios previos y su ligamen con la presente investigación.....	141

20. Carga factorial, comunalidad, índice de dificultad e índice de discriminación de cada ítem de la escala E.R.E., aplicada en el Pre-test	154
21. Carga factorial, comunalidad, índice de dificultad e índice de discriminación de cada ítem de la escala E.R.E., aplicada en el Pos-test.....	155
22. Prueba KMO y prueba Bartlett de la escala E.R.E., aplicada en el Pre-test.....	156
23. Prueba KMO y prueba Bartlett de la escala E.R.E., aplicada en el Pos-test.....	156

LISTA DE FIGURAS

Figura

1. Efectos de las emociones positivas	58
2. Construcción de la resiliencia.....	67
3. Proceso de conformación de las categorías para ambos programas recreativos	84
4. Interacción entre grupos por medición, en el valor de la Resiliencia global.....	88
5. Temas (beneficios de la recreación y barreras que impiden recrearse) identificados en la triangulación de las percepciones obtenidas con las tarjetas de respuesta y las grabaciones del programa de recreación física y del programa de recreación artística.....	90
6. Categorías de los temas agrupados según la clasificación de beneficios de la recreación y la teoría de barreras que impiden recrearse.....	98
7. Vinculación de los resultados cuantitativos con los cualitativos	99
8. Gráfico de sedimentación de la escala E.R.E., con los datos del pre-test	157
9. Gráfico de sedimentación de la escala E.R.E., con los datos del post-test.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS

ACSM: American College of Sports Medicine

ANOVA: Análisis de varianza

BBP: Benefits Based Programming (Programación basada en beneficios)

DCMH: Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano

DHEA: Dehidroepiandrosterona

DT: Desviación típica

ER: Escala de resiliencia

E.R.E.: Escala de resiliencia escolar

GC: Grupo control

INEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos

LEAD: Leadership, education, achievement, development (Liderazgo, educación, logros y desarrollo)

OMS: Organización Mundial de la Salud

PRP: Programa de Resiliencia Penn

RCP: Reanimación cardiopulmonar

SERT: Transportador de serotonina

TE: Tamaño de efecto

TRA: Tratamiento de recreación artística

TRF: Tratamiento de recreación física

UNICEF: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el bienestar individual y el social de las personas pueden ser impactados por varias causas. La vulnerabilidad social, el estrés, la depresión, la violencia y las drogas son algunos ejemplos de esos factores.

La vulnerabilidad social se origina por la fragilidad y la indefensión ante cambios que se dan en el entorno, por el desamparo del Estado que desprotege a la ciudadanía, por la debilidad interna de las personas para enfrentar transiciones y aprovechar las oportunidades que se les presentan. La combinación de estos factores provoca el deterioro del bienestar de las personas, como consecuencia de la exposición a riesgos (Busso, 2001).

En 1991, Luthar clasifica los riesgos sociales en dos grupos: 1- ambientales, que incluyen la baja educación de la madre, ausencia de un padre, pobreza, vecindarios con índices de alta criminalidad o tener una familia numerosa, y 2- de comportamiento, que contemplan el abuso de sustancias, conducción temeraria, actividad sexual temprana, rebelión contra las autoridades, bajo rendimiento académico, involucramiento en pandillas y deserción escolar.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), uno de los principales riesgos sociales es el consumo de drogas. Las enfermedades relacionadas con el alcohol y el abuso de sustancias constituyen un problema serio de salud pública, porque generan costos económicos y sociales en términos de lesiones, crimen y violencia. En América Latina, el alcohol fue el factor de riesgo más importante de la carga global de las enfermedades en el año 2000. Según la OMS, las intervenciones preventivas son de gran importancia porque ayudan a reducir la depresión, las conductas delictivas, los sentimientos de desesperanza, la agresión y el consumo de alcohol, drogas y tabaco. Sin embargo, estos programas son muy escasos en los países en desarrollo.

Los grupos infantil y adolescente son sectores de la población que se ven enormemente afectados por los riesgos sociales. Las personas jóvenes en conflicto se caracterizan porque se portan mal, se rebelan contra la autoridad, tienen un patrón de malas

calificaciones, están en peligro de fracaso escolar, suspensión académica, deserción escolar e involucramiento en el abuso de drogas (Mundy, 1996), o en el mundo delictivo.

Los factores de riesgo que afectan el ambiente en el que vive la población adolescente causan vulnerabilidad e influyen en sus respuestas. Dichas respuestas son conocidas como conductas de riesgo; es decir, actuaciones repetidas que se encuentran fuera de ciertos límites y que afectan el bienestar psicosocial durante la infancia y la adolescencia (Gómez, 2000).

Muchos de los problemas de salud que presentan las personas adultas provienen de comportamientos que iniciaron en la adolescencia; por ejemplo, el consumo de tabaco, de alcohol y otras drogas (Cornellà y Llusent, 2011). En el estudio de Valverde, Solano, Alfaro, Rigioni y Vega (2001), se encontraron conductas de riesgo en adolescentes costarricenses con edad entre los 13 y 17 años. Un 62.2% del grupo consultado había consumido bebidas alcohólicas y un 8.9% había probado, alguna vez, drogas ilícitas.

Similarmente, los resultados de la “Encuesta nacional sobre el consumo de drogas en la población de educación secundaria” de Costa Rica, realizada en el año 2012, muestran que el consumo de alcohol es una práctica generalizada entre las personas jóvenes. Además, el alcohol, el tabaco y la marihuana son las drogas de mayor ofrecimiento a jóvenes de colegio. La encuesta también señala que el consumo frecuente de drogas es percibido por la población estudiantil como una situación de gran riesgo (Fonseca et al., 2013).

Varias de las situaciones de conflicto mencionadas anteriormente también se presentan en comunidades como La Capri, lugar en el cual se encuentra la escuela en la que se realizó la presente investigación. La comunidad de La Capri se localiza en el distrito de San Miguel, en el cantón de Desamparados, perteneciente a la provincia de San José, Costa Rica. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), La Capri cuenta con 4881 habitantes, de los cuales 2311 son hombres y 2570 son mujeres. La mayor cantidad de población se encuentra en el grupo de jóvenes con edades entre los 11 y 20 años (Valverde, 2014).

El distrito de San Miguel está considerado como uno de los que tiene más casos de violencia. Entre las problemáticas que presenta la comunidad de La Capri se halla el alto índice de desempleo, la deserción estudiantil y los escasos servicios educativos, recreativos, de salud y de seguridad ciudadana. El consumo de drogas en esta comunidad y los índices de delincuencia se agravan debido al desempleo y a las pocas oportunidades que existen para participar en actividades recreativas y culturales (Valverde, 2014).

De igual manera que la comunidad La Capri, la sociedad se ve expuesta a distintos componentes que cada día dañan el bienestar de las personas. No obstante, existe la posibilidad de ayudar a la población a estar mejor preparada ante posibles adversidades. De acuerdo con López (2010), no todas las personas que crecen en condiciones adversas, de pobreza o de desigualdad social, están destinadas al fracaso, a la delincuencia o a la locura. Los estudios demuestran que a pesar de las situaciones familiares y ambientales adversas en las que crecen muchos jóvenes, estas personas logran superar las dificultades, evitar las influencias negativas y llevar una vida normal y productiva (Gillespie y Allen-Craig, 2009; Mundy, 1996).

Las personas que, a pesar de estar expuestas a factores de riesgo graves como pobreza, violencia, abuso de sustancias, disonancia de la familia, enfermedades personales, entre otros, demuestran poco o ningún signo de deterioro en los desarrollos cognitivo, social y emocional son denominadas personas resilientes (Bloemhoff, 2006; Cornellà y Llusent, 2011; Gillespie y Allen-Craig, 2009; Zolkoski y Bullock, 2012).

La resiliencia es la capacidad que permite enfrentarse, ajustarse o recuperarse del estrés o de la adversidad (Burtona, Pakenhamb y Brown, 2010). De acuerdo con estos autores, las personas con poca capacidad de resiliencia pueden comprometer su salud, debido a un mal enfrentamiento de la adversidad, lo que conlleva a depresión, estrés, ansiedad y problemas interpersonales. Por el contrario, personas con fuertes habilidades de resiliencia logran enfrentar mejor una variedad de situaciones y eventos estresantes, en comparación con las personas que poseen una menor capacidad de resiliencia (García, Molinero, Ruíz, Salguero, de la Vega y Márquez, 2014; Reivich y Gillham, 2010).

Para Cooper, Estes y Allen (2004), la resiliencia consiste en el conjunto de cualidades que facilitan el enfrentamiento ante uno o varios factores de riesgo. Esta se produce cuando “las personas pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas” (Henderson y Milstein, 2003, p. 20). No obstante, el ser resiliente no significa ser invulnerable al dolor o a las tristezas. La diferencia está en que la persona resiliente sabe sacar provecho de las experiencias negativas porque las utiliza para tornarse emocionalmente más fuerte y así enfrentar las adversidades de una manera más positiva y sana (Bueno, 2007).

De acuerdo con Reivich y Gillham (2010), existen tres tipos de circunstancias en las que se emplea la capacidad de resiliencia. Una de las circunstancias es la necesidad de recuperarse de una adversidad o un trauma (ejemplo, la pérdida de un familiar o un desastre natural). La segunda se refiere a la superación de factores de riesgo (ejemplo, tener un padre alcohólico). La tercera circunstancia es el enfrentamiento a factores de estrés (ejemplo, presiones académicas o sociales).

Con respecto a las poblaciones infantil y adolescente, la resiliencia se convierte en la capacidad que permite enfrentar y superar retos, situaciones difíciles, riesgos físicos y mentales, cambios internos y demandas externas. Además, les ayuda a transitar con éxito hacia la etapa adulta, así como a evitar la delincuencia y los problemas de comportamiento, tales como los desajustes psicológicos, las dificultades académicas y las complicaciones físicas (Allen, Cox y Cooper, 2006; Morales y Díaz, 2011; Vinaccia, Quiceno y Moreno, 2007). Según Bloemhoff (2006), las personas “adolescentes resilientes tienen la capacidad de desarrollar o aprovechar los factores de protección, de modo que puedan aliviar o amortiguar la influencia negativa de los factores de estrés ambientales” (p. 9).

La resiliencia no es un rasgo patológico; por el contrario, es un proceso que se fomenta por medio de programas de intervención y prevención, a poblaciones que viven en adversidad, riesgo o exclusión. Por tal motivo, es necesario evaluar posibles estrategias de afrontamiento y analizar su asociación con la resiliencia (Carretero, 2010; Vinaccia et al., 2007).

La inserción y la reelaboración de estrategias para el fomento de la resiliencia deben ofrecerse urgentemente a las poblaciones infantil y adolescente (Morales y Díaz, 2011). Los programas de intervención temprana basados en el fomento de la resiliencia son una opción para tratar a las personas jóvenes que experimentan conductas de riesgo (Gillespie y Allen-Craig, 2009). Los resultados de investigaciones también indican que los programas recreativos se convierten en una opción para promover la resiliencia en jóvenes en riesgo (Bloemhoff, 2006; Cooper et al., 2004). Por lo tanto, las personas profesionales en recreación y en áreas de atención de la salud tienen el reto de determinar y proporcionar técnicas adecuadas de prevención; asimismo, deben estudiar y ofrecer modalidades eficaces de tratamiento para la población menor de edad que se encuentra en situación de riesgo (Long, 2001).

La recreación, además de promover la resiliencia, colabora para que la población joven evite conductas nocivas y minimice la delincuencia a largo plazo. También, satisface la necesidad que tienen las personas jóvenes de participar en actividades positivas durante su tiempo libre y facilita la imitación de comportamientos constructivos, gracias a la observación de modelos positivos (Allen et al., 2006). Por lo tanto, el desarrollo de actividades recreativas contribuye con el desenvolvimiento integral de las personas menores de edad y les ayuda a utilizar de manera adecuada su tiempo libre, tal y como se establece en la legislación. Por ejemplo, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en su Artículo 24, indica que todas las personas tienen derecho a disfrutar el tiempo libre (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Asimismo, en Costa Rica, el *Código de la niñez y la adolescencia*, en el capítulo VI, Artículo 73, señala que “las personas menores de edad tendrán derecho a jugar y participar en actividades recreativas, deportivas y culturales, que les permitan ocupar provechosamente su tiempo libre y contribuyan a su desarrollo humano integral” (Costa Rica, Procuraduría General de la República, 1998, p. 17).

Es importante orientar e incentivar a las personas para que practiquen actividades recreativas porque, de esta manera, se promueve la resiliencia y se combaten los factores de riesgo (Romero, 2014). Varios estudios han utilizado programas recreativos para promover resiliencia y, a su vez, han contribuido a combatir el acoso social, la deserción estudiantil y

han fortalecido dimensiones de la resiliencia en la población participante, como la autoestima, el humor, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la satisfacción, el establecimiento de metas, la confianza, entre otras (Allen et al., 2006; Arellano y Correa, 2008; Beightol, Jeverson, Gray, Carter y Gass, 2008; Bloemhoff, 2006; Ewert y Yoshino, 2011; Gillespie y Allen-Craig, 2009).

Uno de los primeros contextos en los que se puede fomentar la resiliencia es la escuela (Gil, 2014). De acuerdo con la autora, las instituciones educativas deben ser una fuente que provea factores resilientes a su población, por medio de la creación de oportunidades lúdicas o formativas. Por lo tanto, la población estudiantil puede obtener una mejora en la resiliencia gracias a la recreación. Un ejemplo de ello se comprueba con los resultados del estudio de Romero y Saavedra (2016). Ellos indican que un grupo de estudiantes de séptimo año de un colegio chileno de zona vulnerable, mejoró significativamente el grado de resiliencia, luego de participar en un programa recreativo que incluía actividades recreativas físicas, artísticas y al aire libre. Además, el trabajo en equipo, la comunicación, el humor, la resolución de problemas, las redes de apoyo, los modelos, entre otros aspectos relacionados con la resiliencia, también se refuerzan por medio de programas recreativos (Romero y Saavedra, 2015b).

Los proyectos de recreación deben poseer un sistema que evalúe el efecto que tienen las actividades en el comportamiento, en la actitud y en el desarrollo de la población joven (Allen et al., 2006). Por consiguiente, los programas recreativos que se implementaron en la presente investigación se desarrollaron bajo el modelo llamado “Programación basada en beneficios”, cuyas actividades estuvieron dirigidas a fomentar varios factores o dimensiones vinculados con la resiliencia, entre ellos autoestima, redes-modelos, resolución de problemas, humor, autoeficacia, satisfacción, creatividad, establecimiento de metas, toma de decisiones, confianza, trabajo en equipo y comunicación.

A pesar de los hallazgos encontrados hasta ahora en el campo de la resiliencia, se evidencia que falta mucho por investigar. Por ejemplo, se hace necesario evaluar cuáles programas de intervención y prevención son más útiles para promover la resiliencia. En consecuencia, uno de los principales propósitos de este estudio fue investigar si la

población estudiantil de sexto grado de una escuela en una zona con vulnerabilidad social podía mejorar la capacidad de resiliencia por medio de la participación en faenas recreativas. De esta manera, se pretendió darle respuesta al siguiente problema de investigación: ¿Tienen efecto los programas de recreación física y recreación artística sobre el valor global de la resiliencia, según el tipo de programa en el que se participe y según el sexo de la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José?

Justificación

Existen varias razones de carácter científico y social que justifican la presente investigación. A continuación se describe cada una de ellas.

Primero, se necesita realizar un mayor número de intervenciones que promuevan la salud mental y, en consecuencia, la resiliencia. De acuerdo con Bronwyn (2008), Melillo (2004) y Neill y Dias (2001), la resiliencia es considerada como objetivo y característica de la salud mental porque permite que las personas se recuperen y funcionen de manera saludable, después de pasar por un evento traumático o estresante. En el 2004, la OMS denunció la poca importancia que se le da a la salud mental y los escasos recursos financieros que los gobiernos ponen a disposición de esta para ofrecer programas de prevención y tratamiento.

Segundo, la resiliencia es una metateoría que abarca presunciones comprendidas en diferentes disciplinas, por lo que atrae a profesionales de diferentes áreas (Richardson, 2002). El campo de la recreación puede ser una de esas disciplinas que fomente la resiliencia. Los programas de intervención y prevención deben ser tratados de manera interdisciplinaria para contar con una mayor diversidad de procesos de intervención social que fortalezcan las cualidades de la resiliencia en las personas (Carretero, 2010; Villalba, 2004). Por consiguiente, la recreación puede brindar un apoyo significativo en este sentido.

Tercero, la intervención de este estudio promovió la resiliencia por medio de tratamientos que fomentaron dimensiones o factores que se vinculaban con ella, en una población que es foco de interés en el ámbito de la investigación e intervención, como lo es la de personas en vulnerabilidad social. Villalba (2004) respalda lo anterior al mencionar

que los objetivos de las intervenciones que propician la resiliencia deben procurar tres aspectos: 1- prevenir las situaciones de riesgo psicosociales, 2- fortalecer a las personas ante dichos factores y 3- promover y potenciar las dimensiones de la resiliencia.

Cuarto, se innovó en el uso de la actividad física como tratamiento para el fomento de la resiliencia. De acuerdo con “Position Stand del American College of Sports Medicine” (ACSM), la actividad física se refiere a cualquier “movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que provocan un gasto energético, por encima de los niveles de reposo basal” (Garber et al., 2011, p.1337). Según estos autores, entre las actividades físicas se encuentran aquellas realizadas como parte de la recreación.

La intervención que se propuso en este estudio se relacionó con las recientes tendencias que se están generando para trabajar resiliencia, por medio de programas alternativos. En el estudio de Romero (2014), se encontró que la práctica de actividades físicas en el tiempo libre se relacionaba positiva y significativamente con la dimensión de la resiliencia llamada factor interno.

Los resultados del meta-análisis realizado por Romero (2015a) indican que las personas que participaron en tratamientos con algún tipo de actividad física, tuvieron un tamaño de efecto significativo en la resiliencia, con respecto a aquellas que estuvieron en grupos control. Además, se evidenció que las intervenciones que incluían alguna actividad física tenían un tamaño de efecto similar al causado por los programas tradicionales que solo contenían actividades psico-educativas (charlas, meditaciones, reflexiones, entre otras). A la vez, se halló que los tratamientos que incluían actividad física vigorosa combinada con labores psico-educativas, presentaban efectos similares a los tratamientos que incluían actividad física de baja intensidad combinada con actividades psico-educativas. Dicho meta-análisis recomendó efectuar más estudios de carácter experimental que investiguen el efecto de la actividad física en la resiliencia, así como realizar estudios pos-meta-analíticos que comparen el efecto que distintos tipos de actividad física pueden causar en la resiliencia.

Por lo tanto, la presente investigación se convirtió también en un estudio pos-meta analítico al comparar el efecto de dos tipos de actividad física en la resiliencia (actividad

física dinámica en el programa de recreación física y actividad física pasiva en el programa de recreación artística). Con el fin de procurar similitud entre los tratamientos llevados a cabo en esta investigación y los analizados en el meta-análisis de Romero (2015a), en el cual las actividades físicas vigorosas y las actividades físicas de baja intensidad se combinaron con acciones psico-educativas, en el presente estudio se plantearon actividades de recreación física y de recreación artística, bajo el modelo de “Programación basada en beneficios”. Este modelo permite conectar las experiencias vividas en las faenas realizadas en la intervención con las dificultades de la vida cotidiana, por medio de discusiones y reflexiones que procuran un cambio y un efecto en la población participante (Allen et al., 2006).

Quinto, se necesita analizar si el efecto en la resiliencia es diferente según el tipo de actividad recreativa en que se participe. Los estudios que se han realizado hasta el momento solo han investigado el efecto causado en la resiliencia por un solo tipo de actividad recreativa o por diversos tipos de acciones recreativas, llevadas a cabo de manera conjunta (Romero, 2015b).

El actual estudio midió el fomento de la resiliencia, por medio de dos tipos de tratamientos recreativos. Uno de ellos contempló el uso de actividades de recreación física que, de acuerdo con Salazar (2007), implica deportes individuales, en pareja, en equipos, juegos organizados, juegos pre deportivos, actividades de acondicionamiento físico, entre otras. El segundo tratamiento incluyó propuestas de recreación artística que, según Salazar, conlleva el uso de la música, las artes plásticas, las manualidades, la danza o el baile y el drama o el teatro.

Con base en los resultados de la revisión de literatura efectuada por Romero (2015b) se determinó que la recreación es un medio útil para fomentar la resiliencia, debido a: 1- la relación existente entre las dimensiones de la resiliencia y las cualidades de la recreación (beneficios, gozo y uso del tiempo libre) y 2- las características propias de las actividades recreativas que fomentan la resiliencia. Por ejemplo, la recreación física se caracteriza por ser activa, interactiva y altamente emocional; la recreación al aire libre busca vencer desafíos por medio del apoyo social, y la recreación artística permite sentir el

apoyo y la guía de una persona facilitadora. Estas características de las actividades recreativas facilitan la promoción de la resiliencia.

Sexto, se requiere evaluar si los programas recreativos pueden causar diferencia en la resiliencia, según el sexo de la población de estudio (Romero y Saavedra, 2016). Los hallazgos de diferentes estudios no han determinado si el sexo influye o no en la resiliencia por medio de programas recreativos. Por ejemplo, en los estudios de Beightol et al. (2008) y Romero y Saavedra (2016) no se encontró diferencia significativa en la resiliencia y sus dimensiones, entre hombres y mujeres, luego de que participaron en un programa recreativo. Sin embargo, otros autores han hallado diferencia en algunas dimensiones de la resiliencia, según el sexo (Prado y Del Águila, 2003; Morales y Díaz, 2011).

Sétimo, en Latinoamérica existe carencia de estudios de tipo experimental que midan el efecto que los programas recreativos pueden tener en la resiliencia (Romero, 2015b; Romero y Saavedra, 2016). En Costa Rica, tampoco se han llevado a cabo investigaciones de carácter experimental, en las cuales se haya evaluado el efecto que causa la recreación como tratamiento en la resiliencia. Por lo tanto, al realizar el presente estudio se incursionó en una nueva línea de investigación en la región. El enfoque de esta investigación posee una serie de estudios previos, que la autora de esta tesis ha venido desarrollando como parte de su doctorado. Esas investigaciones tenían el propósito de obtener información teórica y práctica importante para la implementación del presente estudio. Seis de estas investigaciones han sido publicadas en revistas nacionales e internacionales y otro estudio más está en proceso de envío a revista. Para observar el resumen de cada estudio y su utilidad con la presente investigación, se puede revisar el Anexo A.

Objetivos, hipótesis y variables

Este estudio tiene un diseño mixto; por lo tanto, a continuación se presentan los objetivos, las hipótesis y las variables, desde el enfoque cuantitativo y el cualitativo.

Enfoque cuantitativo

Objetivo

1. Comparar el efecto que los programas recreativos causan en el valor global de la resiliencia, según medición, grupo y sexo de la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Hipótesis

Hi₁: Existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global, entre la condición control y las condiciones experimentales, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Ho₁: No existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global, entre la condición control y la condición experimental, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Hi₂: Existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global, entre el pre-test y el pos-test, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Ho₂: No existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global, entre el pre-test y el pos-test, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Hi₃: Existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global, según sexo, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Ho₃: No existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global, según sexo, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Hi₄: Existe interacción estadística significativa entre grupos y mediciones, en el valor de la resiliencia global, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Ho₄: No existe interacción estadística significativa entre grupos y mediciones, en el valor de la resiliencia global, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Hi₅: Existe interacción estadística significativa en el valor de la resiliencia global, según sexo por mediciones, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Ho₅: No existe interacción estadística significativa en el valor de la resiliencia global, según sexo por mediciones, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Hi₆: Existe interacción estadística significativa en el valor de la resiliencia global, según sexo por grupos, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Ho₆: No existe interacción estadística significativa en el valor de la resiliencia global, según sexo por grupos, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Hi₇: Existe interacción estadística significativa entre mediciones, grupos y sexo, en el valor de la resiliencia global, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Ho₇: No existe interacción estadística significativa entre mediciones, grupos y sexo, en el valor de la resiliencia global, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Variables

La variable dependiente de este estudio es el valor global de la resiliencia. Esta variable se operacionalizó como variable continua y se midió mediante la Escala de Resiliencia Escolar (Saavedra y Castro, 2009). La resiliencia se define como la capacidad que tiene un individuo o un grupo para superar grandes dificultades y crecer, gracias a las fortalezas y factores positivos presentes en los seres humanos (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Vanistendael, 2010).

En cuanto a las variables independientes, las tres establecidas para este estudio son: sexo (hombres y mujeres), grupo (Experimental 1: personas que participan en el programa de recreación física; Experimental 2: personas que participan en el programa de recreación artística; Grupo control: personas que realizan sus actividades académicas tradicionales), medición (Pre-test: primera medición de la resiliencia realizada antes de iniciar los tratamientos, Pos-test: segunda medición de la resiliencia aplicada inmediatamente después de finalizados los tratamientos).

Enfoque cualitativo

Objetivo

- 1- Identificar la percepción de la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José, acerca del efecto que tuvo su participación en los programas recreativos en la resiliencia global.

Categorías

En la metodología cualitativa, las categorías no se definen ni operacionalizan. El significado lo tienen las "acciones humanas", ya que estas se deben interpretar de acuerdo con el contexto en el que se desarrollen (Martínez, 2006), pues emergen de la experiencia facilitada. En cuanto a las hipótesis, ellas no se formulan porque emergen del análisis de los datos y se van modificando durante el proceso.

Delimitaciones

Las delimitaciones de la actual investigación incluyeron:

- 1- La población participante del estudio correspondió al estudiantado de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.
- 2- Los tratamientos se realizaron dentro del tiempo libre establecido por la institución.
- 3- Los tratamientos abarcaron actividades de recreación física y de recreación artística.
- 4- El diseño usado en el enfoque cuantitativo fue cuasi-experimental, por lo tanto, los resultados no se pueden generalizar a otras poblaciones.

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se explican aspectos relacionados con la población preadolescente, los factores de riesgo y los de protección, las etapas de investigación de la resiliencia, su definición y las dimensiones que la conforman; además, los programas utilizados para promover resiliencia, el papel de la recreación en la promoción de la resiliencia, las investigaciones desarrolladas para fomentar la resiliencia y sus dimensiones, por medio de programas recreativos, la influencia de la variable sexo en la resiliencia, así como los mecanismos y los modelos teóricos que la explican.

Población preadolescente

Según el *Código de la Niñez y la Adolescencia*, en Costa Rica se considera como niño o niña a toda persona desde su concepción hasta los 12 años de edad cumplidos, y adolescentes, a las personas menores de 18 años y mayores de doce años de edad (Costa Rica, Procuraduría General de la República, 1998).

En la presente investigación se trabajó con personas que se encuentran en la preadolescencia. Algunos autores indican que esta etapa de la vida se extiende de los 11 hasta los 14 años de edad. Entre los cambios que se producen en este rango de edad se encuentran los físicos, motrices, de conducta y de personalidad. Además, se caracteriza por la expresión de la sexualidad, la crítica constante a todo lo que le rodea (Saavedra y Castro, 2009) y el cuestionamiento hacia las normas y las disposiciones (Rojas, 2001).

En el plano cognitivo, la percepción de las personas preadolescentes está afectada por las experiencias personales, los intereses, las necesidades y la personalidad. En la etapa de la preadolescencia se tienen más recursos lingüísticos, razonamiento deductivo que permite resolver problemas más complejos y retención lógica. Asimismo, los cambios físicos y psíquicos influyen en las relaciones sociales. Las relaciones de amistad se hacen más complejas, se identifican y evalúan nuevos sistemas de valores, costumbres y actitudes, debido a que en los centros educativos y grupos socio-culturales se rodean de personas que provienen de lugares diferentes del suyo. El grupo de iguales facilita el apoyo de

experiencias y los sentimientos compartidos. Se puede experimentar conflictos con la familia o con el cuerpo docente, a causa de las actitudes o diferencias de opiniones. En el ámbito emocional se presentan constantes cambios de ánimo, que pueden afectar la autovaloración y la conciencia que se tenga de sí mismo. Por lo tanto, las personas adultas que acompañen estos procesos deben ayudar a guiar a las personas preadolescentes a enfrentar los procesos de manera adecuada y positiva (Saavedra y Castro, 2009).

Factores de riesgo en población preadolescente

Los factores de riesgo son definidos como eventos estresores, causantes de problemas, deficiencias y trastornos en las personas (Morelato, 2011). La carencia de recursos económicos y los conflictos familiares se consideran factores de riesgo que pueden conducir a situaciones de uso de drogas, embarazo en menores de edad, deserción estudiantil, violencia y delincuencia (Setz, 2007).

Las personas adolescentes de clase baja tienden a permanecer menos tiempo en el sistema educativo, debido a la necesidad de trabajar para ayudar económicamente a su familia. La deserción estudiantil es alentada muchas veces por los mismos familiares, ante la urgencia de que otro miembro de la familia ingrese al mundo laboral. Por lo tanto, las limitaciones económicas de los padres y el sentirse utilizado por sus allegados provoca frustración y deseo de abandonar el hogar, lo que, en consecuencia, provoca que la persona adolescente se sienta confundida y siga modelos fuera del sistema normativo, que la conduce a involucrarse en actividades antisociales relacionadas con delitos, drogas o prostitución (Setz, 2007).

Algunas personas menores de edad que abandonan el sistema escolar no se incorporan al mundo laboral, por lo que los siguientes años se convierten en un grupo con inactividad formativa y laboral (Uriarte, 2006). Además, dejan la escuela con cargas de frustración, fracaso y con problemas de autoestima y autocontrol. Estas personas que fracasan en la escuela y que no obtienen una formación calificada ni reconocida y que, además, no poseen conocimiento en idiomas ni en tecnologías, llegan a figurar en el futuro como el grupo en riesgo de exclusión social. El futuro de la población adolescente se ve

afectado por muchas de las consecuencias negativas causadas por los riesgos a edades tempranas. Estos efectos podrían continuar en la edad adulta (Bloemhoff, 2006).

En la Tabla 1, se identifican varios factores de riesgo que afectan a la población adolescente, de acuerdo con el análisis de varios estudios que investigaron conductas riesgosas (Rojas, 2001).

Tabla 1
Factores de riesgo identificados en adolescentes

	Vulnerabilidad para:									
Factores de riesgo	Abuso de drogas	Deserción escolar	Fugas del hogar	Violencia callejera	Conductas adictivas	Embarazo precoz	Intento de suicidio	SIDA y otras E.T.S.	Accidentes automovilísticos	
Familia disfuncional / en crisis ¹	X	X	X	X	X	X				
Patrones (-) de educación y crianza ¹	X	X	X	X	X	X		X		
Abuso de drogas en la familia ¹	X				X		X			
Actitud hacia la Familia ¹	X					X				
Vulnerabilidad biológica ¹	X				X					
Cogniciones/ rasgos personalidad ²	X					X	X			
Buscador de sensaciones ²	X	X			X					X
Actitud (+) hacia las drogas ²	X									X
Valoración (+) de las drogas ²	X	X					X			X
Rasgos de conducta antisocial ²	X			X						
Abuso de alcohol ²	X			X			X			X
Hombre ³	X	X		X	X			X		X
Edad: 16 - 19 años ³	X					X				
Rendimiento escolar ³	X	X			X					
Relación grupo pertenencia / pares ³	X	X		X	X					

Notas: 1 = Investigaciones que han establecido asociaciones entre factores protectores y sistema familiar; 2 = Investigaciones que han establecido asociaciones entre factores protectores y personalidad; 3 = Otras investigaciones que han establecido asociaciones entre factores de protección: Género; rendimiento escolar; deporte; espiritualidad; estudiar; leer; actividades culturales; pocos amigos, pero buenos; (-) = negativos; (+) = positiva; E.T.S. = enfermedades de transmisión sexual

Fuente: Factores de riesgo identificados en adolescentes. Adaptado de "Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas," por M. Rojas, 2001, *Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud* (pp. 50-93). Lima, Perú: CEDRO.

Los factores de riesgo se pueden clasificar en ambientales (baja escolaridad de los padres, ausencia de estos, pobreza, alta criminalidad del barrio, familia numerosa) y de comportamiento (abuso de sustancias, bajo rendimiento académico, deserción escolar) (Luthar, 1991). Muchos de estos factores de riesgo afectan a la población preadolescente de

la actual investigación. De acuerdo con el diagnóstico realizado para este estudio, por medio del cuestionario llamado “Diagnóstico: Datos generales de usted, su familia y su comunidad” (ver Anexo B), se evidenció que más de la mitad de los padres, madres, abuelos, hermanos mayores y tíos, que están a cargo de los sujetos de estudio, tenía un bajo grado de escolaridad, puesto que un 18.6% hizo estudios en la enseñanza primaria pero no los completó, un 23.3% solo terminó los estudios de primaria y un 27.9% inició estudios en la secundaria pero no los concluyó. Además, el 73.3% de la población estudiantil señaló haber tenido un problema grave como peleas con familiares y amigos, abandono del padre o de la madre, conflictos en la escuela, dificultades con el estudio debido a pérdida de materias o año lectivo, inconvenientes por burlas, acoso social o *bullying*, entre otros. También, se halló que varios de los sujetos tenían familias numerosas que contemplaban entre los tres y siete hermanos. La mayoría de la población encuestada mencionó que vivía con cuatro y hasta catorce personas en la misma casa. En cuanto a la vivienda, la mayoría indicó que las casas estaban construidas con materiales como cemento y concreto, y un pequeño grupo de participantes señaló que vivía en casas hechas con latas.

En lo que respecta a conductas nocivas, un 30.2% manifestó tener familiares que fumaban, un 34.9% dijo tener amistades que acostumbraban fumar, incluso, un 5% señaló que ya había fumado alguna vez. También, el 32.6% indicó que tenía familiares que había consumido bebidas alcohólicas, el 18.6% confirmó que sus amigos consumían bebidas alcohólicas y el 13% dijo que alguna vez había consumido bebidas alcohólicas. En cuanto a las drogas ilícitas (marihuana, cocaína, entre otras), el 22.1% señaló que sus familiares consumían drogas, el 25.6% manifestó tener amigos que consumían drogas y el 5% señaló que había consumido o intentado consumir algún tipo de droga ilícita. Además, el 62.8% mencionó que el consumo de drogas en su comunidad o barrio era frecuente, el 58.1% indicó que en el lugar en el que vivía existía delincuencia (asaltos, robos, violencia) y el 33% señaló la presencia de pandillas en la comunidad. Asimismo, un 31.4% consideró que la escuela a la que asistía no era segura, porque había delincuencia, drogas, *bullying* y balaceras.

Con respecto al acoso físico o psicológico por parte de compañeros de la escuela, el 48.8% señaló que alguna vez había sido molestado o había recibido burlas en la escuela. El

21% indicó sentirse regular o muy mal en la escuela. El 17.5% manifestó que se llevaba regular, mal o muy mal con el personal docente de la institución. El 37.2% indicó que perdió materias académicas, alguna vez, en el transcurso de tiempo que estuvo en la escuela, y el 5% señaló que alguna vez había abandonado o pensó abandonar la escuela, por razones como vagancia, falta de apoyo de la familia, miedo a la delincuencia en la escuela, o porque la consideraban aburrida o porque les gritaban.

En cuanto a lugares o actividades de esparcimiento, el 26% no señaló la presencia de lugares en la comunidad, en los cuales se pudiera jugar o divertirse con la familia o amigos. Además, ante la pregunta; ¿en cuál equipo deportivo o grupo artístico participa usted, dentro o fuera de la escuela?, el 43% dejó la casilla vacía, lo que significa que gran parte de la población no tiene oportunidad de participar en este tipo de agrupaciones.

La evidencia señala que las conductas nocivas como el consumo del tabaco, el alcohol, las drogas y la participación criminal han ido en aumento entre las personas más jóvenes. Por lo tanto, el desarrollo de las dimensiones de la resiliencia y la creación de factores de protección son esenciales, para minimizar las conductas negativas y disminuir la delincuencia a largo plazo (Allen et al., 2006). Al respecto, Gillespie y Allen-Craig (2009) indican que los programas de intervención temprana son una opción para tratar a la población joven que experimenta conductas de riesgo. No obstante, para influir positivamente en las actitudes y en los comportamientos nocivos de la población juvenil es necesario que los programas de intervención tengan como objetivo el aumento de la resiliencia porque: 1- esta ayuda a contraponer la situación de adversidad y 2- reduce el impacto negativo de las circunstancias de riesgo, por medio de la estructuración de las capacidades extrínsecas e intrínsecas de cada persona (Arellano y Correa, 2008; Bronwyn, 2008).

Factores de protección en población preadolescente

Los factores de protección se definen como las condiciones o contextos que intervienen como amortiguadores ante situaciones adversas y que, a su vez, facilitan el desarrollo de las personas o grupos (Saavedra y Villalta, 2008).

Entre los factores de protección se encuentran (Benard, 1993; Gillespie y Allen-Craig, 2009; Morelato, 2011; Mundy, 1996; Puerta, 2002):

- a- Relaciones positivas: vínculo de apoyo y participación con una persona adulta.
- b- Altas expectativas: frases de apoyo que transmiten confianza, por ejemplo “puede hacerlo”, “usted puede tener éxito”.
- c- Realización de tareas o responsabilidades: oportunidades para planificar, tomar decisiones, contribuir y sentirse útil.
- d- Apego e integración social: lazos positivos emocionales, sentido de pertenencia, habilidades sociales, participación en actividades pro-sociales, creación de redes sociales.
- e- Autoconfianza: confianza en la capacidad personal para encontrar significado a lo que ocurre en la vida. Está ligada al contacto directo con uno mismo, con la naturaleza o la cultura.
- f- Locus control interno: sentido de control sobre la propia vida, sentirse confiado de que los propios esfuerzos producirán los efectos deseados.
- g- Resolución de problemas: grado en que una persona controla los impulsos, genera múltiples respuestas y soluciones para una situación, toma medidas eficaces, usa los recursos y planea su accionar para resolver los problemas.
- h- Objetivo direccionalidad: capacidad para establecer y alcanzar metas.
- i- Autoestima: sentido de dignidad y valor personal. Significa quererse a sí mismo, al considerar el potencial y las limitaciones que se posee.
- j- Toma sana de riesgo: saber diferenciar entre riesgos saludables y no saludables.
- k- Habilidades de comunicación: comunicarse efectivamente con otras personas en situaciones interpersonales y de grupo.
- l- Resolución de conflictos: capacidad para evitar y resolver conflictos interpersonales y de grupo.
- m- Habilidades de liderazgo: capacidad de asumir el papel de líder cuando se necesite.
- n- Experiencias en el contexto social e involucramiento en servicios existentes: redes sociales, entorno familiar estructurado (familia organizada y con pautas),

entorno estable o comunidad religiosa, enseñanzas positivas en la escuela, mayor participación y acople en la comunidad, participación en parques y recreación.

A continuación, en la Tabla 2 se detallan varios factores de protección que Rojas (2001) señala se encuentran presentes en la población adolescente.

Tabla 2
Factores protectores identificados en adolescentes

Factores protectores	Reducen o atenúan el riesgo de:				
	Abuso de drogas	Deserción escolar	Fugas del hogar	Violencia callejera	Conductas adictivas
Comunicación diálogo abierto / claro ¹	X	X	X	X	X
Familia: Límites y reglas delimitados ¹	X	X	X	X	X
Pautas congruentes de educación ¹	X	X	X	X	X
Buena integración en la familia ¹	X	X	X	X	X
Expresiones de afecto como costumbre ¹	X	X	X	X	
No abuso de alcohol en la familia ¹	X	X			
No antecedentes de adicción en la familia ¹	X				X
No abuso de drogas en la familia ¹	X	X	X	X	X
La buena percepción del padre ¹	X	X	X	X	X
Cogniciones / rasgos personalidad ²	X	X	X	X	X
Autoestima/auto concepto/auto eficacia ²	X	X	X	X	X
Autonomía en el grupo de pertenencia ²	X	X		X	X
Asertivo ²	X	X	X	X	X
Sentir rechazo por las drogas ²	X				X
Mujer ³	X	X			X
Espiritualidad / religiosidad ³	X	X		X	X
Adecuado rendimiento escolar ³	X	X			
Práctica frecuente de deporte ³	X	X			X
Estudiar, leer, actividades culturales ³	X	X			
Pocos amigos, pero buenos ³	X	X	X		X

Nota: 1 = Investigaciones que han establecido asociaciones entre factores de riesgo y sistema familiar; 2 = Investigaciones que han establecido asociaciones entre factores de riesgo y personalidad; 3 = Otras investigaciones que han establecido asociaciones entre factores de riesgo y: Género; edad y relación grupo de pertenencia

Fuente: Factores protectores identificados en adolescentes. Adaptado de “Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas,” por M. Rojas, 2001, *Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud* (pp. 50-93). Lima, Perú: CEDRO.

Al analizar los datos obtenidos en el diagnóstico desarrollado para la presente investigación, se observaron algunas condiciones que podrían facilitar los factores protectores, entre ellas, el hecho de que el 68.6% de los sujetos participantes del estudio

consideraron a la escuela como segura, en especial, porque sentían que en ese lugar se encontraban personas que los cuidaban y protegían. Además, el 54.7% de la población señaló que se llevaba muy bien con las personas compañeras y el 48.8% indicó que se llevaba muy bien con el personal docente de la escuela. Asimismo, el 94.2% del alumnado consideró que sí se graduaría de sexto grado en ese año y el 95.3% manifestó que no abandonaría la escuela, en especial, porque creían que el estudio era importante y deseaba un mejor futuro. A la vez, un 70.9% indicó que una de sus metas al graduarse de la escuela era seguir estudiando.

Los datos del diagnóstico también mostraron que en la comunidad hay presencia de pandillas, sin embargo, el 97.7% del estudiantado confirmó que nunca había pertenecido a una. Más bien, el 34.9% señaló que estaría en disposición de participar en algún tipo de presentación artística y el 77.9% mencionó que le gustaría tomar parte activamente en cualquier tipo de juego o actividad física-deportiva. Estas percepciones de protección, conciencia acerca de la importancia del estudio, las buenas relaciones sociales con sus pares y personal docente, el no involucramiento en pandillas a temprana edad y el deseo de participar en actividades físico-deportivas y artísticas, son una muestra de las condiciones que presentó el estudiantado. Estas condiciones podrían facilitar la promoción de los factores de protección, por medio de propuestas de intervención que se desarrollen en la escuela, de manera paralela a los programas académicos, y que involucren la implementación de actividades físico-deportivas y artísticas, así como la promoción del uso adecuado del tiempo libre. Al respecto, Morelato (2011) señala que las intervenciones preventivas, asistenciales y los programas de apoyo en comunidades de alto riesgo deben ir dirigidos al fomento de competencias individuales y a la promoción de redes sociales formales (escuela, familia, club, iglesia) e informales (grupo de pares o vecinos).

Entre los factores que se deben estimular para acrecentar la resiliencia se encuentran la autoeficacia (Brooks, 1997; García, et al., 2014), la autoestima (Fiorentino, 2008; García y Domínguez, 2013; García et al., 2014), el optimismo, el apoyo social (García y Domínguez, 2013; García et al., 2014), los atributos personales, el apoyo de la comunidad (Kotliarenco et al., 1997), el apoyo del sistema familiar (Franco, 2014; Kotliarenco et al., 1997), la resolución de problemas (Brooks, 1997; Fergusson y Lynskey, 1996; García y

Domínguez, 2013), los vínculos afectivos externos, las relaciones sociales positivas con los pares (Fergusson y Lynskey, 1996), el humor (Fiorentino, 2008), la autonomía (Brooks, 1997; Fiorentino, 2008; García y Domínguez, 2013), el temperamento fácil (rápida adaptación, afrontar con placer las situaciones nuevas), la adaptabilidad, la flexibilidad, las buenas perspectivas, las expectativas saludables, la autodisciplina, la tolerancia, la confianza (Brooks, 1997), la motivación al logro y la empatía (García y Domínguez, 2013).

De acuerdo con Setz (2007), los factores de protección que mejoran la resiliencia en la población pre y adolescente se pueden clasificar en: 1- individuales (autoestima, humor, locus control interno, sentido de coherencia con la vida, aptitudes sociales y de resolución de problemas), 2- familiares (cohesión familiar, buena relación con al menos uno de los padres, ausencia de discordia conyugal) y 3- sociales (redes de apoyo, aceptación incondicional de, al menos, una persona significativa e involucramiento en actividades escolares y comunitarias).

Resiliencia

A continuación se describen las etapas de investigación de la resiliencia, se define el concepto, se detallan las dimensiones que la conforman y se explican los programas que la promueven.

Etapas de investigación en la resiliencia

“La resiliencia se está convirtiendo en un concepto cada vez más popular para la investigación y aplicación en el campo de la prevención” (Kumpfer, 1999, p. 179). Sin embargo, ha ido cambiando con el paso de los años. El concepto de resiliencia surge de manera abrupta, lo cual ha dificultado la medición del constructo. Los primeros estudios en resiliencia fueron de tipo fenomenológico, que se enfocaron en identificar características y en analizar por qué y cómo cierta población infantil había logrado sobreponerse a las adversidades a pesar de crecer en un ambiente hostil (Grotberg, 2003; Villalba, 2004).

Las investigaciones de resiliencia iniciaron en “1978 con Michael Rutter, quien publica sus observaciones, señalando la variabilidad de respuestas de niños y niñas expuestos a experiencias adversas tanto individuales, familiares o de su comunidad, a lo

que denomina resiliencia (anglicismo por *resilience* o *recilency*)” (Aguirre, 2004, p. 7). Las investigaciones longitudinales aportan relevancia al concepto de resiliencia, al explicar la adaptación de muchas personas que, a pesar de vivir momentos estresantes y adversos durante su infancia, lograron tener una vida exitosa en la etapa adulta (Becoña, 2006).

A lo largo de la historia, la investigación se había enfocado en identificar los factores de riesgo que afectan a las personas. Sin embargo, esta filosofía ha ido cambiando hacia la observación y el análisis de factores positivos que protegen a las personas de situaciones adversas y las hacen resilientes (Badilla y Sancho, 1997; Brooks, 1997; Mundy, 1996). Por lo tanto, se ha generado un cambio de perspectiva. La atención dejó de centrarse en los efectos negativos que sufren las personas, debido al enfrentamiento de experiencias traumáticas de riesgo o de adversidad, y pasó a enfocarse en la capacidad del ser humano para afrontar dichas experiencias e incluso extraer algo positivo de ellas (Carretero, 2010). Por consiguiente, el significado de la resiliencia, que era entendida al inicio como “elasticidad”, no se mantuvo, porque el concepto involucraba un retorno al estado que se tenía antes del trauma o de la adversidad. Con el nuevo enfoque, la persona no vuelve al estado original sino que mejora su condición (Melillo, 2004).

Las recientes investigaciones buscan abordar los problemas desde una perspectiva de superación, se enfocan en las potencialidades de la persona y no en la naturaleza negativa del problema. Es decir, no se analiza la resiliencia desde la óptica de factores negativos que predicen un daño, sino, que, por el contrario, se investigan las dimensiones o factores positivos que protegen a las personas de las experiencias adversas y las ayudan a salir adelante, sin tener que sufrir daño (Badilla y Sancho, 1997).

La investigación de la resiliencia también cambió en lo concerniente a los tipos de cualidades, dimensiones o factores que la conformaban. Los primeros estudios buscaban cualidades personales que protegían a la población infantil y la convertían en resiliente. Pero a medida que se avanzó en el análisis, las personas investigadoras se dieron cuenta de que la resiliencia no solo dependía de dimensiones personales, sino que también influían factores externos como la familia y el contexto social en el que vivía la persona estudiada (Badilla y Sancho, 1997; Carretero, 2010; Villalba, 2004).

En la literatura, se reconocen tres etapas en la investigación de la resiliencia (Richardson, 2002). En la primera se identificaron las cualidades o dimensiones de la resiliencia que permitían a las personas recuperarse de la adversidad. En la segunda, se estudió el proceso mediante el cual se obtenían las cualidades, desde un nivel individual y ambiental. En la tercera etapa se profundizó en el concepto de resiliencia de manera multidisciplinaria y se averiguó cómo las fuerzas motivacionales y las experiencias vividas lograban activarla. De acuerdo con Villalba (2004), “la primera etapa nos sugiere la necesidad de más Prevención, la segunda etapa está más orientada a la Conceptualización e Investigación, y la tercera nos aporta más elementos para la Promoción” (p. 18).

Las investigaciones de las últimas décadas se han realizado mayoritariamente en Estados Unidos y en Europa. En Hispanoamérica, es a partir de la década de los años de 1990 que inician las primeras publicaciones en español (Badilla y Sancho, 1997). La definición de resiliencia presenta diferencias entre las versiones de especialistas estadounidenses y europeos. Los primeros ven la resiliencia como un proceso de afrontamiento que facilita que la persona permanezca intacta y retorne a su estado original, luego de pasar por una mala experiencia. En cambio, los europeos la relacionan con el crecimiento postraumático, porque la entienden como la capacidad de salir ileso de una situación adversa, aprender de ella y mejorar (Carretero, 2010).

Definición de resiliencia

El significado de resiliencia es diverso. Algunas personas especialistas la consideran un proceso; otras, la conceptualizan como un resultado positivo que se da luego de enfrentarse a situaciones de riesgo psicosocial, y otras, la definen como un medio que permite prevenir problemas, resolver dificultades y preparar a las personas para retos futuros (Villalba, 2004).

El vocablo resiliencia se origina en “el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar” (Kotliarenko et al., 1997, p. 3). El término fue usado originalmente en las ciencias físicas para referirse a “la capacidad que tienen los materiales de resistir a choques imprevistos sin quebrarse, o a recobrar su forma original después de haber sido sometidos a altas presiones” (Bueno, 2007, p. 1). Sin

embargo, varía según la disciplina que la estudie. Por ejemplo, en la metalurgia, resiliencia se refiere a la capacidad de los metales de resistir a los golpes y recuperar su estructura interna. En osteología se usa para expresar cómo los huesos pueden volver a crecer en sentido correcto después de una fractura. En el área psico-social, resiliencia se refiere a la capacidad que tienen las personas para recuperarse de la adversidad (Badilla y Sancho, 1997). De acuerdo con Polo (2009), el término fue “adoptado por las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos” (pp. 61-62). Becoña (2006) menciona que el concepto de resiliencia se originó en psiquiatría y psicología con el propósito de conocer la psicopatología de la población infantil que se encontraba en riesgo debido a problemas familiares, interpersonales o de pobreza.

Varios autores consideran que el concepto de resiliencia implica un proceso de aprendizaje continuo, que varía a lo largo del tiempo y de las circunstancias, que permite enfrentar una situación estresante o adversa, por medio de las características personales y del medio que rodea a la persona, facilitando, así, una adaptación positiva ante la adversidad. Como la resiliencia no se considera un estado o rasgo estable, permanente o absoluto, no se habla de “ser” resiliente, sino de “estar” resiliente (Becoña, 2006; Carretero, 2010; García et al., 2014; Saavedra, 2014). A pesar de los estudios realizados, no existe consenso en cuanto al concepto de resiliencia (Becoña, 2006; García et al., 2014; Villalba, 2004). La Tabla 3 presenta varias de las definiciones que se le han otorgado a este término.

Tabla 3
Definición de resiliencia

Autor y fecha	Definición
Grotberg, 1996	“La resiliencia es una capacidad universal, que permite a una persona, grupo o comunidad, minimizar o sobreponerse a los efectos nocivos de la adversidad. La resiliencia puede transformar o fortalecer la vida de las personas” (p. 40).
Mundy, 1996	Adaptación desde la niñez a los eventos estresantes. Logro de llevar una vida normal y productiva, a pesar de la naturaleza negativa del entorno infantil.
Badilla y Sancho, 1997	Capacidad a nivel psicosocial que tienen las personas para recuperarse de la adversidad.
Kotliarenko et al., 1997	“La resiliencia enfatiza en las fortalezas y aspectos positivos, presentes en los seres humanos. Más que centrarse en los circuitos que mantienen las condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas” (p. 46). Implica “aquellas condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo” (p. 46).
Gilligan, 2000	Capacidad de recuperarse de la adversidad y funcionar razonablemente bien, a pesar de continuar expuesto a un riesgo.
Neill y Dias, 2001	“Cualidad psicológica que permite a una persona hacer frente y responder con eficacia a los factores de estrés” (p. 39).
Henderson y Milstein, 2003	Capacidad de las personas para “sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas” (p. 20).
Calderón, Espinosa y Techio, 2004	“Capacidad para aprender de los contratiempos y usar este conocimiento para un afrontamiento efectivo” (p. 266).
Cooper et al., 2004	Conjunto de cualidades que facilita el enfrentamiento ante uno o varios factores de riesgo.
Aguirre, 2004	“Conjunto de procesos y habilidades sociales e intra-psíquicos que posibilitan a la persona tener una vida sana en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, como producto de las interacciones del individuo y su ambiente familiar, económico y sociocultural” (p. 27).
Villalba, 2004	Proceso o resultado positivo que se da luego de enfrentarse a situaciones de riesgo psicosocial. Medio que permite prevenir problemas, resolver dificultades y preparar a las personas para retos futuros.
Becoña, 2006	Proceso de aprendizaje que permite enfrentar una situación estresante o adversa, por medio de factores personales y ambientales que facilitan una adaptación positiva.
Bueno, 2007	“Proceso de crecimiento, transformación y mejoría en el ser humano donde maneja los acontecimientos y dificultades estresantes de tal forma que se levanta más fuerte emocionalmente y exitoso. Para lograrlo utiliza sus fortalezas internas y los recursos externos con que cuenta” (p. 1).

(Continúa)

Tabla 3
Definición de resiliencia (continuación)

Autor y fecha	Definición
Bronwyn, 2008	Capacidad de responder positivamente a los cambios del entorno y a las circunstancias que se presenten a largo plazo.
Polo, 2009	Término “adoptado por las ciencias sociales para caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos” (pp. 61 - 62)
Carretero, 2010	“Interacción de diferentes variables personales con factores ambientales, que permite al individuo enfrentarse y resolver, de manera adecuada e integrada en su entorno cultural, diferentes situaciones de adversidad, riesgo o traumáticas, permitiéndole alcanzar una situación normalizada y adaptada a su medio” (p. 8)
Reivich y Gillham, 2010	Capacidad de mantenerse a pesar de los desafíos y de recuperarse de la adversidad.
Vanistendael, 2010	“Capacidad que tiene un individuo o un grupo para superar grandes dificultades y crecer” (p. 11).
Ewert y Yoshino, 2011	“Capacidad del individuo para resistir situaciones de estrés o para recuperarse de este tipo de situaciones” (p. 36).
García et al., 2014	“Capacidad de hacer frente y adaptarse, de manera positiva, a las situaciones altamente estresantes” (p. 1).

Fuente: Elaboración propia.

El término de resiliencia también se ha relacionado con otros, tales como dureza, *coping* (enfrentamiento o afrontamiento), locus de control, recuperación, estilo atribucional, competencia social, *hardiness* (resistencia / robustez), invulnerabilidad, resistencia del ego, fuerza del ego, psicología positiva, interacción entre factores de riesgo y protección (Becoña, 2006; Gil, 2010; Kotliarenko et al., 1997). Por lo tanto, existe inconsistencia en los enfoques de la definición y en la operacionalización de la resiliencia, lo cual genera confusión y perjudica la comparación de los resultados de los distintos estudios, debido a una selección arbitraria de las variables (Harrop, Addis, Elliott y Williams, 2009). Otro problema con la definición se presenta porque algunas personas consideran a la resiliencia como un valor global y otras la definen como la composición de varias dimensiones (Neill y Dias, 2001). Sin embargo, la complejidad de este constructo es una muestra de la riqueza que puede ofrecer la resiliencia y de las aplicaciones prácticas que se pueden generar de

ella (Gil, 2010), por lo que se ha convertido en un “objetivo de los programas de salud mental en la prevención primaria” (Neill y Dias, 2001, p. 36).

Dimensiones de la resiliencia

La resiliencia es valorada como una variable multidimensional (García et al., 2014), ya que se conforma de varias dimensiones. Estas varían según el autor. A pesar de existir diferentes versiones de las dimensiones que conforman la resiliencia, se han identificado dos grandes grupos: 1- dimensiones personales o individuales (se refieren a las características físicas y mentales innatas) y 2- dimensiones ambientales: familiar, cultural y social (estas tienen que ver con la existencia de factores de protección dentro de las experiencias diarias) (Badilla y Sancho, 1997; Carretero, 2010; Gilligan, 2000; Hurtes, Allen, Stevens, y Lee, 2000; Kumpfer, 1999; Melillo, 2004; Mundy, 1996; Setz, 2007; Villalba, 2004).

En consecuencia, las fortalezas internas y los recursos externos que posea cada persona son indispensables para levantarse emocionalmente más fuerte y vencer de manera exitosa las adversidades y las dificultades que se presenten (Becoña, 2006; Bueno, 2007; Melillo, 2004). Aun cuando no se necesita tener todas las dimensiones para estar resiliente, sí es importante que sean las suficientes para enfrentarse y vencer los retos (Bueno, 2007). Poseer sólo una de las dimensiones tampoco es suficiente para hablar de resiliencia; por lo tanto, se debe considerar una relación o interacción entre diferentes dimensiones (Carretero, 2010).

A continuación se presentan varias clasificaciones relacionadas con las dimensiones que conforman la resiliencia (Ver Tabla 4). Cabe señalar que el término “dimensiones” varía según el autor. Algunos usan palabras sinónimas como factores, componentes, cualidades, habilidades o características de la resiliencia. Para efectos de esta investigación el término por usar será el de dimensión.

Tabla 4
Dimensiones de la resiliencia

Autor y fecha	Dimensiones
Martinek y Hellison, 1997	Autonomía, optimismo-esperanza, competencia social, condiciones ambientales y autoestima.
Allen et al., 2006	Orientación de valores, humor, independencia, relaciones sociales, <i>insight</i> (perspicacia), creatividad e iniciativa.
Bloemhoff, 2006	Resolución de problemas, capacidad de trabajar con otros, actitud positiva hacia el futuro, entorno seguro, sentido de éxito, sentido de aceptación, percepción de disfrute, modelos de comportamiento convencional, red de apoyo y sentido de pertenencia.
Bueno, 2007	Contar con el apoyo de personas significativas, comunicación asertiva, metas claras, buen carácter, alta autoestima, valores religiosos, optimismo, destrezas de socialización, flexibilidad, generosidad, sentido de humor positivo, autonomía, control de impulsos, introspección, creatividad, habilidad para resolver problemas, empatía y pensamiento crítico.
Arellano y Correa, 2008	Autoestima, autocontrol, valoración positiva, apego y búsqueda de modelos conductuales adecuados.
Saavedra y Villalta, 2008	Identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad.
Saavedra y Castro, 2009	Identidad - autoestima, redes-modelos, aprendizaje-generatividad, recursos internos y recursos externos.
Ewert y Yoshino, 2011	Perseverancia, conocimiento de sí mismo, apoyo social, confianza, responsabilidad para con los demás y sentido de logro.
Beth, Mezei, Bush y Weinstein, 2012	Identidad positiva, habilidades sociales, valores positivos y habilidades físicas y cognitivas.
Brown, Shellman, Hill y Gomez, 2012	Creatividad, intuición, independencia, relaciones, iniciativa, humor y orientación de valores.

Fuente: Elaboración propia.

Programas para fomentar la resiliencia

La resiliencia se puede lograr por medio de procesos ordinarios, muchos de los cuales son enseñables (Reivich y Gillham, 2010). Por lo tanto, la aparición de la resiliencia no es una respuesta patológica, sino un ajuste saludable ante la adversidad. Esta última percepción permite trabajar y mejorar la resiliencia, por medio de programas de intervención y/o prevención (Carretero, 2010). Ante esta situación, se requiere crear programas efectivos que se centren en la construcción de las dimensiones, con el fin de promover la resiliencia (Harrop et al., 2009). Hoy día ya no es suficiente con detectar los

factores de protección en el ambiente o las dimensiones de la resiliencia en las personas. Ahora lo que hace falta es conocer cómo fomentar estas dimensiones, por medio del diseño de distintos procesos que ayuden a la construcción de la resiliencia (Kumpfer, 1999). Por tal motivo, es necesario investigar cómo desarrollar la resiliencia y cuáles son las mejores formas para promoverla.

A continuación, se describen varios tipos de programas que han sido utilizados por distintas disciplinas para fomentar la resiliencia.

Programas escolares y comunales.

A las escuelas llegan estudiantes con distintas situaciones de desventaja social, personal o familiar. Estas condiciones hacen que las personas estén en riesgo de sufrir fracaso escolar, conflictos e inadaptación. Sin embargo, cada estudiante posee resiliencia, a partir de la cual se le puede ayudar a superar las adversidades y a enfrentar con confianza y optimismo el futuro (Uriarte, 2006).

Los centros educativos pueden fomentar el desarrollo integral y la resiliencia de la población estudiantil, en especial la que se encuentra en condición desfavorecida. Si lograran lo anterior, las instituciones educativas llegarían a “sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar y aprender y se [convertirían] en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compens[arían] experiencias negativas de otros contextos sociales” (Uriarte, 2006, p. 8).

En otras palabras, los procesos educativos permiten la promoción de la resiliencia y varias de sus dimensiones (Reivich y Gillham, 2010). Según Uriarte (2006), la resiliencia en la escuela se puede promover porque es un enfoque que “reconoce a cada alumno como alguien único y valioso, que se apoya en las características positivas, en lo que el alumno tiene y puede optimizar” (p. 13).

La resiliencia se puede fomentar desde las escuelas, familias o comunidades, mediante seis pasos (Henderson y Milstein, 2003). Estos pasos son: 1- enriquecer los vínculos prosociales, 2- fijar límites claros en la acción educativa, 3- enseñar habilidades

para la vida, 4- ofrecer afecto y apoyo, 5- establecer objetivos retadores y 6- generar participación significativa. De estos pasos, los tres primeros contrarrestan los factores de riesgo del ambiente y los otros tres favorecen la resiliencia en el ambiente. Al respecto, Uriarte (2006) indica que el paso más importante, de los seis que propusieron Henderson y Milstein, es el del afecto porque no se pueden superar las adversidades y crecer al mismo tiempo si no se cuenta con afecto. Además, señala que el resultado que se obtiene al seguir estos seis pasos es lograr que las personas sean responsables, optimistas, autoeficaces y que posean una alta autoestima.

El Programa de Resiliencia Penn (PRP) es un ejemplo de los programas escolares desarrollados para mejorar resiliencia. “El propósito de PRP es mejorar la capacidad de resiliencia, prevenir la depresión y mejorar el bienestar general de los jóvenes” (Reivich y Gillham, 2010, p. 17). Entre las estrategias usadas en el PRP se encuentran: la expresión y el control de las emociones, el control y la identificación de los impulsos contraproducentes, la toma de decisiones y la resolución creativa de problemas. Las dos últimas habilidades permiten mejorar el optimismo, la auto eficacia, la confianza, la empatía y ayudan a examinar los costos y beneficios asociados con cada posible decisión a corto y largo plazos. Además, se estimula la flexibilidad de pensamiento. Esta habilidad permite que la población estudiantil piense de manera más flexible sobre las múltiples y variadas causas de los problemas.

Otra habilidad que enseña el programa PRP es “poner las cosas en perspectiva”. Esta capacidad consiste en desarrollar estrategias para hacer frente a los retos de la vida. Asimismo, el programa instruye acerca del establecimiento de metas realistas. Para ello, utiliza la técnica llamada “un paso a la vez”. Dicha técnica busca dividir los grandes proyectos en pasos más manejables. El PRP igualmente mejora la resiliencia de la población adolescente, al ofrecer entrenamiento en asertividad y negociación. Estas capacidades ayudan a la población participante a conectarse con otras personas y a hacerles sentir que sus necesidades son escuchadas por las demás (Reivich y Gillham, 2010).

La creación de espacios extracurriculares es otra de las estrategias que permite promover la resiliencia, gracias a que le recuerdan a la población estudiantil lo indispensable que es esta condición para la sociedad (López, 2010). Los programas

extracurriculares desarrollan la resiliencia en personas adolescentes, proporcionan oportunidades para el crecimiento, aumentan el logro académico, crean un ambiente seguro, permiten relaciones de apoyo y mantienen a las personas jóvenes fuera de peligro (Daud y Carruthers, 2008). Un ejemplo de los beneficios obtenidos en los programas extracurriculares fue detectado en la investigación de Randolph, Fraser y Orthner (2004). Ellos hallaron que el riesgo de deserción escolar fue menor en aquellas personas jóvenes que participaron en actividades promovidas por la escuela secundaria.

Programas que involucran actividad física.

El American College of Sports Medicine (ACSM) señala que la actividad física es “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que provocan un gasto energético, por encima de los niveles de reposo basal”. Entre las actividades físicas se encuentran el ejercicio, los deportes y las actividades físicas realizadas como parte de la vida diaria, la ocupación, la recreación y el transporte activo (Garber et al., 2011, p. 1337).

La resiliencia se relaciona actualmente con el deporte y el ejercicio (Bronwyn, 2008; García, et al., 2014). Los programas desarrollados con base en ejercicios contribuyen con la salud mental, la gestión del estrés, la ansiedad y la ira de las personas participantes. A la vez, aumentan la autoconfianza, la estabilidad emocional, las funciones cognitivas y el trabajo en red social entre las personas. Estos cambios contribuyen con el desarrollo de la resiliencia (Lyoka, 2011).

Los programas de actividad física con objetivos definidos pueden aumentar la resiliencia, porque generan competencia social, habilidades personales, autonomía, optimismo y esperanza. Todos estos beneficios son, a su vez, dimensiones que conforman la resiliencia (Grunstein y Nutbeam, 2007; Martinek y Hellison, 1997).

El autocuidado es considerado de suma importancia para reducir la sensación de estrés, aumentar la resiliencia y reponer el humor y la buena voluntad (Brehm, 2008). Sin embargo, cuando las exigencias del tiempo y de energía se acumulan, las personas suelen posponer el autocuidado, por lo que dejan de hacer ejercicio. De acuerdo con Brehm, varias investigaciones demuestran que existe una alta relación entre la participación física regular

y la resiliencia emocional (capacidad para enfrentar los desafíos de la vida y mantener una buena salud, a pesar de las situaciones estresantes).

Los programas de educación física y los programas deportivos también ayudan a reducir los factores de riesgo y aumentan la resiliencia (Bronwyn, 2008; Sánchez et al., 2009). La actividad física pasiva es otra forma para promover la resiliencia, por medio de la incorporación de ejercicios de relajación, estiramiento, respiración o meditación (Quiceno, Vicaccia y Remor, 2011; Shelton, 2008; Sood, Prasad, Schroeder y Varkey, 2011). Las técnicas de relajación como la respiración diafragmática, la relajación muscular, la meditación, la retroalimentación, entre otras, son diseñadas para reducir la respuesta del estrés psicológico y ayudan a fomentar la resiliencia (Quiceno et al., 2011).

En el meta-análisis realizado por Romero (2015a), se halló que las personas que participaron en tratamientos que involucraron algún tipo de actividad física, mejoraron la resiliencia de manera significativa, con respecto a aquellas que estuvieron en grupos control. También, se determinó que las variables sexo, agente estresor, edad, tipo de tratamiento y duración de la sesión hasta los 150 minutos, moderaron significativamente los efectos del tratamiento en la resiliencia. Este resultado se obtuvo al analizar 18 investigaciones que fueron desarrolladas con personas entre los 11 y 57 años. Para los grupos experimentales, se obtuvo un tamaño de efecto promedio de .37 de 24 tamaños de efecto. Romero concluyó que participar en programas que incluyen actividades físicas, actividades recreativas al aire libre, campamentos, actividades de aventura, ejercicios de relajación, respiración, flexibilidad, Tai-chi, entre otras, de intensidad vigorosa o baja y que, preferiblemente, se combinen con actividades psicoeducativas del tema de resiliencia, ayudan a obtener una mejor asimilación del constructo de resiliencia. Las variables duración del tratamiento, horas de contacto en el tratamiento y tiempo de aplicación de la prueba del pos-test, no tuvieron relación con los tamaños de efecto de la resiliencia.

Programas recreativos.

Los programas recreativos son un medio para promover el desarrollo de las poblaciones infantil y adolescente, gracias a que fomentan la resiliencia e impulsan los factores de protección (Allen et al., 2006; Ellis, Braff y Hutchinson, 2001). La resiliencia se

fomenta cuando las personas despejan su mente y practican habilidades por medio de actividades de esparcimiento, en las cuales pueden sobresalir y sentirse a gusto (Bueno, 2007).

Entre las actividades recreativas más usadas para promover resiliencia se encuentran las actividades deportivas, educativas, campamentos, faenas al aire libre o de aventura, artísticas, juegos de resolución de problemas o acertijos, ocupaciones de pivote, actividades de fin de semana, danza, canto, voluntariado en la comunidad, artes escénicas, actividades recreativas de noche, juegos y ocupaciones después de clases (Allen et al., 2006; Beth et al., 2012; Bloemhoff, 2006; Bueno, 2007; Ellis et al., 2001; Ewert y Yoshino, 2011; Green, Kleiber y Tarrant, 2000; Hurtes et al., 2000; King, 2000; Lopera, 2007; Robertson, 2000; Romero y Saavedra, 2016; Safvenbom, 1998; Valverde, 1994).

Debido a que la resiliencia trabaja con las fortalezas de las personas y no con los factores negativos (Arellano y Correa, 2008), actualmente, la investigación se centra más en las posibilidades que poseen las personas para estar resilientes y no tanto en sus carencias (Madariaga et al., 2014). Es así como la promoción de los factores de protección se ha convertido en un medio para fomentar la resiliencia (Allen, et al., 1998; Becoña, 2006; García, et al., 2014; Mundy, 1996).

Se ha hallado que los programas de recreación facilitan la promoción de los factores de protección, porque ellos: 1- proporcionan espacios de apoyo, atención y comunicación, además de permitir que la población participante se sienta escuchada y comprendida; 2- desarrollan habilidades para el éxito, habilidades de relación social y amistades pro-sociales (contar con amistades es importante en el incremento de la resiliencia), ofrecen oportunidades de liderazgo y participación en grupos de voluntariado o en equipos y clubes y 3- cuentan con personal que establece relaciones significativas y de apego con la población participante, a la vez que participan de manera activa y en conjunto con las personas durante las actividades; o sea, que no solo las dirigen y supervisan. Asimismo, el personal aporta atención positiva (mostrar interés en los comportamientos positivos, aunque sean pequeños o poco frecuentes), demuestra altas expectativas (transmitir actitudes positivas de manera verbal y no verbal) y permite que las personas participantes sean parte de la planificación y toma de decisiones del programa (Mundy, 1996).

El acceso a los centros de recreación en el lugar en donde se vive es un factor que predice la resiliencia (Masten, 2004). Por tal motivo, la intervención que contempló esta investigación conllevó el uso de la recreación como principal elemento en el tratamiento aplicado a la población de una escuela ubicada en una zona en vulnerabilidad social.

Recreación: concepto, tipos de actividades y tipos de programas

La recreación se sustenta en actividades que se desarrollan en el tiempo libre. Estas actividades son de elección y participación voluntaria, promueven el desarrollo integral de las personas, producen consecuencias positivas, son parte de la educación no formal y generan una gran serie de beneficios personales (físicos, emocionales, sociales, cognitivos o intelectuales y espirituales) y para la sociedad (ambientales, económicos, culturales, para grupos sociales y para la familia) (Salazar, 2017).

Las actividades recreativas se clasifican en: 1- recreación física (deportes, juegos y actividades físicas), 2- recreación artística (música, artes plásticas, manualidades, danza, baile, drama, teatro), 3- recreación social (fiestas, reuniones sociales, celebraciones, festivales, faenas relacionadas con comidas, conversaciones, clubes, entre otras), 4- actividades al aire libre (actividades y deportes cuyo enfoque es disfrutar la naturaleza: campamentos, observación de aves, pesca, escalar, entre otras), 5- recreación intelectual (redacción, lectura, oratoria, juegos pasivos, entre otras), 6- recreación educativa (clases, cursos, talleres, congresos), 7- pasatiempos (colección, modelos a escala, entre otras), 8- recreación turística (cruceros, ecoturismo, ir a un lugar específico como playas, volcanes, parques, entre otras), 9- recreación espiritual (ir a la iglesia/templo, rezar/orar, participar en actividades religiosas/espirituales) y 10- voluntariado (Salazar, 2015).

Las ocupaciones recreativas se pueden organizar y ofrecer por medio de diferentes formatos programáticos. De acuerdo con Salazar (2007), los programas recreativos se clasifican en:

- a. Clubes y grupos con intereses sociales o específicos: las personas se reúnen para disfrutar y practicar una actividad que satisfaga sus necesidades e intereses personales o grupales. Estos programas facilitan la socialización, el intercambio de información, ayudan a superar retos y alcanzar metas.

- b. Competencias y concursos: la participación de las personas es juzgada según cierto parámetro establecido para tal fin o de acuerdo con el desempeño de otras personas.
- c. Paseos y excursiones: las personas pueden conocer lugares diferentes de los que están acostumbradas.
- d. Actividades especiales: permiten que la familia o la comunidad participe de manera conjunta en festividades, celebraciones, acontecimientos, inauguraciones o en actividades de importancia para la comunidad. Favorecen la integración de los miembros, el espíritu de unión y la identidad común.
- e. Educación: se desarrolla por medio de talleres, charlas, seminarios, convenciones, clínicas y congresos. Se implementan de manera estructurada y con tiempo definido. La finalidad de este tipo de programa es aprender, desarrollar y mejorar determinada destreza.
- f. Instalación abierta o participación casual: involucra una participación libre en instalaciones que poseen horarios previamente establecidos.
- g. Servicios voluntarios: las personas emplean parte de su tiempo, así como sus habilidades y conocimientos para ayudar a otros.

Importancia de la recreación para el fomento de la resiliencia

El uso positivo del tiempo libre y la identificación de recursos recreativos son aspectos claves para el fomento de la resiliencia (Reed et al., 1995). La población joven puede mejorar la resiliencia por medio de la práctica de actividades realizadas durante el tiempo libre. Estas actividades promueven el fomento de habilidades sociales y personales; fortalecen las redes sociales, la autoestima, la autoeficacia, y crean un sentido de pertenencia a una familia o grupo social. Entre las faenas realizadas en el tiempo libre se encuentran el cuidado de animales, las actividades deportivas, el voluntariado, las actividades artísticas, como el baile y el coro (Gilligan, 2000), entre otras. Estas actividades son claros ejemplos de acciones recreativas porque, de acuerdo con Salazar (2007), una de las principales características de la recreación es que se realiza en el tiempo libre.

La importancia de la Recreación radica en la obtención de beneficios al participar en ella. Algunos de los beneficios que se obtienen al participar en actividades recreativas

coinciden con las dimensiones que conforman la resiliencia. Estos beneficios son (Kraus, 2001; Russell y Jamieson, 2008; Salazar, 2017): emocionales (sentimientos de logro, buen humor, interacciones sociales, autoestima, autonomía, autoconfianza, comunicación, satisfacción con la vida), espirituales (fortaleza, paz, tranquilidad), sociales (redes, comunicación, valores, sentido de pertenencia, destrezas sociales), cognitivos (resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad) y físicos (confianza al realizar las actividades cotidianas, fomento de la condición física). Actividades como las de recreación física y recreación artística generan una serie de beneficios que favorecen la promoción de la resiliencia y sus dimensiones (Romero, 2014).

Recreación física y resiliencia

Entre los tipos de actividades recreativas que se identifican, se encuentran las de recreación física. Este tipo de actividad incluye deportes, actividad física y juegos (Salazar, 2007). Estas acciones, cuando se desarrollan como parte de un programa recreativo, se convierten en oportunidades atractivas y seguras, que cautivan a las personas para que las sigan practicando, incluso por periodos largos de tiempo (Martinek y Hellison, 1997). La necesidad de socializar, competir y desarrollar destrezas recreativas son factores que contribuyen a participar de manera regular en un programa recreativo físico (Kraus, 2001).

Los programas de juego y de deporte son un medio para manejar la adversidad y mejorar la resiliencia en la población infantil. Este recurso es relativamente nuevo, pero de importancia (Henley, Schweizer, Gara y Vetter, 2007). De acuerdo con Brooks (1997), el juego es utilizado como parte de la terapia de intervención del humor. El objetivo de esta terapia es fomentar la resiliencia por medio de un aprendizaje divertido y emocionante, para ello, se necesita que las actividades generen humor. Esta terapia también crea conciencia y sensibilidad acerca de las diferencias personales, fomenta la cohesión de grupo; promueve habilidades sociales, de afrontamiento y comunicación; alivia la ansiedad y disminuye el estrés. El juego, de acuerdo con Fredrickson (2004), es saludable, ofrece estrategias que fomentan la resolución de problemas y el compartir jugando fortalece los vínculos sociales.

Gracias a que la actividad física es activa, altamente emocional e interactiva, se pueden explorar y practicar varias de las dimensiones que conforman la resiliencia como la empatía, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el establecimiento de metas, entre otras. Las personas que participan en programas de actividades físicas como jugar baloncesto o estar en un club de artes marciales, aprenden a tomar responsabilidad por su propio esfuerzo y por sus metas, adquieren habilidades para la toma de decisiones, logran responsabilidad social al respetar a los demás y llegan a ser sensibles y receptivas de las necesidades de las otras personas y del grupo (Martinek y Hellison, 1997). Un ejemplo de la asociación entre la recreación física y la resiliencia en población adolescente se evidencia en la investigación realizada por Romero (2014). Según los resultados del estudio, se halló una relación positiva y significativa ($r = 0.354$, $p = .009$) entre la práctica de las actividades recreativas físicas y el factor interno de la resiliencia.

La mejora de la resiliencia, por medio del ejercicio o la actividad física, ha sido relacionada con los siguientes aspectos: 1- el incremento en los niveles de energía y sensación de tranquilidad por la práctica regular de ejercicio; 2- el aumento del humor debido a cambios bioquímicos que se producen en el cerebro, lo que provoca que la persona se sienta más relajada y que su estado de ánimo mejore; 3- la modificación de los pensamientos y sentimientos negativos, ocasionada por las mejoras bioquímicas que se producen en el cuerpo, en especial cuando se presentan casos leves y moderados de estrés, depresión o ansiedad; 4- la mejora de las relaciones sociales y el aumento de la diversión al realizar actividad física con amistades o miembros de la familia; 5- el incremento de la capacidad para ejecutar cualquier actividad propuesta, debido al buen estado de salud que se obtiene al ejercitarse; 6- el aumento de la confianza porque se percibe el progreso alcanzado y porque las metas se van cumpliendo al mejorar la salud y la apariencia física (Brehm, 2008).

Recreación artística y resiliencia

La recreación artística incluye actividades como cantar, hacer manualidades, pintar, bailar, actuar, entre otras (Salazar, 2007). La música, el arte, la danza y el teatro son considerados como parte de la terapia llamada arte creativo. Esta terapia pretende fomentar la resiliencia por medio del estímulo de factores como el pensamiento creativo, las

habilidades para la vida, la auto-disciplina, el liderazgo, el trabajo en equipo, la auto-expresión y la autoestima. Además, es una terapia que ofrece relajación, reconocimiento de talentos y permite la enseñanza de temas de interés como los peligros de las drogas o el acoso social (Brooks, 1997).

En estudios como el de Arellano y Correa (2008) se encontró que las actividades recreativas artísticas (baile folclórico y manualidades) fomentaron la resiliencia por medio del refuerzo de la autoestima, la valoración positiva, el auto control, el apego y la búsqueda de modelos conductuales adecuados. Otras prácticas como la danza, el teatro y el canto también han resultado útiles para promover varias de las dimensiones de la resiliencia como el humor, la comunicación, la creatividad, las relaciones positivas con el personal “staff” de recreación y con las personas compañeras del programa (Allen et al., 2006). El papel que tiene la persona dirigente o facilitadora de la actividad recreativa se destaca tanto en el estudio de Arellano y Correa como en el de Allen et al. En ambos, se concibe a la persona que dirige las actividades como alguien que funge como modelo por seguir, que ofrece apoyo y que otorga refuerzo positivo a la población participante. Al respecto, Becoña (2006) indica que la ayuda y el modelo por seguir que se pueda tener de parte de un pariente, un docente o un mentor, es fundamental para que las personas que reciben dicho apoyo puedan evitar o superar los efectos negativos de los riesgos. Masten (2004) indica que sentir el cuidado de las personas adultas es otro factor que predice la resiliencia en población adolescente.

Tres factores son fundamentales para que las actividades recreativas artísticas generen resiliencia en la población adolescente (Setz, 2007). Esos factores son: 1- oportunidad de expresar y comunicar de manera artística las emociones e ideas, 2- aceptación incondicional de parte de la persona facilitadora adulta hacia la persona adolescente y sus creaciones y 3- oportunidad para generar una visión de sí misma y de su situación actual, por medio de las creaciones artísticas.

Investigaciones desarrolladas para el fomento de la resiliencia, por medio de programas recreativos

“En el ámbito de la intervención social, la información proporcionada por los diferentes estudios sobre Resiliencia puede resultar muy útil para el diseño e implementación de programas educativos y de intervención social” (Carretero, 2010, p. 2). Por tal motivo, a continuación se describen los resultados de varias investigaciones que han utilizado los programas recreativos como un medio de intervención para fomentar la resiliencia.

Varios de los estudios señalan que las personas en riesgo social, a pesar de sufrir agentes estresores psicosociales, logran beneficiarse y fomentar la resiliencia por medio de la participación en distintos tratamientos. Errasti, Fernández, Secades y Vallejo (2002) indican que participar en “actividades alternativas suponen una forma natural y efectiva de proporcionar servicios de prevención a jóvenes de alto riesgo” (p. 48). Además, programas como campamentos de verano o de aventura contribuyen a que las personas jóvenes en riesgo refuercen las dimensiones que conforman la resiliencia, las cuales son de utilidad para prosperar en ambientes adversos (Beth et al., 2012; Gillespie y Allen-Craig, 2009).

Otras investigaciones han encontrado que la resiliencia es una capacidad que protege a la población estudiantil por medio de la participación en programas educativos o de aventura (Ewert y Yoshino, 2011; Steinhardt y Dolbier, 2008). Por ejemplo, en la investigación de Beightol et al. (2008), la resiliencia mostró una tendencia a mejorar inmediatamente después de que la población estudiantil participara en un programa educativo y de aventura. El efecto se mantuvo aún cuatro meses después de haber concluido el programa. De acuerdo con los autores, al mejorar la resiliencia, se reducen las consecuencias negativas asociadas con la intimidación social.

Errasti et al. (2002) señalan que un programa puede marcar una diferencia positiva para la población que participa en él. En países como Nueva Zelandia y Namibia, se han desarrollado programas de actividades recreativas, luego de las clases de educación física. Su objetivo es ayudar a las personas jóvenes en riesgo a superar las influencias negativas de su entorno, por medio del fomento de la resiliencia y de la autoestima (Bronwyn, 2008).

Según Allen et al. (2006), las personas entre los 9 y 12 años pueden fomentar las dimensiones de la resiliencia al participar en las actividades recreativas que se desarrollan en programas como los campamentos.

Los resultados del programa *Outward Bound* (expedición larga en el desierto, que incluye diferentes tipos de actividades físicas, con gran demanda emocional, física y social) revelaron que, en comparación con el grupo control, los grados de resiliencia de jóvenes aumentaron de manera significativa. Este programa incluyó tres semanas de actividades recreativas al aire libre (canotaje, cuerdas altas, navegación, caminatas, entre otras) junto con actividades psicoeducativas (sesiones de charlas acerca de habilidades para la comunicación o planteamiento de metas) (Neill y Dias, 2001).

A continuación, se describen varias investigaciones que han utilizado programas recreativos para fomentar la resiliencia. En la Tabla 5 se indica el diseño del estudio, las características de las personas participantes, el tiempo de la sesión en minutos, la duración del programa en días, el tipo de actividad recreativa realizada y el resultado obtenido en la resiliencia.

Tabla 5

Características de los programas recreativos implementados para fomentar resiliencia

Estudio	Diseño	Participantes	Tiempo session (min.)	Duración programa (días)	Tipo de actividad recreativa	Resultado obtenido
Neill y Dias, 2001	Cuasi-experimental	T: 41 H: 22 M: 19 E: 21	-	22 días	Recreación al aire libre y educativa. En específico: expedición, planificación de la alimentación, desafío de cuerdas, tarea de iniciativa, navegación, caminatas, espeleología, rafting, escalada, rappel, solitario (3 días solo), carrera de campo traviesa, sesiones de comunicación y establecimiento de metas.	Mejora significativa ($p = .01$) en la resiliencia de jóvenes.
Skehill, 2001	Pre-experimental	T: 59 H: 31 M: 28 E: 14.3	-	10 días	Recreación al aire libre, física y voluntariado. En específico: correr a campo traviesa, descenso de barrancos, espeleología, senderismo, piragüismo, experiencia en solitario de dos días acampando, juegos individuales y grupales apropiados para el entorno al aire libre y voluntariado durante tres días de servicio.	No hubo cambio significativo ($p = .91$) en la resiliencia de adolescentes. Sí hubo relación positiva y significativa entre los niveles de resiliencia luego del programa y los niveles de bienestar ($r = .44, p < .01$), el uso de estrategias para resolver problemas ($r = .63, p < .01$) y estrategias de afrontamiento ($r = .61, p < .01$). También, se halló relación significativa y negativa con los niveles de angustia ($r = -.39, p < .01$) y con los niveles de estrés ($r = -.26, p < .05$).
Buckner et al., 2005	Descriptivo	T: 9 (H y M) E: 12.4	-	3 días	Recreación al aire libre, física y artística. En específico: campamento (piragüismo, paseos a caballo, cuerdas, cursos de artesanías, baile, natación y juegos).	De manera descriptiva se indica que el promedio de los datos de la resiliencia, en un grupo de preadolescentes con asma, en la segunda medición (pos-test = 68) fueron más altos que los de la primera medición (pre-test = 60.5). Los niveles se mantuvieron altos en comparación con la medición basal o pre-test, aún seis meses después (medición de seguimiento = 64.8).
Beightol et al., 2008	Cuasi-experimental	T: 51 H: 26 M: 25	-	13 días	Recreación física y al aire libre. En específico: 10 sesiones en la escuela (juegos de rol y actividades de resolución de problemas) y 3 sesiones de aventura (curso de cuerdas altas).	No hubo cambio significativo ($p = .56$) en el valor de la resiliencia en estudiantes de primaria, inmediatamente después de finalizado el programa. No obstante, los niveles se mantuvieron altos en comparación con la medición basal, aún cuatro meses después.

(Continúa)

Tabla 5
Características de los programas recreativos implementados para fomentar resiliencia
 (continuación)

Estudio	Diseño	Participantes	Tiempo session (min.)	Duración programa (días)	Tipo de actividad recreativa	Resultado obtenido
Shelton, 2008	Cuasi-experimental	T: 26 (H y M) E: 12	-	98 días	Recreación física, artística, educativa y voluntariado. En específico: ejercicios de relajación, arte terapéutico, servicio comunitario y actividades educativas (Programa LEAD: liderazgo, educación, logros y desarrollo).	No hubo cambio significativo ($p > .05$) en el valor de la resiliencia en adolescentes en riesgo social.
Gillespi y Allen-Craig, 2009	Cuasi-experimental	T: 19 (H)	-	35 días	Recreación al aire libre y voluntariado. En específico: experiencia en el desierto, caminata de 10 días y voluntariado en la comunidad.	Mejora significativa ($p = .001$) en la resiliencia de adolescentes en riesgo.
Luvaas, 2010	Pre-experimental	T: 18 H: 10 M: 8 E: 12	-	1 día	Recreación al aire libre. En específico: curso de cuerdas altas.	Mejora significativa ($p < .05$) en la resiliencia de adolescentes en riesgo.
Vetter et al., 2010	Pre-experimental	T: 94 (H y M) E: 13.32	-	7 días	Recreación física, artística, educativa y al aire libre. En específico: campamento con actividades deportivas, entrenamiento de seguridad y de rehabilitación terapéutica como primeros auxilios, reanimación cardiopulmonar (RCP), técnicas de rescate para salvar vidas, montañismo, entrenamiento en habilidades de supervivencia, actividades de deporte alpino, como esquí seguro, escalar y caminar alpino, artes populares, juego y sesiones de terapia de conversación de apoyo.	Mejora significativa ($p < .001$) en la resiliencia de adolescentes
Russell y Allen, 2011	Cuasi-experimental	T: 43 H: 33 M: 10 E: 15.8	-	21 días	Recreación al aire libre. En específico: experiencias en el desierto y de aventura.	Mejora significativa en la autoeficacia ($p = .02$) y esperanza ($p = .05$); no así en la resiliencia ($p = .27$) de adolescentes delincuentes.

(Continúa)

Tabla 5
Características de los programas recreativos implementados para fomentar resiliencia (continuación)

Estudio	Diseño	Participantes	Tiempo sesión (min.)	Duración programa (días)	Tipo de actividad recreativa	Resultado obtenido
Ewert y Yoshino, 2011	Cuasi-experimental	T: 28 (H y M)	-	21 días	Recreación al aire libre. En específico: aventura (escalada, campamento, montañismo, viajes en el desierto, cruces de ríos, y experiencia de pasar de manera solitaria durante 3 días en entornos silvestres).	Mejora significativa ($p = .03$) en el nivel de resiliencia de estudiantes universitarios.
Brown et al., 2012	Cuasi-experimental	T: 13 (H y M)	45 min	16 días	Programa de recreación física después de la escuela. En específico: juegos.	Mejora significativa ($p = .045$) en la resiliencia de escolares de 5° y 6° grado.
Romero y Saavedra, 2016	Cuasi-experimental	T: 19 H: 10 M: 9 E: 12.9	120 min	16 días	Recreación física, al aire libre y artística. En específico: juegos cooperativos, pre-deportivos, sensoriales, pasivos, juegos con paracaídas, acertijos, actividades de pivote, pintura, “rally”, “acro-sport”, rompehielos, escalada, rapel, natación, fútbol, “slackline”, argolla india, videos, cantos jocosos y caminatas.	Mejora significativa ($p = .041$) en la resiliencia de estudiantes de 7° año en vulnerabilidad social.

Nota: T = Total de personas participantes en el estudio; H = Hombres; M = Mujeres; E = Edad promedio

Fuente: Características de los programas recreativos implementados para fomentar resiliencia. Adaptado de “La recreación en el fomento de la resiliencia,” por C. Romero, 2015, *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16(1), p. 63-80.

De acuerdo con la tabla anterior, 8 de los 12 estudios usaron diseños cuasi-experimentales. El tamaño de la muestra fue variado, desde 9 hasta 94 personas. La mayoría de las investigaciones trabajaron con grupos entre los 13 y 28 sujetos y con programas que duraron entre 10 y 16 días. En cuanto al tipo de actividad recreativa, las investigaciones usaron varios tipos de actividad en el tratamiento o implementaron un único tipo. La mayoría de las prácticas fueron de recreación al aire libre, seguidas por las de recreación física, recreación artística y en menor medida recreación educativa y voluntariado (Romero 2015b).

La Tabla 6 muestra las investigaciones en las que se han utilizado programas recreativos para promover las dimensiones de la resiliencia. Por lo tanto, se indica el diseño del estudio, las características de las personas participantes, el tiempo de cada sesión en minutos, la duración del programa en días, el tipo de actividad recreativa realizada y el resultado obtenido, según las dimensiones de la resiliencia fomentadas en los estudios.

Tabla 6

Características de los programas recreativos implementados para fomentar las dimensiones de la resiliencia

Estudio	Diseño	Participantes	Tiempo sesión (min.)	Duración programa (días)	Tipo de actividad recreativa	Resultado obtenido
Allen et al., 2006	Cuasi-experimental	T: 26 H: 11 M: 15 E: entre 9 y 12 años	360 min	32 días	Recreación física, artística y educativa. En específico: campamento (teatro, dibujo, pintura, grabado, juegos, resolución de problemas, clases de español).	Mejora significativa ($p \leq .007$) en cinco de las siete dimensiones: orientación de valores, humor, independencia, relaciones sociales y perspicacia (<i>insight</i>). No mejoró significativamente la creatividad ni la iniciativa.
Bloemhoff, 2006	Cuasi-experimental	T: 46 (H) E: en promedio 16 años	240 min	4 días	Recreación al aire libre. En específico: aventura (curso de cuerdas).	Mejora significativa ($p < .01$) de las dimensiones: resolución de problemas, capacidad de trabajar con otros, actitud positiva hacia el futuro, entorno seguro, sentido de aceptación, percepción de disfrute, modelos de comportamiento convencional (adulto fuera de la familia que sirve de ejemplo por seguir) y sentido de éxito, en adolescentes en riesgo. No mejoró la red de apoyo, ni el sentido de pertenencia (Motivo: corta duración del programa).
Arellano y Correa, 2008	Cualitativo	T: 11 H: 9 M: 2 E: entre los 10 y 17 años	90 min	8 días (12 hrs. en total)	Recreación artística y educativa. En específico: manualidades, baile folclórico y lluvia de ideas.	Promoción de la resiliencia por medio del refuerzo de la autoestima, auto control, valoración positiva, apego y búsqueda de modelos conductuales adecuados.

(Continúa)

Tabla 6

Características de los programas recreativos implementados para fomentar las dimensiones de la resiliencia (continuación)

Estudio	Diseño	Participantes	Tiempo session (min.)	Duración programa (días)	Tipo de actividad recreativa	Resultado obtenido
Beightol et al., 2008	Cuasi-experimental	T: 51 H: 26 M: 25	-	13 días	Recreación física y al aire libre. En específico: 10 sesiones en la escuela (juegos de rol y actividades de resolución de problemas) y 3 sesiones de aventura (curso de cuerdas altas).	Mejora significativa de la dimensión de metas y aspiraciones ($p = .031$), desde el pre-test hasta la medición de seguimiento de 4 meses después. Sin embargo, no hubo diferencia significativa en la dimensión de resolución de problemas ($p = .776$), empatía ($p = .957$) ni en autoeficacia ($p = .047$).
Gillespie y Allen-Craig, 2009	Cuasi-experimental	T: 19 (H) E: entre los 14 y 16 años	-	35 días	Recreación al aire libre y voluntariado. En específico: experiencia en el desierto, caminata de 10 días y voluntariado en la comunidad.	Mejora significativa, en adolescentes en riesgo, las dimensiones: autoestima ($p = .002$), participación comunitaria ($p = .001$) y liderazgo ($p = .003$).
Ewert y Yoshino, 2011	Mixto: Cuasi-experimental y cualitativo	T: 28 (H y M)	-	21 días	Recreación al aire libre. En específico: aventura (escalada, campamento, montañismo, viajes en el desierto, cruces de ríos, y experiencia de pasar de manera solitaria durante 3 días en entornos silvestres).	Según el análisis cualitativo, seis temas se vincularon con la resiliencia en estudiantes universitarios: apoyo social, perseverancia, conocimiento de sí mismo, confianza, responsabilidad para con los demás y sentido de logro.
Beth et al., 2012	Cuasi-experimental	T: 23 H: 10 M: 13 E: entre los 10 y 13 años	-	5 días	Recreación física, artística y educativa. En específico: campamento de verano (baloncesto, escalada, natación, actividades artesanales como cerámica y fabricación de joyas y preparación de meriendas saludables).	Mejora significativa ($p < .05$) de la identidad positiva, perteneciente a la dimensión de identidad, así como el crecimiento positivo, perteneciente a la dimensión de habilidades sociales. Los valores de esta dimensión siguieron aumentando hasta un mes después. Además, mejoró la dimensión de habilidades físicas-cognitivas y la dimensión de valores positivos, la cual mantuvo niveles altos hasta un mes después, en pre-adolescentes en riesgo.

(Continúa)

Tabla 6

Características de los programas recreativos implementados para fomentar las dimensiones de la resiliencia (continuación)

Estudio	Diseño	Participantes	Tiempo sesión (min.)	Duración programa (días)	Tipo de actividad recreativa	Resultado obtenido
Romero y Saavedra, 2016	Cuasi-experimental	T: 19 H: 10 M: 9 E: 12.9	120 min	16 días	Recreación física, al aire libre y artística. En específico: juegos cooperativos, pre-deportivos, sensoriales, pasivos, juegos con paracaídas, acertijos, pivotes, pintura, rally, “acrosport”, rompehielos, escalada, rapel, natación, fútbol, “slackline”, argolla india, videos, cantos jocosos y caminatas.	No hubo cambio significativo ($p > .05$) en el valor de las dimensiones: redes-modelos, aprendizaje-generatividad, recursos internos y recursos externos en estudiantes de 7° año en vulnerabilidad social.

Nota: T = Total de personas participantes en el estudio; H = Hombres; M = Mujeres; E = Edad

Fuente: Características de los programas recreativos implementados para fomentar las dimensiones de la resiliencia. Adaptado de “La recreación en el fomento de la resiliencia,” por C. Romero, 2015, *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16(1), p. 63-80.

La mayoría de los estudios descritos en la tabla anterior utilizaron diseños cuasi-experimentales y conformaron grupos entre los 23 y 28 sujetos. La duración de los programas varió desde los cuatro hasta los 35 días. Pocos fueron los estudios que indicaron el tiempo de la sesión; no obstante, 4 de ellos reportaron sesiones de 90, 120, 240 y 360 minutos. Al igual que en la resiliencia global, los estudios que investigaron el fomento de las dimensiones de la resiliencia lo hicieron por medio de actividades de recreación al aire libre, recreación física, recreación artística y, en menor medida, actividades de recreación educativa y voluntariado.

Influencia de la variable sexo en el fomento de la resiliencia

El sexo podría ser una variable que provoque diferencia en los grados de resiliencia de las personas (Grotberg, 1996). Los hallazgos en investigaciones de tipo transversal han evidenciado diferencias según sexo, especialmente en las dimensiones de la resiliencia y no tanto en su valor global (Prado y Del Águila, 2003; Saavedra, Castellón y Romero, 2016; Saavedra y Villalta, 2008). Por ejemplo, se ha encontrado diferencia entre sexos en dimensiones como empatía, resolución de problemas, competencia social, habilidades para

relacionarse con otros, condiciones personales, interacción, apoyo social, apoyo familiar, modelos, afectividad, autonomía, vínculos, generatividad, redes y metas. Las mujeres han presentado valores más altos que los hombres, en dimensiones relacionadas con capacidades sociales (García y Días, 2007; Palomar y Gómez, 2010; Peña, 2009; Prado y Del Águila, 2003; Morales y Díaz, 2011; Saavedra, Castellón y Romero, 2016; Saavedra y Villalta, 2008). La Tabla 7, que se presenta a continuación, resume las principales características de las investigaciones en las cuales se han comparado las dimensiones y el valor global de la resiliencia, según sexo.

Tabla 7

Características de algunos estudios de tipo transversal que han comparado el valor global de la resiliencia y sus dimensiones, según sexo

Estudio	Diseño	Participantes	Resultado obtenido en el valor global de la resiliencia	Resultado obtenido en las dimensiones de la resiliencia
Prado y Del Águila, 2003	Descriptivo-comparativo	T: 155 H: 75 M: 80 E: entre 12 y 14 años	No hubo diferencia estadísticamente significativa ($t = 1.286$, $p = .200$) en el valor global de la resiliencia, según sexo.	Diferencia significativa, en la dimensión de interacción ($U = 2296.5$, $p = .011$), a favor de las mujeres. Las mujeres también presentaron mejores desempeños en dimensiones como <i>insight</i> , moralidad, humor y creatividad con respecto a los hombres, pero las diferencias no fueron significativas. Otras dimensiones como independencia e iniciativa presentaron valores más altos en hombres que en mujeres, pero las diferencias no fueron significativas.
García y Días, 2007	Descriptivo - comparativo	T: 215 H: 83 M: 129 E: entre 14 y 20 años	-	Diferencia significativa, en la dimensión de empatía ($t = 2.360$, $p = .019$) y en la dimensión de resolución de problemas ($t = 3.312$, $p = .001$), siendo las mujeres las que presentaron valores más altos que los hombres.
Saavedra y Villalta, 2008	Descriptivo - comparativo	T: 288 H: 112 M: 176 E: entre 15 y 65 años	No hubo diferencia estadísticamente significativa (probabilidad de diferencia significativa = 53,82%, $t = .73$) en el valor de la resiliencia, según sexo.	Los hombres obtuvieron puntajes mayores en la dimensión de vínculos y generatividad y los puntajes más bajos en redes. Las mujeres obtuvieron los mayores puntajes en la dimensión de modelos y los puntajes más bajos en la dimensión de afectividad y autonomía.

(Continúa)

Tabla 7

Características de algunos estudios de tipo transversal que han comparado el valor global de la resiliencia y sus dimensiones, según sexo (continuación)

Estudio	Diseño	Participantes	Resultado obtenido en el valor global de la resiliencia	Resultado obtenido en las dimensiones de la resiliencia
Peña (2009)	Descriptivo - comparativo	T: 652 H: 332 M: 320 E: entre 9 y 11 años	Hubo diferencia significativa ($U = 42369$, $p = -4.502$), en el valor de la resiliencia, a favor de las mujeres.	Diferencia significativa, en la dimensión de fortalezas intrapsíquicas y condiciones personales ($U = 45559$, $p = -3.468$), apoyo del entorno social ($U = 44971.0$, $p = -3.598$) y habilidades para relacionarse con otros ($U = 43449.5$, $p = -4.111$), siendo las mujeres las que presentaron valores más altos que los hombres.
Rodríguez et al. (2009)	Descriptivo - comparativo	T: 222 H: 70 M: 152 E: entre 18 y 70 años	No hubo diferencia estadísticamente significativa ($t = -.0212$, $p = .833$) en el valor de la resiliencia, según sexo.	Diferencia significativa, en la dimensión de capacidad de autoeficacia ($t = -2.130$, $p = .035$), siendo los hombres quienes presentaron valores más altos que las mujeres. Otras dimensiones como capacidad de propósito - sentido de vida y evitación cognitiva no presentaron diferencia significativa, según sexo.
Palomar y Gómez (2010)	Descriptivo - comparativo	T: 217 H: 44% M: 56% E: entre 18 y 25 años	-	Diferencia significativa, en la dimensión de apoyo social ($U = 4466$, $p = .040$), a favor de las mujeres. Otras dimensiones como fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social, apoyo familiar y estructura no presentaron diferencia significativa, según sexo.
Morales y Díaz (2011)	Descriptivo	T: 779 H: 46.7% M: 53.3% E: entre 11 y 25 años	-	Diferencia significativa, en la dimensión de apoyo familiar ($t = 2.348$; $p = .019$) y apoyo social ($t = 1.982$; $p = .045$), siendo las mujeres las que presentaron valores más altos que los hombres, en ambas dimensiones. Otras dimensiones como fortaleza y confianza en sí mismo, competencia social y estructura, no presentaron diferencia significativa, según sexo.
Saavedra, Castellón y Romero (2016)	Descriptivo	T: 688 H: 197 M: 491 Edad promedio: 21.6	Hubo diferencia significativa ($p > .05$), en el valor de la resiliencia, a favor de las mujeres.	Las mujeres presentaron mayores puntajes en las dimensiones de redes y modelos. Los hombres presentaron puntajes más elevados en las dimensiones de generatividad y metas.

Nota: T = Total de personas participantes en el estudio; H = Hombres; M = Mujeres; E = Edad

Fuente: Elaboración propia.

Pocos estudios han analizado si la variable sexo interviene o no en la resiliencia y sus dimensiones en aquellas personas que han participado en algún tipo de programa recreativo. Por ejemplo, en la investigación de Beightol et al. (2008) se analizó un grupo de

estudiantes de quinto grado que participó en un programa recreativo al aire libre. En total, 51 personas fueron parte del estudio, de las cuales 26 eran hombres y 25 mujeres. Según los resultados, en el grupo experimental no se presentó diferencia significativa entre hombres y mujeres en el pre-test (primera medición, antes del tratamiento), ni en el pos-test (segunda medición, inmediatamente después de finalizar el tratamiento). Solo se halló diferencia significativa ($U = 182.5$, $p = .007$) en la medición de seguimiento (tercera medición, cuatro meses después de terminado el tratamiento). Las mujeres presentaron valores significativamente más altos que los hombres en la resiliencia. Por otro lado, tanto los hombres como las mujeres del grupo experimental mostraron una tendencia a aumentar el valor de la resiliencia; sin embargo, este incremento no fue significativo a lo largo de las tres mediciones, para ninguno de los dos sexos. Asimismo, al comparar a los hombres del grupo experimental, con respecto a los hombres del grupo control, se encontró que no había diferencia significativa en la resiliencia entre ambos grupos, en ninguna de las tres mediciones. La misma situación ocurrió con las mujeres del grupo experimental y las mujeres del grupo control.

Con respecto a las dimensiones de la resiliencia, Beightol et al. (2008) no encontraron diferencia significativa en las dimensiones de metas y aspiraciones, resolución de problemas y empatía, en el grupo experimental, según sexo, en el pre-test, en el pos-test, ni en la medición de seguimiento. En el caso de la dimensión de autoeficacia, solo se encontró diferencia significativa ($U = 218.5$, $p = .028$), según sexo, en la medición de seguimiento. Las mujeres presentaron valores más altos que los hombres. En cuanto al cambio producido a largo de las tres mediciones, los hombres del grupo experimental no presentaron incremento significativo en ninguna de las dimensiones (metas y aspiraciones, resolución de problemas, empatía y autoeficacia); en cambio, en las mujeres del grupo experimental se halló un incremento significativo del pre-test al pos-test, en el valor de la autoeficacia y en metas-aspiraciones.

En ninguna de las tres mediciones hubo diferencia significativa entre los hombres del grupo experimental y los hombres del grupo control. Este resultado se halló en todas las dimensiones. En el caso de las mujeres, los hallazgos fueron similares; sin embargo, en la dimensión de metas-aspiraciones se encontró diferencia significativa en la medición de

seguimiento: las mujeres del grupo experimental presentaron valores más altos que las mujeres del grupo control (Beightol et al., 2008).

En la investigación de Romero y Saavedra (2016), realizada con 19 estudiantes de séptimo año de un colegio primario en Chile (10 hombres y 9 mujeres), se analizó el efecto que un programa recreativo, que combinaba actividades de tipo artístico, físico-deportivo y al aire libre, causaba en la resiliencia y sus dimensiones (aprendizaje-generatividad, redes-modelos, identidad-autoestima, recursos internos, recursos externos), según medición (pre-test - pos-test), grupo (experimental - control) y sexo (hombre - mujer). De acuerdo con los hallazgos, la resiliencia de la población que participó en la intervención mejoró significativamente ($p = .041$) del pre-test al pos-test. Sin embargo, con respecto a la variable sexo, se encontró que esta no influyó como factor de variabilidad en la resiliencia y sus dimensiones, ya que no se halló interacción significativa entre medición por grupo por sexo, ni tampoco hubo interacción significativa entre medición por sexo, ni entre grupo por sexo.

En los resultados del meta-análisis realizado por Romero (2015a), no se detectó efecto del tratamiento (actividad física) sobre la resiliencia en los hombres; en cambio, el grupo de mujeres y los grupos mixtos (hombres y mujeres juntos) sí llegaron a modular en forma significativa el tamaño del efecto en la resiliencia. A pesar de ello, la autora señala que los resultados no son concluyentes debido a que sólo se pudo analizar dos tamaños de efectos para el grupo de hombres, por lo que los hallazgos se deben usar con cautela. Al mismo tiempo, insta para que se realice más investigación experimental con hombres, debido a la poca cantidad de estudios que se encontraron para analizar el efecto de la actividad física en la resiliencia de hombres. Esta sugerencia tiene la intención de favorecer la obtención de más datos que permitan analizar la efectividad de los programas de actividad física en el fomento de la resiliencia, según el sexo. Al respecto, Beightol et al. (2008) señalan la necesidad de emprender más estudios que analicen cómo varían los puntajes de la resiliencia, según la variable sexo.

En síntesis, son pocos los estudios que han involucrado la recreación como tratamiento y menos aun los que han incluido al sexo como variable. Según la evidencia, la variable sexo podría influir poco en el efecto que los programas recreativos causan en la

resiliencia y sus dimensiones (Romero y Saavedra, 2016). Sin embargo, cuando se ha analizado el efecto que producen los programas recreativos en la resiliencia y sus dimensiones, según sexo, se ha encontrado que este efecto es similar en hombres y mujeres (Beightol et al., 2008). Consecuentemente con la información hallada hasta el momento, en el actual estudio se esperaba encontrar una tendencia parecida; es decir, que tanto los hombres como las mujeres que participaran en los programas recreativos incrementaran de manera similar el valor de la resiliencia del pre-test al pos-test y que el efecto obtenido luego de la intervención no difiriera según el sexo en la población participante.

Mecanismos y modelos teóricos que explican la resiliencia

A causa de la importancia que ha llegado a tener la resiliencia, existe gran interés por identificar los factores que la desarrollan y consolidan. Sin embargo, se ha realizado poca investigación al respecto (Dematteis, 2010).

De acuerdo con D'Alessio (2011) y Morelato (2011), los determinantes de la resiliencia son complejos pues están influidos por mecanismos neurobiológicos, genéticos y epigenéticos. Ong, Bergeman, Bisconti y Wallace (2006) indican que las emociones positivas cumplen un papel importante en el incremento de la resiliencia. Además de los mecanismos anteriores, también existen varios modelos teóricos que explican cómo se genera la resiliencia y cuáles factores psicológicos o sociales influyen en ella.

En este apartado se explican diferentes mecanismos y modelos, sin embargo, se enfatiza en las emociones positivas como posible mecanismo que explicaría la promoción de la resiliencia por medio de los programas recreativos.

Mecanismos neurobiológicos, genéticos y epigenéticos

Los conceptos de resiliencia y vulnerabilidad son propios de los estudios psicosociales; sin embargo, en los estudios médicos estos términos están siendo reformulados e incluidos con otros nombres como “alóstatís” y “carga alostática” (McEwen, Gianaros, 2011). A raíz de esto, se menciona que la resiliencia se puede presentar como una adaptación positiva ante situaciones que conllevan altas cargas de estrés y adversidad. Esta respuesta fisiológica adaptativa ante el estrés agudo se le conoce como “alóstatís” (Monroy

y Palacios, 2011). La “alóstatas” es importante para mantener la homeostasis (regreso natural a un estado de equilibrio) ante demandas estresantes que registra el cerebro, lo que permite que el organismo reaccione y se adapte. No obstante, cuando las experiencias estresantes se extienden por mucho tiempo y no se produce adaptación, se genera el riesgo de sufrir problemas en la salud física y mental. A esta respuesta se le conoce como “carga alostática” (McEwen y Gianaros, 2011; Monroy y Palacios, 2011).

Desde el área de la neurociencia y la biología, el órgano responsable de los mecanismos de la resiliencia es el cerebro. La capacidad que posee el cerebro para cambiar constantemente su función y estructura de acuerdo con las necesidades que percibe es conocida como plasticidad o neuroplasticidad. “Los cambios plásticos estructurales y funcionales propios del cerebro sano permiten la adaptación frente al estrés, posibilitando la recuperación de las funciones afectadas, lo que implica resiliencia (plasticidad adaptativa)” (D’Alessio, 2011, p. 31).

Gran parte de la información relacionada con la neurobiología de la resiliencia deriva de investigaciones con animales (Franco, 2014). No obstante, se ha encontrado que uno de los principales cambios estructurales que se relaciona con las funciones de la resiliencia y que se explica mediante la plasticidad es la recuperación de la neurogénesis en el giro dentado del hipocampo (D’Alessio, 2011).

La evidencia, además, señala que la plasticidad cerebral es regulada por neurotransmisores y hormonas. Por ejemplo, la serotonina actúa por medio de los receptores 5-HT1A. Cuando hay una alta actividad de 5-HT1A, se facilita la capacidad de recuperación ante el estrés. La hormona DHEA (dehidroepiandrosterona) también cumple un papel en la resiliencia porque contrarresta los efectos del cortisol (mediador de la respuesta al estrés) (D’Alessio, 2011).

Algunos estudios indican que los factores genéticos podrían influir en la resiliencia, pero aún no se tiene certeza de esta afirmación. El polimorfismo (variación en la secuencia de un lugar determinado del ADN) del transportador de serotonina (SERT) se ha considerado como un marcador de resiliencia. En consecuencia, la variante alélica larga (L) se asocia a una mayor resiliencia del sistema, a un menor riesgo de ansiedad y depresión, y

a una menor respuesta al estrés. Por lo tanto, las personas portadoras de dos alelos (sujetos LL) serían las más resilientes. El caso contrario se presenta con la variante alélica corta (S). Esta conlleva implicaciones negativas de ansiedad y depresión por estrés, debido a que se asocia a una menor eficiencia en la función recaptadora del neurotransmisor. Por ende, las personas portadoras de dos alelos S (SS) serían menos resilientes y tendrían mayor riesgo a sufrir trastornos cuando se exponen a experiencias estresantes (D'Alessio, 2011; Franco, 2014).

En cuanto a la relación entre los factores genéticos y ambientales (epigenéticos), D'Alessio (2011) indica:

El genotipo requiere, para su correcta expresión, una influencia adecuada del medio ambiente. Los factores epigenéticos son todos aquellos cambios moleculares que afectan al ADN sin modificar el código genético (secuencia del ADN que determina el genoma), pero que alteran el grado de expresión de un gen determinado. (p. 39)

El conocimiento que se tiene acerca de los factores epigenéticos (epigenoma) es muy poco. En experimentos con animales de laboratorio se ha encontrado que las experiencias en las etapas posnatales influyen de manera positiva y significativa en las respuestas biológicas, conductuales, emocionales y hormonales ante el estrés. Por ejemplo, el animal en la etapa adulta puede poseer un mayor umbral de excitabilidad en la respuesta ante el estrés y tener niveles más bajos de hormonas como el cortisol y adrenalina. Esas manifestaciones se presentan si, en las etapas tempranas de vida, el animal tuvo mucho cuidado materno (D'Alessio, 2011).

Bradley, Davis, Wingo, Mercer y Ressler (2013) encontraron una relación entre el polimorfismo del gen del receptor de oxitocina (OXTR rs53576) con el entorno familiar positivo, en una muestra de 971 personas adultas afroamericanas. De acuerdo con los autores, el ser portador del genotipo GG y GA y el haberse criado en un ambiente familiar positivo durante la infancia, se asocia con tener grados más altos de afecto positivo y con poseer un mayor afrontamiento resiliente, cuando se llega a la etapa adulta. Otro ejemplo de cómo el ambiente puede influir en las respuestas adaptativas ante el estrés lo presenta el estudio realizado por La Greca, Lai, Joormann, Auslander y Short (2013). Las

investigadoras señalan que el apoyo social, considerado un agente ambiental, puede interactuar con el alelo met del polimorfismo del factor neurotrófico derivado del cerebro (Val66Met) y producir un mejor enfrentamiento y adaptación al estrés en la población infantil portadora del alelo met y que, a la vez, haya obtenido un alto apoyo social en su contexto.

Ser portador de ciertos genes o tener un rango menor o mayor de ciertos neurotransmisores no significa que la persona ya no pueda estar resiliente (Franco, 2014). Los factores psicosociales también influyen en la resiliencia. Estos factores, según esa autora, se pueden trabajar para mejorar la resiliencia. De acuerdo con Monroy y Palacios (2011), los factores propios de la persona, los relacionados con el ambiente familiar y los que conciernen a la comunidad, contribuyen en el proceso de fortalecer la resiliencia.

Emociones positivas

Las personas logran cambiar para bien por medio de las emociones positivas, porque fomentan la esperanza para el futuro, refuerzan los vínculos sociales y aumentan la resiliencia (Fredrickson, 2004). Las emociones positivas son fundamentales en el desarrollo de la resiliencia (Ong, Bergman, Bisconti y Wallace, 2006; Tugade y Fredrickson, 2007). Su producción ayuda a las personas resilientes a recuperarse de los eventos estresantes. Existe certidumbre que corrobora la fuerte relación entre las emociones positivas y la resiliencia (Tugade, Fredrickson y Barrett, 2004; Tugade y Fredrickson, 2007). Por lo tanto, las emociones positivas pueden ser el mecanismo por el cual las personas resilientes obtienen resultados efectivos en el proceso de adaptación ante situaciones adversas o estresantes, ya que ellas regulan las emociones negativas, a la vez que reprimen los efectos secundarios que estas puedan causar (Ong et al., 2006). Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Fredrickson, Mancuso, Branigan, y Tugade (2000). En este se halló que las emociones positivas deshicieron los efectos secundarios cardiovasculares provocados por las emociones negativas. En esta investigación, la ansiedad fue inducida por medio de una tarea que implicaba preparar un discurso en un tiempo establecido, con posibilidad de ser grabado para ser transmitido y evaluado posteriormente por otros estudiantes. Como resultado se encontró que las emociones positivas aceleraron el proceso de recuperación cardiovascular, al exponer a las personas participantes a ver un video que promovía

diversión o satisfacción, luego de que prepararon el discurso. La recuperación no fue tan rápida en las personas que vieron el video de tristeza o el neutro (que no implicaba una emoción determinada).

Entre las emociones positivas se encuentran la alegría, el interés, la felicidad y el amor (Fredrickson, 2001). Estas emociones logran que el momento presente sea agradable y, aunque, se plantean como de corta duración (Fredrickson, 2001), las emociones positivas no solo hacen sentirse bien en el presente, sino también ayudan a las personas a sentirse bien en el futuro (Fredrickson y Joiner, 2002).

Teoría de ampliación y construcción de Fredrickson.

La teoría de ampliación y construcción de Fredrickson (1998, 2001) se usa como marco para comprender la resiliencia (Tugade y Fredrickson, 2004), porque manifiesta que las experiencias de emociones positivas pueden llegar a construir resiliencia (Fredrickson, 2001). Esta teoría posee dos enunciados, uno llamado ampliación y el otro denominado construcción. El primero postula que al experimentar emociones positivas, estas aumentan de manera momentánea el repertorio de pensamientos y acciones, es decir, se amplían los modos habituales de pensar o actuar. Por ejemplo, la alegría-felicidad provoca el deseo de jugar, ser creativos y vencer límites. El interés causa necesidad de explorar y adquirir nuevas experiencias e información. La satisfacción insta a probar y disfrutar las circunstancias que se presentan en el momento e integrar estas circunstancias a nuevos puntos de vista. El orgullo se relaciona con los logros personales, provoca la necesidad de compartir los triunfos e imaginar logros aún mayores. El amor es la composición de varias emociones como alegría, interés y satisfacción; se amplía creando deseos de jugar, explorar y disfrutar experiencias con los seres queridos. A medida que las experiencias de emociones positivas se vuelven recurrentes, la ampliación se seguirá dando y la mentalidad ampliada puede llegar a ser habitual. Esta situación da lugar al segundo enunciado definido como construcción, por medio del cual las personas fomentan el descubrimiento y el desarrollo de recursos físicos, sociales, intelectuales y psicológicos como la resiliencia. Esos atributos alcanzados llegan a reservarse para ser utilizados, posteriormente, en momentos de necesidad o adversidad. De esta manera se crea una espiral ascendente de consecuencias positivas que busca la transformación y el bienestar de la persona a lo largo

del tiempo (Ver Figura 1), a diferencia de las emociones negativas que limitan el repertorio de la acción del pensamiento y preparan a las personas para realizar una acción específica (ejemplo, huir ante el miedo, atacar ante el enojo) (Fredrickson, 2001; Fredrickson y Branigan, 2005; Fredrickson y Joiner, 2002; Tugade et al., 2004; Tugade y Fredrickson, 2004; Tugade y Fredrickson, 2007).

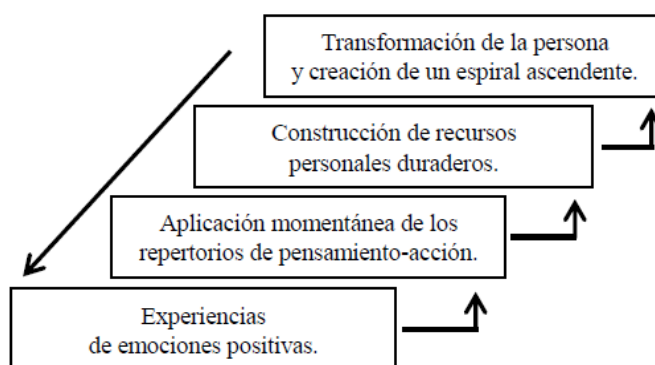


Figura 1. Efectos de las emociones positivas

Fuente: Tomado de “Psicología de las emociones positivas: Generalidades y beneficios,” por A. Barragán, y C. Morales, 2014, *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 107.

Desde la perspectiva de esta teoría de ampliación y construcción, “las emociones positivas podrían ayudar a explicar por qué quienes experimentan emociones positivas en medio del estrés son capaces de beneficiarse de sus mentalidades ampliadas y regular con éxito sus experiencias emocionales negativas” (Tugade y Fredrickson, 2004, p. 321).

En una investigación realizada con 104 estudiantes universitarios, se analizó el enunciado de ampliación de la teoría de Fredrickson (1998, 2001). En este estudio, a los sujetos se les asignó que vieran un video de los cinco posibles (dos videos eran acerca de emociones positivas: alegría y satisfacción, dos eran de emociones negativas: temor y enojo y uno era neutro, es decir que no producía ningún tipo de emoción). Después, completaron una tarea de procesamiento global y local que consistía en escoger entre dos figuras, la que más se parecía con la figura estándar que les mostraron, según el estado emocional que tenían en ese momento. De acuerdo con la tarea de elección de procesamiento visual global-local (elección de figura), se halló que las personas que experimentaron emociones positivas mostraron un mayor alcance de atención que las personas que no experimentaron

ninguna emoción en particular. En una segunda fase las personas vieron otro de los cinco videos y luego completaron el informe de emociones, para conocer cómo se sintieron al ver el video e indicaron en 20 líneas todas las acciones que les gustaría realizar, según la emoción sentida en ese momento. Al comparar las declaraciones que cada estudiante enumeró, se encontró que las personas participantes en las condiciones de emociones positivas identificaron más cantidad de actividades que les gustaría hacer, con respecto a aquellas que estuvieron en las condiciones de emoción negativa o neutra. Además, las personas en condición de emociones negativas nombraron menos acciones que las de condición control (emoción neutra). Entre las acciones que fueron mencionadas por las personas que observaron los videos de emociones positivas se encuentran: incremento de las ganas por ser activos y con deseo de participar en actividades al aire libre. En el caso específico del video de diversión, las personas indicaron tener deseos de jugar, de ser sociables y de tener pensamientos o sentimientos positivos. Con respecto a los videos de emociones negativas, la población participante indicó disminuir las ganas de comer, beber o trabajar y aumentaron los impulsos de ser antisociable. Estos reportes demostraron que las personas que vivieron emociones positivas ampliaron el repertorio de pensamientos y acciones que vienen a la mente, en comparación con aquellas que no las experimentaron (Fredrickson y Branigan, 2005).

El enunciado de construcción de la teoría de ampliación y construcción de Fredrickson (1998, 2001) señala que, conforme se van descubriendo nuevas acciones e ideas, se van construyendo recursos personales duraderos (sociales, como la capacidad de dar y recibir apoyo; físicos, como las destrezas físicas o la capacidad para evitar síntomas de enfermedades, entre ellas los resfríos comunes; psicológicos, como el sentido de dominio ante los desafíos e intelectuales, como la capacidad de atención o aprendizaje). En otras palabras, la teoría de ampliación y construcción de las emociones positivas indica que ellas generan beneficios de adaptación de manera indirecta, debido a la creación de recursos personales que se pueden almacenar como si fueran reservas, para ser extraídos más adelante y enfrentar amenazas o desafíos futuros (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels y Conway, 2009; Fredrickson, 2001; Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek y Finke, 2008; Fredrickson y Joiner, 2002). La resiliencia es uno de los atributos personales que puede ser

fomentado por medio de la vivencia, reserva y aumento de las emociones positivas (Fredrickson y Joiner, 2002; Tugade y Fredrickson, 2007).

En el estudio de Cohn et al. (2009), se analizó el enunciado de construcción. En él se probó la hipótesis de que las emociones positivas predecían aumentos en los recursos personales como la resiliencia. Para ello, midieron las emociones positivas diarias de un grupo de estudiantes durante un mes, por medio de informes, y se evaluó la resiliencia al inicio y al final del mes. Los resultados indicaron que las emociones positivas predijeron la resiliencia y los aumentos de esta, a lo largo del mes. Ellos verificaron lo establecido en la teoría de ampliación y construcción de Fredrickson (1998, 2001). Dicha teoría indica que las emociones positivas causan efectos cognitivos y atencionales a corto plazo. Esos efectos conducen a un crecimiento gradual a largo plazo, por medio de la construcción de recursos como la resiliencia, que permiten lidiar con una gran variedad de desafíos que se presentan en la vida. Aunque estos hallazgos son de tipo correlacional prospectivo, otras investigaciones como la de Fredrickson et al. (2008) son consistentes en señalar que las emociones positivas son capaces de generar recursos. De acuerdo con Fredrickson y colaboradores, un grupo de 139 personas trabajadoras en una empresa amplió una serie de recursos personales como atención, apoyo social, sentido de propósito y disminución de síntomas de enfermedad, luego de que participó durante siete semanas en un programa de meditación llamado bondad amorosa, que implicaba aumentar los sentimientos cálidos o tiernos y de cuidado de sí mismo y hacia los demás. Según los hallazgos, el programa propició la producción de emociones positivas como amor, gratitud, alegría, orgullo, esperanza, interés y diversión. Estas emociones persistieron después de cada sesión del tratamiento y se acumularon en días posteriores, independientemente de si la persona había meditado o no ese día. Aunque los cambios en las emociones positivas tomaron tiempo en aparecer y no fueron grandes en magnitud, durante las nueve semanas (siete del tratamiento y dos semanas más de seguimiento) en las que se evaluó a las personas, estas obtuvieron ganancias en varios recursos personales como atención, relaciones positivas con los demás, auto-aceptación, apoyo social, sentido de propósito, buena salud física y resiliencia. De acuerdo con el análisis de los informes diarios de las experiencias emocionales, así como con la escala de emociones diferenciales modificadas y las diversas escalas que evaluaron los recursos personales, se concluyó que las emociones positivas iniciales y las

modificaciones de estas emociones a lo largo del estudio predijeron cambios en los recursos personales mencionados anteriormente (Fredrickson et al., 2008).

Emociones positivas y recreación.

La recreación es importante por las consecuencias positivas que produce. Además, genera desarrollo integral, gozo y disfrute en las personas que la practican (Salazar, 2007). Estas características son relevantes porque, según Becoña (2006), la resiliencia surge más fácilmente cuando se vivencian emociones positivas. Cuanta más felicidad se experimente, mayor protección se tendrá ante la depresión y la ansiedad, y la perspectiva del futuro será mejor. Estas condiciones facilitan la resiliencia. Lyubomirsky y Della Porta (2010) señalan que las personas pueden aumentar los grados de resiliencia, si participan de manera intencional en actividades que mejoran la felicidad. Las intervenciones de felicidad impactan en las emociones positivas, lo que a su vez ayuda al desarrollo de la resiliencia. Además, las actividades de felicidad permiten contrarrestar los pensamientos negativos y refuerzan los positivos (Lyubomirsky y Della Porta, 2010). En resumen:

Las actividades intencionales que aumentan la felicidad producen emociones positivas, que pueden contrarrestar los efectos de las emociones negativas, así como generar pensamientos positivos y experiencias positivas. A través de estos procesos, argumentamos que es probable que tales actividades sean eficaces para mejorar la resiliencia. (Lyubomirsky y Della Porta, 2010, p. 18-19)

Retomando la teoría de ampliación y construcción, las emociones positivas, además de ser útiles para ampliar los pensamientos y acciones, también son relevantes para construir recursos personales como la resiliencia (Tugade y Fredrickson, 2007). El deporte, el escuchar música o tocar algún instrumento musical son actividades consideradas como medios para cimentar la resiliencia, por las emociones positivas que provocan (López, 2015). Los programas recreativos pueden ser promotores de emociones y experiencias positivas y placenteras (Fernández, 2013). Tugade y Fredrickson (2007) señalan que las personas resilientes pueden usar las emociones positivas para enfrentar de manera estratégica las adversidades. A medida en que estas estrategias se repiten con el tiempo, dejan de hacerse de manera consciente y llegan a automatizarse, al igual que ocurre con

cualquier otro comportamiento o dominio de técnica o destreza que se automatiza por medio de la práctica repetida, con la mínima atención de la memoria de trabajo. Es decir, “las emociones positivas experimentadas con frecuencia deben tomar poco esfuerzo para ejercer su influencia en el comportamiento” (Tugade y Fredrickson, 2007, p. 323). Por lo tanto, las intervenciones y métodos que alienten a experimentar este tipo de emoción de manera más continua son de gran utilidad (Fredrickson, 2004) y beneficio para la promoción de la salud y de la resiliencia en específico. Un ejemplo de este tipo de intervención podrían ser los programas recreativos que, según Fernández (2013), son promotores de las emociones positivas.

Modelos teóricos explicativos para el fomento de la resiliencia

A continuación, se describen los modelos teóricos que explican cómo influyen los factores psicológicos y sociales en la resiliencia y cómo, desde la psicoterapia o desde la intervención con programas alternativos, se puede generar una respuesta resiliente.

Los modelos que explican la construcción de la resiliencia son diversos y su uso depende de la categoría de resiliencia que se desea estudiar. Por ejemplo, algunos modelos, como el de Wolin y Wolin (1993), solo se basan en características personales (plano individual); otros, como el de Suárez Ojeda (1997), se fundamentan en aspectos sociales (ámbito social), y una gran mayoría explica el proceso resiliente por medio de la interacción de la persona con el ambiente que le rodea (Ver Tabla 8).

Los modelos teóricos se pueden clasificar en descriptivos y aplicados (López, 2015). Los primeros explican cómo funciona la resiliencia y cuáles son los aspectos que la influyen y los segundos son propuestas que se pueden aplicar en distintos ámbitos.

Modelos descriptivos.

La Tabla 8 muestra las características y rangos que poseen los modelos descriptivos, según Fiorentino (2008), Franco (2014), Grotberg (1996, 2003), Kotliarenko et al., (1997), López (2015), Richardson (2002), Saavedra (2014), Suárez (2001) y Villalba (2004):

Tabla 8
Modelos descriptivos de resiliencia

Modelo	Características del modelo	Rangos
Modelo ecológico-transaccional de Brofenbrenner (1981)	Proceso dinámico de interacción entre individuo y ambiente. Sugiere que los factores de protección pueden ser incorporados a la vida de las personas, por medio de las relaciones que se establezcan con una parte del ecosistema. Niveles: 1- “Microsistema”: grado más próximo e inmediato en el que se desenvuelve la persona; ejemplo, roles o actividades que experimenta la persona al encontrarse en el entorno familiar, escolar o de trabajo. 2- “Mesosistema”: relaciones interpersonales que surgen entre los diferentes entornos en los que participa la persona; ejemplo, relación que existe entre la escuela y la familia. 3- “Exosistema”: entornos en los cuales no necesariamente está inmersa la persona, pero los cambios que ocurren en esos entornos pueden afectar a la persona. 4- “Macrosistema”: marcos culturales o ideológicos en los que se que desenvuelve la persona.	-Individual -Social -Familiar
Modelo de Richardson, Neiger, Jensen y Kumpfer (1990)	Respuesta consciente o inconsciente de la persona ante el estrés. Inicia en un equilibrio biopsicoespiritual (adaptación cuerpo, mente y espíritu ante las situaciones cotidianas). Cuando ocurre una interrupción en el equilibrio biopsicoespiritual es porque se presentó una situación estresante, ante la cual, la persona logró adaptarse o fracasó en el intento. El proceso de interrupción lleva por nombre “reintegración” y presenta cuatro posibles resultados: 1- Nivel de resiliencia: crecimiento y mejora en la capacidad de recuperación. Se logra un nuevo rango, más alto que la homeostasis. 2- Volver a la homeostasis (línea base): esfuerzo por vencer la interrupción y dejar la crisis pero sin detenerse a aprender de ella. 3- Recuperación con pérdida: nivel inferior a la homeostasis. 4- Estado disfuncional: uso de estrategias desadaptativas, como las conductas destructivas (ejemplo, consumo de sustancias) para enfrentar factores de estrés.	-Fisiológico -Individual -Social
Modelo de mandalas de Wolin y Wolin (1993)	Pilares de la resiliencia según las características personales: 1- Introspección: capacidad de hacerse preguntas y darse respuestas honestas y realistas. 2- Independencia: distanciarse de los problemas, sin llegar a aislarse, fijarse límites con el ambiente adverso. 3- Capacidad de relacionarse: establecer lazos de afecto, relaciones gratificantes y entrega hacia los demás. 4- Iniciativa: exigirse y ponerse metas cada vez más exigentes, hacerse cargo de los problemas y ejercer control sobre ellos. 5- Humor: encontrar lo cómico en la tragedia, capacidad de reírse de sí mismo, de las limitaciones o errores. 6- Creatividad: usar la imaginación, expresarse por medio del arte, generar nuevas soluciones. 7- Moralidad: capacidad para comprometerse con los valores, actuar según la propia conciencia, discriminar entre lo bueno y lo malo, extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes.	-Individual

(Continúa)

Tabla 8
Modelos descriptivos de resiliencia (continuación)

Modelo	Características del modelo	Niveles
Modelo de verbalizaciones de Grotberg (1995)	Autoverbalizaciones positivas basadas en tres factores que interactúan entre sí: 1- Soporte social (yo tengo): personas en quienes confío, que me ponen límites para evitar los peligros, que me quieren incondicionalmente, que son modelos de conductas adecuadas, que desean que aprenda a desenvolverme solo y que me ayudan cuando estoy en peligro, enfermo o cuando necesito aprender. 2- Habilidades (yo puedo): hablar de cosas que me asustan e inquietan, resolver problemas, controlar mis impulsos cuando deseo hacer algo peligroso o inadecuado, buscar el momento idóneo para actuar o hablar con alguien, encontrar personas que me presten su ayuda cuando lo necesito. 3- Fortaleza interna (yo soy): alguien que merece aprecio y cariño, que es feliz cuando hace cosas buenas por las demás personas, que se respeta a sí mismo y respeta al prójimo, (yo estoy): seguro que las cosas van a salir bien y en disposición de responsabilizarme por mis actos.	-Individual -Social
Modelo de resiliencia comunitaria de Suárez Ojeda (1997)	Resiliencia comunitaria: 1- Autoestima colectiva: orgullo por el lugar de origen o de procedencia. 2- Identidad cultural: compromiso con costumbres, valores, idioma, etc. 3- Humor social: capacidad grupal para encontrar lo cómico de la tragedia. 4- Honestidad estatal: conciencia grupal que condena la deshonestidad y corrupción y valora la honestidad de la función pública.	-Social
Modelo de la casita de Vanistendal (2002)	Metáfora de la casa para edificar resiliencia: 1- Los cimientos de la casa: satisfacer las necesidades fisiológicas (comer, dormir, etc.). 2- Subsuelo: pilares para la seguridad en la infancia (familia, educación, amistades). 3- Primer piso: significado de la vida (compromiso con algo o alguien). 4- Segundo piso: aptitudes personales y sociales (autoestima, humor, creatividad, resolución de problemas). 5- Desván: expectativas y esperanzas en el futuro.	-Individual -Social -Fisiológico
Modelo de la construcción de la respuesta resiliente de Saavedra (2003)	Construir la respuesta resiliente a partir de cuatro momentos: 1- Condiciones de base: vínculos que la persona desarrolla en sus primeros años de vida, identidad que construye con sus cuidadores y con el entorno, creencias que posee y convicción de tener un rol que le dé sentido a sus acciones. 2- Construcción de una visión positiva de sí mismo: percepción de autoestima, autonomía, autoeficacia, control interno constante y sentido de pertenencia de un colectivo que comparte la situación. 3- Visión del problema: visualizar una situación como abordable, tener personas adultas que acompañen en el proceso, que posean experiencia en dicho problema y que conozcan posibles soluciones. 4- Construcción de una respuesta activa: tener objetivos prácticos y metas a corto plazo, que permitan una realimentación rápida y el involucramiento en un colectivo.	-Individual -Social

Fuente: Modelos descriptivos de resiliencia. Adaptado de “Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios,” por A. López, 2015, Tesis de doctorado, manuscrito sin publicar.

Con respecto a los modelos descriptivos explicados anteriormente, Saavedra y Villalta (2008) utilizaron dos de esos modelos para construir el instrumento llamado SV-RES, para medir resiliencia. Los dos modelos que emplearon fueron el de verbalizaciones de Grotberg (1996) y el de construcción de la respuesta resiliente de Saavedra (2003). De acuerdo con los resultados de Saavedra y Villalta, el valor en las dimensiones de la resiliencia se comporta de manera similar en los diferentes tramos de edad, pero varía según el sexo. Las mujeres obtuvieron puntajes más altos en la dimensión de modelos y presentaron puntajes más bajos en las dimensiones de afectividad y autonomía. Por su parte, los hombres presentaron puntajes más altos en la dimensión de vínculos y generatividad y puntajes más bajos en la dimensión de redes.

En 1993, Wolin y Wolin crearon la escala de resiliencia (ER), basados en su modelo de mandalas. Ese instrumento tenía el propósito de establecer el grado de resiliencia individual. Los dos factores que conforman la escala (competencia personal y aceptación de uno mismo y de la vida) reflejan la conceptualización teórica de la resiliencia, vista como una característica positiva que permite a la persona adaptarse a partir de cualidades personales (Salgado, 2005). Rodríguez et al. (2009) también usaron el modelo de Wolin y Wolin. Tradujeron al español la escala de estos últimos autores. Su objetivo era usarla con población argentina y medir la adaptación individual resiliente.

Modelos aplicados.

Los modelos que se explican a continuación pertenecen a la categoría de aplicados (López, 2015). Se trata del modelo de Henderson y Milstein (2003), el cual se puso en práctica con el objetivo de entender y usar la resiliencia en contextos escolares y el modelo de Allen, Stevens, Hurtes y Harwell (1998), utilizado para fomentar la resiliencia y sus dimensiones, por medio de programas recreativos. Existen pocos modelos aplicados y aun menos cuando se habla de población no clínica (López, 2015).

Modelo de la “Rueda de resiliencia”.

De acuerdo con Franco (2014), el modelo llamado “rueda de resiliencia”, propuesto por Henderson y Milstein en el 2003, explica la relación entre los factores protectores y la

resiliencia. Este modelo presenta seis elementos que se describen a continuación (Henderson y Milstein, 2003):

- a. Enriquecer los vínculos pro sociales: otorgar roles y responsabilidades a la hora de ejecutar una tarea para solucionar un problema. De esta manera, las personas involucradas se sienten valoradas por sus fortalezas, aumentan la autoestima y mejoran las relaciones sociales con los demás miembros del grupo.
- b. Fijar límites claros y firmes: implementar políticas y procedimientos coherentes con las conductas existentes y convocar de manera afectuosa a los miembros del grupo para que, en conjunto, construyan las normas de conducta y procedimientos por cumplir.
- c. Enseñar “habilidades para la vida”: promover cooperación, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas de comunicación, resolución de problemas, adopción de decisiones y manejo sano del estrés.
- d. Brindar afecto y apoyo: proporcionar respaldo, apoyo incondicional y comunicación constante (para conocer los motivos de su malestar); dedicar tiempo a la persona menor de edad para solucionar un problema de conducta; enfocarse en las fortalezas y no en las debilidades de la persona.
- e. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas: motivar y esperar más de las personas, evitando subestimar a alguien.
- f. Ofrecer oportunidades de participación significativa: asignar responsabilidades, escuchar todas las ideas para resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Modelo “Programación basada en beneficios”.

Este modelo implica la aplicación de cuatro pasos que se deben seguir para planear, ejecutar y evaluar los programas recreativos. Estos pasos se detallan a continuación (Allen et al., 1998): Paso 1. Desarrollo de metas orientadas a resultados: identificar metas y establecer objetivos. Paso 2. Desarrollar programas con metas específicas: identificar programas, programar conceptos, seleccionar actividades, redactar objetivos diarios, procesar la experiencia vivida y monitorearla. Paso 3. Medir los resultados de los

beneficios alcanzados. Paso 4. Comprender el impacto producido y comunicar los resultados.

Según Allen et al. (1998), los programas recreativos pueden desarrollar la resiliencia de dos maneras. Por un lado, se refuerzan los factores de protección: por ejemplo, cuando las personas asisten a programas de recreación, esta participación se convierte en sí misma en un factor de protección. Por otro lado, la resiliencia se desenvuelve de manera directa, al ofrecer actividades recreativas que implican la promoción específica de factores de protección y las dimensiones que la conforman. Al respecto, los autores, basados en las teorías de McMillan y Reed (1994) y de Wolin y Wolin (1994), plantean el siguiente diagrama que explica la construcción de la resiliencia, por medio de la programación de conceptos y el desarrollo de dimensiones (Ver Figura 2).

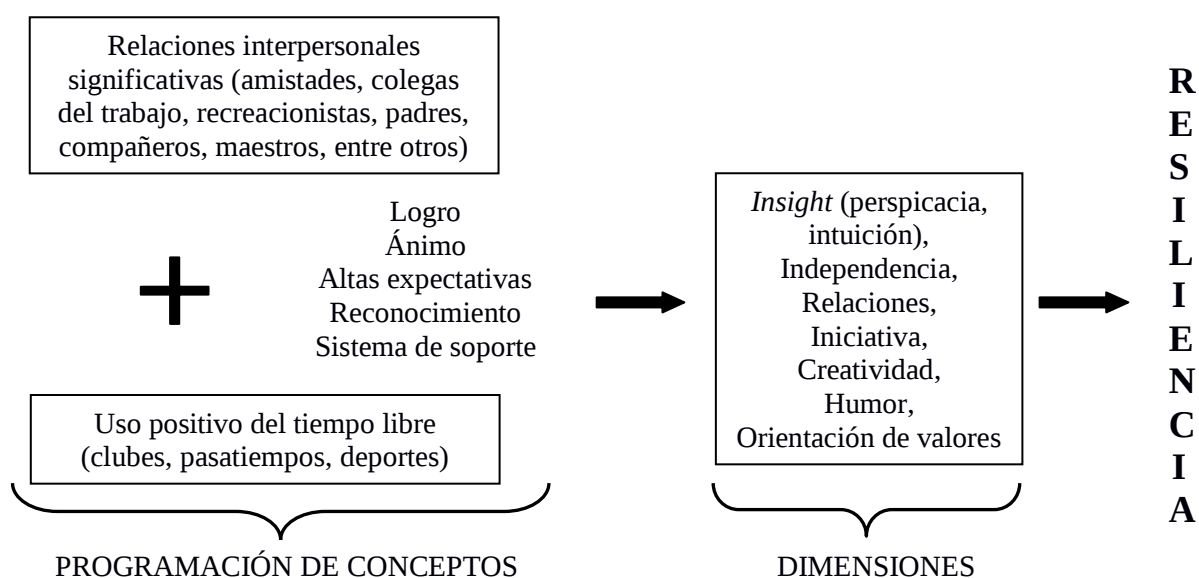


Figura 2. Construcción de la resiliencia

Fuente: Resumen de resiliencia. Adaptado de “Benefits – based programming of recreation services. Training manual,” por L. Allen, B. Stevens, K. Hurtes, y R. Harwell, 1998, p. 28, South Carolina, Estados Unidos: Clemson University.

Los programas recreativos deben evaluar el efecto que producen las actividades en la actitud, el desarrollo y el comportamiento de la población joven (Allen et al., 2006). Además, si se desea lograr cambios y desarrollar habilidades y actitudes en las personas,

los programas deben contar con un plan concreto. Los eventos que solo “rellenan” el tiempo de las personas no son tan efectivos (Martinek y Hellison, 1997 y Witt, 2000).

La Programación basada en beneficios (*Benefits Based Programming*, BBP, por sus siglas en inglés) se fundamenta en la maximización de logros. Para ello, se identifican los beneficios que se desea que alcance la población durante su participación en el programa recreativo y se transforman en los objetivos por lograr. Los objetivos de las actividades deben ser realistas y alcanzables. En el caso de la resiliencia, el objetivo de las tareas puede ir orientado a fomentar sus dimensiones. Asimismo, con el propósito de reforzar la percepción de cambio, la BBP permite concientizar, discutir, reflexionar y conectar los problemas de la vida real con las experiencias que se viven durante la participación en las actividades recreativas (Allen et al., 2006).

En cuanto a las dimensiones de la resiliencia, Hurtes et al. (2000) mencionan que estas han sido fomentadas de manera efectiva por medio de programas recreativos que han utilizado un modelo BBP. Las actividades recreativas después de la escuela, el voluntariado en las comunidades, las actividades de fin de semana, al aire libre y de aventura son algunos ejemplos que han sido incluidos en esos programas.

Las razones que determinan la efectividad de los programas sustentados en la BBP incluyen: 1- la interacción que se desarrolla entre las personas que dirigen las actividades y la población participante, 2- la estabilidad del personal o “staff” y 3- la asistencia regular de la personas participantes (Allen et al., 2006). De acuerdo con estos autores, si se pretende incentivar la resiliencia, es necesario que los programas recreativos cuenten con este tipo de programación.

Según los hallazgos de la investigación de Allen et al. (2006), realizada con personas jóvenes que participaron en un campamento con metodología BBP, cinco de las siete dimensiones de resiliencia (humor, independencia, orientación de valores, *insight* y relaciones) mejoraron significativamente, en comparación con la población que participó en un campamento que no tenía una BBP; es decir, un campamento cuyas actividades no tenían objetivos enfocados en fomentar las dimensiones de la resiliencia.

Capítulo 3

METODOLOGÍA

Este capítulo contiene las siguientes secciones: diseño del estudio, sujetos de estudio, instrumentos y técnicas de medición para recolectar información, protocolo del tratamiento, procedimientos, recolección y análisis de datos.

Diseño del estudio

El diseño de esta investigación fue mixto, puesto que utilizó dos enfoques: cuantitativo y cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Carretero (2010) indica que varias investigaciones han estudiado la resiliencia usando conjuntamente métodos cuantitativos y cualitativos. Este estudio usó un diseño con un modelo de enfoque dominante. Según Hernández et al. (2007), “en este modelo, el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, la cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque” (p. 773). En esta investigación, el enfoque que predominó fue el cuantitativo.

Con los diseños mixtos, y en este caso, con un modelo de enfoque dominante, se obtiene información desde distintas aristas. “En un experimento ‘mixto’ los datos cuantitativos pueden dar cuenta del efecto de los tratamientos, mientras que la evidencia cualitativa puede explorar las vivencias de los participantes durante los tratamientos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 559). En el caso de la presente investigación, se estudió el efecto que la recreación causó en la resiliencia y se exploraron las experiencias vividas por las personas mientras participaban en los programas recreativos. Cuando se usa un diseño mixto se logra una visión más amplia del fenómeno investigado. La ventaja que posee este modelo es que los datos cualitativos y cuantitativos se recolectan de manera simultánea; por lo tanto, la perspectiva de lo que se estudia es más completa.

Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo recoge datos con el fin de descubrir o afirmar preguntas de investigación en el proceso del análisis. Los datos que se obtienen se centran en vivencias de las personas participantes. Buscan describir las situaciones de eventos, personas,

interacciones y conductas, al mismo tiempo que evalúan el proceso natural de los acontecimientos (Hernández et al., 2007), para profundizar en la situación.

El tipo de enfoque utilizado en esta investigación fue el fenomenológico, el cual se orienta en interpretar, comprender y describir las percepciones de las personas (individual o grupal), para conocer el significado de un fenómeno o experiencia (Hernández et al., 2007; Rodríguez, Gil y García, 1996). Desde la fenomenología se valoran “las realidades cuya naturaleza y estructuras peculiares solo pueden ser captadas desde el marco de referencia interna del sujeto que las vive” (Picado, 2006, p. 75). Por lo tanto, esta investigación se centró en el análisis de las percepciones de la población estudiantil acerca de su experiencia en los programas recreativos, con el propósito de identificar el significado que dichas experiencias tuvieron en la resiliencia de este grupo escolar.

Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo propone una concepción hipotética, deductiva, objetiva, particularista y orientada a los resultados. Su propósito es verificar y comprobar teorías, permite generalizar los resultados y ofrece la posibilidad de réplica en otras situaciones (Barrantes, 2000; Kerlinger, 1999).

El diseño utilizado en el presente estudio fue el cuasi-experimental de grupo de control no equivalente. Consta de grupo experimental y control, a los cuales se les aplica un pre-test y un pos-test. Estos grupos son entidades formadas de manera natural. Son tan similares como la disponibilidad lo permita; es decir, los sujetos no se asignan al azar a los grupos. Un ejemplo de este caso es el de los grupos de clase en una escuela. La asignación del tratamiento a los grupos sí se realiza de manera aleatoria por la persona investigadora (Campell y Stanley, 2001). A continuación, se presenta el esquema del diseño cuasi-experimental que se planteó para el presente estudio:

M G ₁ :	O ₁	X ₁	O ₂
M G ₂ :	O ₃	X ₂	O ₄
M G ₃ :	O ₅	—	O ₆
H G ₁ :	O ₁	X ₁	O ₂
H G ₂ :	O ₃	X ₂	O ₄
H G ₃ :	O ₅	—	O ₆

H: hombres

M: mujeres

G₁: grupo experimental que participó en el programa de recreación física

G₂: grupo experimental que participó en el programa de recreación artística

G₃: grupo control

O₁: primera medición (pre-test) del G1

O₂: segunda medición (pos-test) del G1

O₃: primera medición (pre-test) del G2

O₄: segunda medición (pos-test) del G2

O₅: primera medición (pre-test) del G3

O₆: segunda medición (pos-test) del G3

X₁: tratamiento (programa de recreación física)

X₂: tratamiento (programa de recreación artística)

—: ausencia de tratamiento

Delimitaciones del diseño

En el presente estudio el diseño utilizado en el enfoque cuantitativo fue el cuasi-experimental de grupo de control no equivalente, uno de los más usados en la investigación educativa, según Campell y Stanley (2001). El uso de diseños cuasi-experimentales en investigaciones que han promovido la resiliencia por medio de programas recreativos en población estudiantil, no es nuevo. Otros estudios también han tenido que adecuarse a las características que presentan los centros educativos (Beightol et al., 2008; Brown et al., 2012; Ewert y Yoshino, 2011; Neill y Dias, 2001).

La selección del diseño en la actual investigación se fundamentó en motivos administrativos, temporales y económicos de la Escuela La Capri que impedían formar

otros grupos a los ya establecidos por la institución. Uno de los inconvenientes administrativos, según Yanara Villegas (comunicación personal, 6 abril 2015), consistía en hacer grupos en los cuales hubiera estudiantes de diferentes secciones. Esta combinación perjudicaba la labor académica porque provocaba que el tiempo de las lecciones no fuera igual para toda la población estudiantil e implicaba que el personal docente tuviera grupos incompletos durante sus lecciones. Por lo tanto, cuando la materia se impartiera, una parte del estudiantado se iba a atrasar por no estar presente en la clase y tenía que cubrir los contenidos académicos en otro momento. Las razones anteriores justificaron que el uso del diseño cuasi-experimental de grupo de control no equivalente resultara el apropiado.

El diseño cuasi-experimental, de acuerdo con Campbell y Stanley (2001), controla seis factores que atentan contra la validez interna en una investigación: historia, administración de una prueba o test, maduración, instrumentación, mortalidad y selección (ver Tabla 9). Según los autores, este diseño presenta fortalezas como contar con un pre-test y un pos-test, poseer un grupo control que detecta si hay o no contaminación y asignar los grupos al azar a una de las condiciones experimental o control.

Tabla 9
Factores que atentan contra la validez interna

	Historia	Maduración	Administración de test	Instrumentación	Regresión	Selección	Mortalidad	Interacción de selección y maduración
Diseño cuasi-experimental de grupo de control no equivalente	+	+	+	+	?	+	+	-

Nota: (-) = imperfección definida; (+) = factor controlado; (?) = posible causa de preocupación

Fuente: Factores que atentan contra la validez interna. Adaptado de “Fuentes de invalidación para los diseños 7 a 12”, por D. Campbell y J. Stanley, 2001, *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (p. 80). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Campbell y Stanley (2001) señalan que “cuanto más similares sean en su reclutamiento el grupo experimental y el de control y más se confirme esa similitud por los puntajes del pre-test, más eficaz resulta ese control” (p. 94). Esta consideración se tomó en

cuenta en este estudio. Por medio del análisis de varianza (ANOVA) de una vía se analizaron los datos del pre-test, con la intención de comprobar la homogeneidad de los grupos al inicio del estudio ($n = 87$). En este caso, no se encontró diferencias significativas entre los grupos en la variable dependiente. Debido a la mortalidad experimental presentada (un caso), este análisis con los datos del pre-test se repitió al finalizar la recolección de los datos con la muestra final ($n = 86$). Los resultados confirmaron que los grupos eran homogéneos al inicio de la investigación (ver Tabla 10).

La similitud entre los puntajes del pre-test de los grupos, descrito anteriormente, es un ideal que se acerca a los objetivos de la validez interna. En consecuencia, se estima que el diseño cuasi-experimental de grupo de control no equivalente “controla los principales efectos de la historia, la maduración, la administración de test y la instrumentación” (Campbell y Stanley, 2001, p. 94). Según estos autores, si el grupo experimental presentara un cambio significativo entre el pre-test y el pos-test, mayor que el del grupo control, dicho cambio sería por efecto del tratamiento y no a las variables extrañas, ya que estas afectarían de manera similar a los grupos experimental y control.

Para explicar una ganancia pre-test - pos-test propia del grupo experimental en términos de factores externos, como historia, maduración o aplicación de test, [se] tiene que suponer una interacción entre esas variables y las diferencias específicas de selección que se den entre el grupo experimental y el de control. (Campbell y Stanley, 2001, p. 94)

Estos autores señalan que generalmente las interacciones en mención son poco probables, sin embargo, podrían presentarse en ciertas situaciones. “Las más comunes [son] las interacciones que implican maduración” [por ejemplo, en las] “que el grupo experimental [esté constituido por] pacientes de psicoterapia y el de control [por] alguna otra población disponible” (Campbell y Stanley, 2001, p. 94). Al respecto, cabe destacar que los tres grupos que participaron en el actual estudio fueron seleccionados de la misma escuela y del mismo grado académico (sexto grado). Además, los sujetos de estos grupos vivían en un contexto similar y poseían una edad parecida.

Tabla 10
Análisis de homogeneidad entre grupos en el pre-test

Variable dependiente: Resiliencia global	F	p	n
Al inicio del estudio ¹	.493	.612	87
Al final del estudio ²	.020	.981	86

Nota: ¹ = el análisis se realizó con todos los participantes para confirmar la homogeneidad entre los grupos al inicio de la investigación; ² = el análisis se realizó con los participantes que finalizaron el estudio para garantizar que la muerte experimental no afectó la homogeneidad inicial entre grupos

Fuente: Elaboración propia.

Por ser parte de un estudio mixto, se debe tener en cuenta los criterios de los enfoques cualitativos y cuantitativos simultáneamente. Debido a las características propias del diseño usado en la actual investigación, se detectan amenazas que atentan contra la validez externa y que provocan que los resultados de este estudio no se puedan generalizar a otras poblaciones (Campbell y Stanley, 2001). A pesar de que los hallazgos no son generalizables, sí son transferibles, por ser parte de un estudio mixto. De acuerdo con Hernández et al. (2014), en la investigación cualitativa lo que se pretende es que los resultados sean transferibles para entender un contexto o un problema similar. Según Stake (2005), el propósito es la particularización y no la generalización. Se estudia un caso en particular con la intención de conocerlo y comprenderlo de la mejor manera posible. En este estudio, y tomando en cuenta que era de diseño mixto, la transferencia es muy importante porque los resultados permiten entender el fenómeno de la participación de la población estudiantil en los programas recreativos y su vinculación con la resiliencia.

Sujetos de estudio

En este estudio participaron de manera voluntaria 86 estudiantes, con edades entre los 11 y 14 años, pertenecientes a los sextos grados de la Escuela La Capri, ubicada en el cantón de Desamparados, en la provincia de San José, Costa Rica.

La población fue escogida por el interés en realizar el estudio con personas en condición de vulnerabilidad social. El alumnado de esta escuela presenta distintos factores de riesgo, tales como vivir en una comunidad con altos índices de delincuencia, desempleo, uso de drogas y deserción estudiantil. Gran parte del alumnado no vive con ambos padres

de familia y presenta un bajo rendimiento académico (Yanara Villegas, comunicación personal, 6 abril 2015).

Otras razones que motivaron a seleccionar esta población fueron las que se detallan a continuación. Por un lado, en esta escuela no se desarrollaban programas recreativos y en la comunidad había muy pocos programas, instalaciones o grupos de recreación, en los cuales las personas se pudieran integrar y participar (Diego Soto, comunicación personal, 25 febrero 2015). Por otro lado, la directora de la escuela brindó el apoyo y el espacio para que se pudiera desarrollar el estudio y acordó con el personal docente el ajuste de los contenidos de los cursos, con el fin de facilitar dos horas semanales de tiempo libre al alumnado, para ejecutar los programas recreativos del tratamiento.

El grupo que realizó el programa de recreación física tuvo una muestra inicial de 30 estudiantes. Al final, por criterio de exclusión, quedó un grupo de 29 personas. El grupo que participó en el programa de recreación artística fue de 29 y el grupo control de 28. La edad promedio de las personas participantes fue de $12.2 \pm .74$ años de edad, de los cuales un 51.2% eran hombres y 48.8% eran mujeres.

Los criterios de inclusión para la población del estudio fueron los siguientes:

- Ser estudiante regular de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados.
- Aceptar voluntariamente ser sujeto de estudio, en alguno de los tres grupos de estudio.
- Tener el permiso del padre o la madre de familia para participar en la investigación.

Los criterios de exclusión para las personas del estudio fueron los siguientes:

- Sufrir algún problema de salud que imposibilitara realizar actividad física de todo tipo.
- Ser sancionado por incumplimiento de la normativa institucional.
- No querer continuar en el programa.
- Perder el permiso del padre o la madre de familia para participar en la investigación.
- No participar activamente en, al menos, el 80% de las actividades planeadas.

Una persona que era parte del programa de recreación física se descartó del estudio, debido a que no participó activamente en, al menos, el 80% de las actividades planeadas.

En cuanto al método de muestreo, el establecido para la selección de participantes fue no probabilístico o dirigido; es decir, la elección de las personas no dependió de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación (Hernández et al., 2007). Estas causas fueron la facilidad de acceso a la población estudiantil, la relativa flexibilidad y la conveniencia de horario para ejecutar una intervención de programas recreativos en la Escuela La Capri.

Las personas de sexto grado de la Escuela La Capri participaron en esta investigación de manera voluntaria. Los grupos fueron intactos; es decir, los sujetos no se asignaron al azar a los grupos de tratamiento, ni se emparejaron. Los grupos ya estaban formados, antes del experimento, por su nivel escolar (Hernández et al., 2007). Debido a la imposibilidad de selección y asignación aleatoria de los sujetos, se consideró pertinente contar con mediciones pre y post, así como tener un grupo control, con el fin de fortalecer el diseño (Manterola y Otzen, 2015).

La designación de los grupos (no de las personas) a una de las condiciones de tratamiento o a la condición control fue al azar, por el sistema de tómbola. Se anotó el número de la sección del grupo en un papel y, al azar, se asignó a una de las tres condiciones (programa de recreación física, programa de recreación artística o grupo control).

Instrumentos de medición para la recolección de la información

En el presente apartado se describen los instrumentos cuantitativos y cualitativos que se usaron en el actual estudio para medir y recolectar la información.

Instrumento cuantitativo

Como instrumento cuantitativo se usó la Escala de Resiliencia Escolar para niños entre 9 y 14 años (E.R.E.) para medir la resiliencia (ver Anexo C).

La E.R.E. fue desarrollada por Saavedra y Castro en el 2009. Es un instrumento auto-administrado y requiere que la población sepa leer y escribir. Puede aplicarse de manera individual o colectiva. El tiempo aproximado de gestión es de 20 minutos. Consta de 27 ítems con una escala de “Likert” de 5 alternativas de respuesta (5 indica muy de

acuerdo y 1, muy en desacuerdo). El puntaje total que ofrece la suma de los 27 ítems otorga el valor de la resiliencia global. El máximo es de 135 puntos y el mínimo de 27 puntos. La resiliencia se considera baja entre 96 y 110 puntos; moderada, entre 111 y 124 puntos, y alta entre 125 y 135 puntos.

Este instrumento muestra una validez concurrente de .78 y un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .88 en los 27 reactivos (Saavedra y Castro, 2009). No obstante, para efectos de esta investigación se realizó un análisis factorial de la escala, tanto con los datos obtenidos en el pre-test como con los recopilados en el pos-test. Los hallazgos del análisis factorial del pre-test y del pos-test resultaron muy similares, por lo que se confirma que el constructo medido con la escala E.R.E., antes y después del tratamiento, fue resiliencia global y que la confiabilidad de la escala es adecuada. Los detalles del análisis psicométrico realizado a la escala, tanto en el pre-test como el pos-test, se pueden observar en el Anexo D.

Instrumentos cualitativos

Como instrumentos cualitativos se emplearon tarjetas de respuesta y grabaciones de los debates.

(a)- Tarjetas de respuesta. Este instrumento consiste en realizar preguntas abiertas acerca de un tema determinado, con el objetivo de obtener respuestas concretas (Guillermo Alfaro, comunicación personal, 21 agosto 2012). El instrumento usado fue anónimo y se utilizó anteriormente en el estudio de Romero y Saavedra (2016). Las preguntas que se hicieron al estudiantado fueron las siguientes: 1- ¿Cómo te sentiste con las actividades en las que participaste? ¿Por qué te sentiste así?, 2- ¿Qué significa para ti participar en este tipo de actividad y qué relevancia tiene para tu vida?, 3- ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades realizadas y por qué? (Ver Anexo E).

(b)- Grabación de audio. Este instrumento tuvo el propósito de obtener información y complementarla con las tarjetas de respuesta. Se grabaron las discusiones que se desarrollaron en los debates de cada sesión. El foco de interés fue documentar los comentarios de las personas acerca de su participación en las actividades de cada programa. En esta técnica se utilizó una grabadora de voz portátil, de la marca Sony®, modelo ICD-

PX312. Este dispositivo tiene una capacidad de 2 GB para grabar y más de 536 horas de conversación en formato mp3. Ofrece un sonido nítido de calidad, pues el altavoz es de 300 mW.

Procedimientos

En el siguiente apartado se describen las acciones que se llevaron a cabo previas a la recolección de datos, así como los procedimientos para la medición y aplicación de los tratamientos.

Procedimientos previos a la recolección de datos

A continuación se describen los procedimientos que se realizaron para el desarrollo de esta investigación:

- a. Se realizó una revisión lingüística de la escala E.R.E., para adecuarla al contexto costarricense y determinar si los enunciados eran comprendidos.
- b. Se aplicó la E.R.E. a un grupo piloto que poseía características similares a la población de estudio.
- c. Se procedió a solicitar los permisos en la Escuela La Capri, para realizar la investigación.
- d. Se realizó una reunión con el personal docente guía de los tres grupos de sexto grado, para explicarles los objetivos de la investigación. Además, se efectuó el sorteo para determinar cuál grupo era control, cuál participaría en el programa de recreación física y cuál ejecutaría el programa de recreación artística.
- e. Se envió el anteproyecto de la presente investigación al Comité Ético Científico para su respectiva valoración.
- f. En el día establecido por la Escuela La Capri, se explicó a los padres y madres de familia los objetivos de la investigación. Se repartió el consentimiento informado para que fuera firmado, con el propósito de obtener el permiso correspondiente para que la población estudiantil participara en la investigación (Ver Anexo F).
- g. En el día establecido por la Escuela, se informó al alumnado los objetivos de la investigación, se solicitó su participación de manera voluntaria y se repartió la fórmula de asentimiento, con el fin de que fuera firmada por cada estudiante (Ver Anexo G).

Procedimientos para la medición

Datos cuantitativos.

- a. Antes de iniciar los tratamientos, se aplicó la E.R.E. en los tres grupos del estudio, un grupo luego de otro, en su respectiva aula. Se explicó el objetivo de la escala, se dieron las indicaciones de cómo completarla, se aclararon dudas, se repartió la escala y, a medida que fueron terminando de completarla, se recogió y la persona participante anotó su nombre en una lista numerada. Dicho número se anotó en la escala que fue entregada por el estudiante. Esta aplicación de la escala sirvió como la medición del pre-test para la investigación.
- b. Al finalizar la última sesión de cada programa, se aplicó nuevamente la E.R.E. Esta medición fue el pos-test. En esa misma semana, se aplicó el pos-test al grupo control.

Datos cualitativos.

- c. En los grupos experimentales, durante cada una de las 14 semanas de la puesta en práctica de los programas, se usaron las tarjetas de respuesta y las grabaciones de audio.
- d. En la sección del debate de cada sesión, se grabaron las conversaciones que se generaron entre las personas participantes y la facilitadora.
- e. Al final de cada sesión, se repartió, a cada estudiante, una tarjeta de respuesta para que fuera completada y entregada a la investigadora.

Procedimientos para la aplicación de los tratamientos

El tratamiento consistió en dos programas recreativos: uno de recreación física y otro de recreación artística. Cada intervención constó de 14 sesiones, un día a la semana. Cada sesión duró dos horas, con excepción de la décima sesión que duró tres horas y la décimo tercera, cinco horas. Cada programa recreativo tuvo un total de 32 horas. Los temas y objetivos de las sesiones en ambos tratamientos se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11
Temas y objetivos de ambos tratamientos

SESIÓN	TEMA	OBJETIVO
No. 1	Rompe-hielo y actividades introductorias	Participará en actividades de rompe-hielo e introductorias al tema de resiliencia desarrolladas en la sesión
No. 2	Humor	Mostrará sentido del humor al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 3	Confianza	Confiará y manifestará empatía al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 4	Redes y vínculos	Identificará redes y vínculos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 5	Trabajo en equipo	Trabajará en equipo al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 6	Resolución de problemas	Solucionará problemas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 7	Autoestima	Identificará fortalezas personales al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 8	Comunicación	Buscará formas de comunicación al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 9	Satisfacción	Identificará los logros alcanzados al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 10	Creatividad	Generará nuevas ideas para producir soluciones al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 11	Autoeficacia	Controlará los impulsos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 12	Establecimiento de metas	Establecerá metas a corto, mediano y largo plazos y ejecutará acciones para cumplir con las metas establecidas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión
No. 13	Toma de decisiones	Elegirá una opción entre varias disponibles al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 14	Clausura y segunda medición de la resiliencia	Participará en la clausura del programa y completará la segunda medición acerca de la resiliencia y sus dimensiones

Fuente: Elaboración propia

Los programas que se usaron se plantearon con 14 sesiones pues la mayoría de los estudios que han implementado la recreación para fomentar la resiliencia han utilizado propuestas cuya duración oscilaba entre las 10 y 16 sesiones (Romero 2015b). En el estudio de Romero y Saavedra (2016) se halló un incremento significativo en los valores de la resiliencia global de las personas que asistieron un día a la semana, durante 15 sesiones, a un programa recreativo. Además, según los resultados del meta-análisis realizado por

Romero (2015a), el cual estudió tratamientos que incluían actividad física, las variables de la duración del tratamiento en días y de las horas de contacto del tratamiento no moderaban significativamente los efectos del tratamiento en la resiliencia. Es decir, los días y las horas que dura un programa son factores que no influyen en el efecto que aquel pueda tener sobre la resiliencia; por lo tanto, se ha determinado que existe flexibilidad en el establecimiento de la duración de la intervención. En cuanto a la duración de la sesión, el meta-análisis presentó un valor extremo de 420 minutos que impidió hallar una correlación lineal significativa con los tamaños de efecto de la resiliencia; sin embargo, los datos demostraron que la duración de la sesión hasta los 150 minutos continuos puede moderar los efectos en la resiliencia. Es decir, a medida que aumentan los minutos en una sesión del tratamiento, el efecto en la resiliencia incrementa, al menos hasta los 150 minutos.

En el programa de recreación física se desarrollaron actividades tales como juegos cooperativos, pre-deportivos, juegos sensoriales, juegos con paracaídas, acertijos, actividades de pivote, rally, acro-sport, rompehielos, talleres deportivos, fútbol, argolla india, cantos jocosos y caminatas. La descripción de las prácticas que se realizaron en cada sesión de este programa, se puede observar en el Anexo H.

El programa de recreación artística incluyó las siguientes actividades: manualidades, drama, pintura, collage, expresión corporal, dibujo, construcción de objetos, cantos dramatizados y videos. La descripción de las acciones realizadas para cada sesión de este programa se presenta en el Anexo I.

El modelo con el cual se puso en práctica las sesiones de ambos programas fue el de “Programación basada en beneficios”, propuesto por la *National Recreation and Park Association*, de Estados Unidos (Allen et al., 1998) (Ver Anexo J).

Análisis de datos

A continuación, se describe el análisis de datos cuantitativos y cualitativos que se llevó a cabo en esta investigación.

Análisis de datos cuantitativos

El análisis estadístico de esta investigación se realizó por medio del programa SPSS, versión 21. Para el análisis descriptivo de las variables edad y resiliencia, se usó la media como medida de tendencia central. También, se reportó la desviación típica (DT) y las puntuaciones mínimas y máximas de la escala del instrumento E.R.E. Con respecto a la variable dicotómica del sexo, se calcularon los respectivos porcentajes. Además, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de tres vías 2x3x2 para medidas repetidas en un factor (mediciones * grupo * sexo). Los resultados de la ANOVA se aceptaron a una $p < .05$.

Análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos se hizo de manera continua durante la investigación, en cada grupo que realizó uno de los programas recreativos. En este estudio se analizaron y codificaron los datos obtenidos por medio de las técnicas de grabaciones de audio y tarjetas de respuesta. Molina (2009) considera que “el muestreo, la recolección y el análisis de datos resultan actividades casi paralelas, por lo que el análisis cualitativo implica reflexionar constantemente sobre los datos recogidos, organizarlos y transcribirlos” (p. 53).

Por semana y grupo, se examinaron alrededor de 29 tarjetas de estudiantes (pues en algunas ocasiones no asistió toda la población estudiantil) y una grabación del debate grupal realizado en cada sesión. Esto implica un total aproximado de 30 documentos en el programa de recreación física, y 30 en el programa de recreación artística. En total, cerca de 60 documentos fueron analizados semanalmente. Al final de las 14 sesiones que duraba cada programa, se analizaron alrededor de 840 documentos entre ambos tratamientos. El análisis de los datos cualitativos de esta investigación se efectuó manualmente, sin ningún programa computacional.

Según Hernández et al. (2007), las acciones para analizar los datos cualitativos incluyen:

a- transcribir y codificar los datos recabados con cada una de las técnicas. En este estudio, los datos se obtuvieron con tarjetas de respuesta y grabaciones de audio, en cada

uno de los programas recreativos. Estas acciones se hicieron luego de cada sesión, con el objetivo de resumir la información y establecer temas. La conformación de los temas se realizó de manera independiente con la información (percepciones) recopilada con cada instrumento, en cada programa recreativo. Dicha conformación de temas no se basó en la frecuencia con que las percepciones fueron mencionadas en cada sesión o a lo largo de los tratamientos, sino en la importancia y la similitud de contenido de las frases reportadas por el estudiantado en los debates y en las tarjetas de respuesta. Posteriormente, con los temas establecidos, se efectuó una triangulación de técnicas (tarjetas de respuesta y grabaciones de los debates) tanto en el programa de recreación física como en el programa de recreación artística. De esta manera, se obtuvo un único grupo de temas por cada programa recreativo.

b- establecer categorías con la información que fue codificada en cada una de las técnicas. “La categorización permite examinar los datos con la intención de identificar aquellas unidades que posibiliten su clasificación, en una u otra categoría de contenido” (Artavia, 2011, p. 213). En esta investigación, se determinó que la mayoría de los temas identificados correspondían a beneficios que las personas obtienen al participar en recreación. Estos temas-beneficios fueron agrupados en cuatro categorías: beneficios emocionales, beneficios físicos, beneficios sociales y beneficios cognitivos. El criterio para establecer y asignar el nombre a las categorías fue la clasificación de la literatura brindada por Salazar (2017), acerca de los beneficios personales obtenidos mediante la participación en la recreación. Los temas-beneficios se agruparon según el tipo de beneficio de la taxonomía con el que se vinculaban. También, hubo una quinta categoría que abarcó temas relacionados con las barreras intrapersonales que se interponen en la participación de la recreación, según Godbey, Crawford y Shen (2010).

c- dar sentido a cada categoría por medio de su descripción, significado o presencia en los materiales analizados y su relación con otras categorías. En este estudio, la relevancia de las categorías fue respaldada por la literatura de la profesión de la Recreación, mediante el uso de la clasificación de beneficios y la teoría de barreras recreativas que impiden recrearse.

Al final del proceso, en el análisis cualitativo se realizó una auditoría externa. En esta, una persona especialista evaluó los procedimientos de codificación (códigos, temas,

categorías y descripciones) (Hernández et al., 2014). Para ello, la persona auditora examinó cada una de las respuestas que habían sido codificadas, analizó si ellas correspondían al código asignado y si pertenecían al tema establecido por la investigadora. Si había alguna discrepancia o sugerencia al respecto, la señaló en el documento de Excel, en el cual se habían transcrito todas las respuestas del estudiantado. Luego, cada sugerencia fue revisada, una a una, con la investigadora, con el propósito de llegar a un acuerdo para modificar, dejar, excluir o agregar un código o tema. Este procedimiento se hizo con las respuestas que brindó el alumnado en las tarjetas y grabaciones de audio, en cada uno de los programas recreativos que se desarrollaron en el presente estudio. Posteriormente, la auditora evaluó la asignación de los temas en las categorías. De igual forma, si había alguna observación al respecto, se comentó, discutió y se llegó a un acuerdo, entre la especialista y la investigadora.

La Figura 3 muestra, de forma gráfica y resumida, cómo surgieron las cinco categorías (beneficios emocionales, beneficios sociales, beneficios cognitivos, beneficios físicos y barreras intrapersonales), a partir de los 27 temas (23 que fueron similares en cada programa recreativo y cuatro que resultaron diferentes) y estos a partir de las 2961 percepciones encontradas en las tarjetas de respuesta y en las grabaciones de audio (1376 en el programa de recreación física y 1585 en el programa de recreación artística).

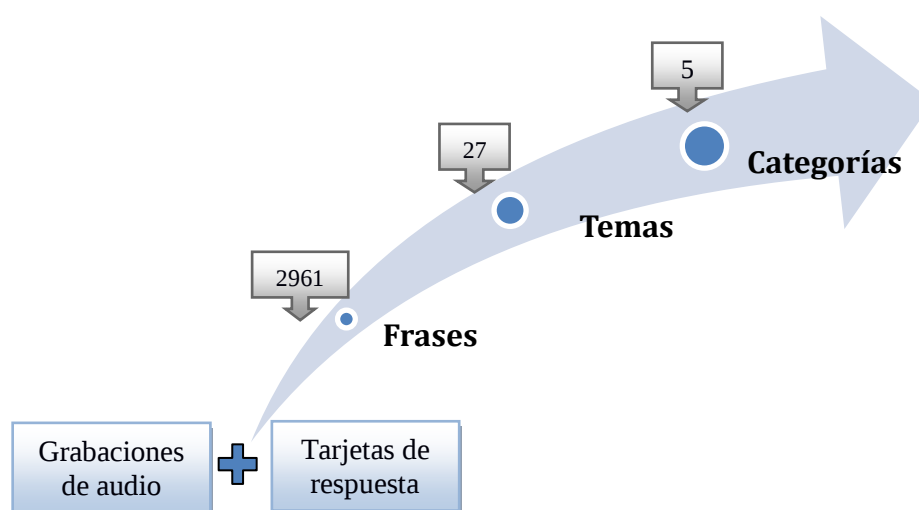


Figura 3. Proceso de conformación de las categorías para ambos programas recreativos.
Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4

RESULTADOS

En el presente capítulo se detallan los resultados de los análisis cuantitativos (datos descriptivos y de la ANOVA) y cualitativo (temas identificados mediante la triangulación y categorías establecidas según los beneficios de la recreación y las barreras que impiden recrearse).

Análisis cuantitativo

En esta sección se reportan la estadística descriptiva de la población, de la resiliencia, así como los resultados de la ANOVA.

Análisis descriptivo

En la Tabla 12 se muestra el número de sujetos según grupo, con su respectiva frecuencia y porcentaje para la variable dicotómica de sexo. En la Tabla 13 se indica la media como medida de tendencia central, así como los valores de la desviación típica (DT) y las puntuaciones mínimas y máximas en la medición del pre-test, para la variable edad y la resiliencia global.

Tabla 12
Estadística descriptiva de la variable sexo

Variable	n	%
Grupo 1: Programa de recreación física	29	
Hombres	14	48.3
Mujeres	15	51.7
Grupo 2: Control	28	
Hombres	13	46.4
Mujeres	15	53.6
Grupo 3: Programa de recreación artística	29	
Hombres	17	58.6
Mujeres	12	41.4
Total	86	
Hombres	44	51.2
Mujeres	42	48.8

Nota: n = cantidad de sujetos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13

Estadística descriptiva de las variables edad y valor global de la resiliencia, según los datos obtenidos en el pre-test de toda la población

Variable	Media	DT	Mínimo	Máximo
Edad	12.174	.739	11	14
Resiliencia valor global	123.15	9.390	96	135

Nota: DT = Desviación típica

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 14 reporta la media y desviación típica obtenidas según grupo, sexo y medición, para la variable dependiente (valor global de la resiliencia).

Tabla 14

Estadística descriptiva de la variable dependiente según grupo, sexo y medición

Variable dependiente	Grupos	Sexo	PRETEST $\bar{x} \pm DT$	POSTEST $\bar{x} \pm DT$
Resiliencia global	GPRF	H	120.00 $\pm$ 9.84	127.64 $\pm$ 7.29
		M	125.60 $\pm$ 9.69	130.0 $\pm$ 4.65
		Total	122.90 $\pm$ 10.00	128.86 $\pm$ 6.08
	GC	H	121.31 $\pm$ 12.42	118.92 $\pm$ 12.49
		M	125.20 $\pm$ 8.47	122.80 $\pm$ 8.14
		Total	123.39 $\pm$ 10.47	121.00 $\pm$ 10.37
	GPRA	H	120.82 $\pm$ 8.54	126.47 $\pm$ 7.07
		M	126.50 $\pm$ 5.54	130.42 $\pm$ 3.53
		Total	123.17 $\pm$ 7.86	128.10 $\pm$ 6.11

Nota: GPRF = Grupo que realiza el programa de recreación física; GPRA = Grupo que realiza el programa de recreación artística; GC = Grupo control; $\bar{x}$ = Promedio; DT = Desviación típica

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de varianza

Al realizar el análisis de varianza (ANOVA) para medidas repetidas, se comprobaron los supuestos respectivos. Uno de los supuestos es el de normalidad. Para verificar su cumplimiento se tomaron en cuenta los test de Shapiro-Wilks y Kolmogorov-

Smirnov y los gráficos de dispersión normal. En estos últimos, la línea que representa la distribución real de los datos se extendió cerca de la diagonal, lo cual revela que la distribución es normal, para la ANOVA realizada. Además, se examinó el supuesto llamado homocedasticidad, por medio del test de Levene. Este supuesto se cumplió dado que el grado de significancia no fue menor a .05, lo que señala que las varianzas son homogéneas entre grupos (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1999; Vargas, 2014).

La Tabla 15 muestra los resultados de los efectos principales y las interacciones entre medición y sexo; grupo y sexo; medición y grupo; medición, grupo y sexo, de la ANOVA de tres vías 2x3x2 para medidas repetidas en un factor, para el valor de la resiliencia global. La interacción que resultó significativa ($p < .01$) en el valor global de la resiliencia fue entre mediciones * grupo (Ver Figura 4).

Tabla 15
Valoración de la resiliencia global

Variable dependiente: Resiliencia global	F	p
EFECTO PRINCIPAL Grupo	2.47	.091
EFECTO PRINCIPAL Sexo	6.65	.012*
EFECTO PRINCIPAL Medición	10.5	.002**
INTERACCIÓN Medición * Sexo	.922	.340
INTERACCIÓN Grupo * Sexo	.032	.968
INTERACCIÓN Medición*Grupo	9.13	.000**
INTERACCIÓN Medición * Grupo * Sexo	.291	.749

Nota: * = Significancia según $p < .05$; ** = Significancia según $p < .001$

Fuente: Elaboración propia.

En el valor global de la resiliencia, se encontró interacción significativa entre medición * grupo. Al realizar el análisis de Post hoc de Bonferroni se evidenció que el grupo que realizó el tratamiento de recreación física (TRF) aumentó significativamente ($p = .000$) su grado de resiliencia del pre-test al pos-test, al igual que el grupo que ejecutó el tratamiento de recreación artística (TRA) ($p = .002$). En cuanto al grupo control (GC), este no presentó cambio significativo ($p = .117$) en esta variable. Además, en la medición del pos-test, el GC presentó diferencia significativa con el TRF ($p = .001$) y con el TRA ($p =$

.001). Asimismo, en esta segunda medición, no hubo diferencia significativa ($p = 1.000$) entre los dos grupos experimentales (Ver Figura 4).

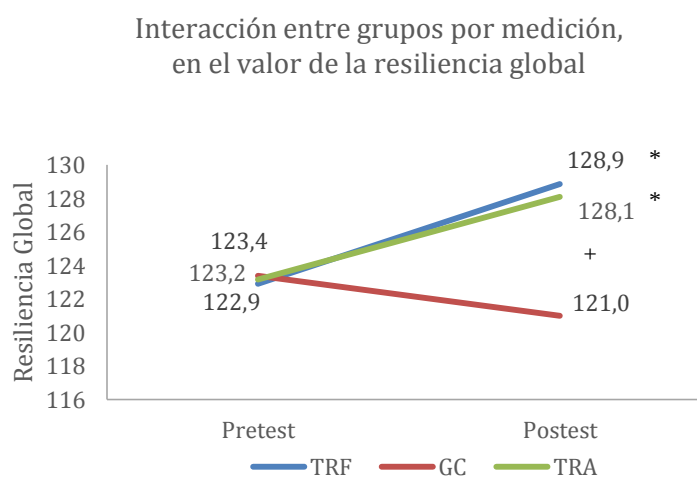


Figura 4. Interacción entre grupos por medición, en el valor de la Resiliencia global.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos obtenidos en la ANOVA y las hipótesis planteadas, se resume que

Se acepta la H_{01} : No existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global ($p = .091$), entre la condición control y la condición experimental, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Se acepta la H_{i2} : Existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global ($p = .002$), entre el pre-test y el pos-test, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Se acepta la H_{i3} : Existe diferencia estadística significativa en el valor de la resiliencia global ($p = .012$) según sexo, en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Se acepta la H_{i4} : Existe interacción estadística significativa entre grupos y mediciones, en el valor de la resiliencia global ($p < .000$), en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Se acepta la H_{05} : No existe interacción estadística significativa entre sexo y mediciones, en el valor de la resiliencia global ($p = .340$), en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Se acepta la H_{06} : No existe interacción estadística significativa entre sexo y grupos, en el valor de la resiliencia global ($p = .968$), en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Se acepta la H_{07} : No existe interacción estadística significativa entre mediciones, grupos y sexo, en el valor de la resiliencia global ($p = .749$), en la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

Análisis cualitativo

En esta sección se presentan los temas y categorías obtenidos de las percepciones de la población participante, por medio de dos figuras. La primera figura contiene la triangulación con los temas identificados en cada programa recreativo. La segunda figura muestra la agrupación de temas en categorías para ambos programas recreativos, basada en la clasificación de los beneficios personales que se obtienen al participar en actividades recreativas y en las barreras que impiden recrearse.

Triangulación entre las tarjetas de respuesta y las grabaciones del programa de recreación física y del programa de recreación artística

En la Figura 5 se presentan los 27 temas (23 que resultaron similares entre los programas recreativos y cuatro que fueron diferentes) obtenidos en la triangulación realizada entre las respuestas que se obtuvieron en las tarjetas y en las grabaciones de audio, tanto en el programa recreativo físico y en el programa recreativo artístico. Los temas mostrados en esta figura se presentan por orden alfabético. Ellos corresponden a la percepción de la población estudiantil acerca de la importancia de ciertas temáticas que surgieron al participar en cada uno de los programas recreativos, así como a su relación con los objetivos de las sesiones. La triangulación mostró diferencias en cuatro temas entre los dos tratamientos. Dos diferencias afloraron en el programa de recreación física con los temas: “fomento de la condición física” y “aprendizaje de destrezas físicas”, los cuales no

se evidenciaron en el programa de recreación artística. Por su parte, el programa recreativo artístico mostró dos temas que no aparecieron en el programa recreativo físico: “expresión verbal, escrita y corporal” y “aprendizaje de destrezas artísticas”.



Figura 5. Temas (beneficios de la recreación y barreras que impiden recrearse) identificados en la triangulación de las percepciones obtenidas con las tarjetas de respuesta y las grabaciones del programa de recreación física y del programa de recreación artística.

Fuente: Elaboración propia.

Otra diferencia que se determinó entre los dos programas fue el número de frases mencionadas por tema y la cantidad de veces en que cada tema surgió en el estudio fue identificado a lo largo del tratamiento. Estas variaciones se debieron a: 1- el número de participantes que asistió a cada sesión y 2- la diversidad de sus respuestas, ya que una misma persona pudo indicar solo un tema o varios en una misma sesión. La Tabla 16 indica

el número de frases mencionadas por tema, en cada programa recreativo y la Tabla 17 muestra los temas en orden alfabético, las sesiones en las que se evidenció cada tema y el total de sesiones en los que fueron identificados durante todo el tratamiento. Algunos de los temas coincidieron con los objetivos establecidos en las sesiones. Por lo tanto, en estos casos, las equis (X) que se encuentran en las casillas de color gris señalan la sesión exacta en la que se desarrolló el objetivo específico, el cual coincidió con el tema identificado.

Tabla 16

Comparación del número de frases en cada tema, durante todo el tratamiento, según programa recreativo

Programa de recreación física		Posición según la cantidad de frases mencionadas	Programa de recreación artística	
Cantidad de frases en las grabaciones y en las tarjetas de respuesta	Temas		Cantidad de frases en las grabaciones y en las tarjetas de respuesta	Temas
232	Agrado por las actividades	1	304	Agrado por las actividades
198	Humor-felicidad-diversión	2	239	Programa como factor protección y de aprendizaje
151	Trabajo en equipo	3	228	Humor-felicidad-diversión
138	Programa como factor de protección y de aprendizaje	4	166	Compartir-compañerismo
117	Compartir-compañerismo	5	109	Satisfacción por participar
115	Satisfacción por participar	6	106	Valores o comportamientos positivos
88	Valores-comportamientos positivos	7	80	Trabajo en equipo
81	Toma de decisiones	8	45	Confianza en los demás
50	Confianza en los demás	9	41	Creatividad
40	Creatividad	10	39	Percepción de logro
28	Comunicación	11	32	Establecimiento de metas
23	Percepción de logro	12	32	Autoeficacia
22	Aprendizaje de destrezas físicas	13	27	Autoestima
15	Autoestima	14	25	Redes y vínculos

(Continúa)

Tabla 16

Comparación del número de frases en cada tema, durante cada tema, según programa recreativo (continuación)

Programa de recreación física		Posición según la cantidad de frases mencionadas	Programa de recreación artística	
Cantidad de frases en las grabaciones y en las tarjetas de respuesta	Temas		Cantidad de frases en las grabaciones y en las tarjetas de respuesta	Temas
13	Fomento de la condición física	15	24	Resolución de problemas
12	Sentido de pertenencia	16	15	Disminución del estrés y obtención de relajación
10	Establecimiento de metas	17	11	Salir de la rutina-hacer algo nuevo
9	Salir de la rutina-hacer algo nuevo	18	10	Actitudes o emociones negativas
8	Resolución de problemas	19	10	Aprendizaje de destrezas artísticas
7	Actitudes o emociones negativas	20	9	Sentido de pertenencia
5	Destrezas inadecuadas para relacionarse con otros	21	8	Indiferencia hacia las actividades
4	Redes y vínculos	22	8	Comunicación
4	Disminución del estrés y obtención de relajación	23	7	Expresión verbal, escrita y corporal
3	Indiferencia hacia las actividades	24	6	Toma de decisiones
3	Autoeficacia	25	4	Destrezas inadecuadas para relacionarse con otros
0	Expresión verbal, escrita y corporal	26	0	Fomento de la condición física
0	Aprendizaje de destrezas artísticas	27	0	Aprendizaje de destrezas físicas

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17

Comparación de sesiones en que los temas fueron identificados en ambos programas recreativos

Temas	Programa recreativo	Número de sesión														Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Actitudes o emociones negativas	PRF	X		X	X	X										4
	PRA	X	X		X					X						4
Agrado por las actividades	PRF	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
	PRA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
Aprendizaje de destrezas artísticas	PRF															0
	PRA								X	X				X	X	4
Aprendizaje de destrezas físicas	PRF									X	X		X	X		4
	PRA															0
Autoeficacia	PRF												X			1
	PRA												X			1
Autoestima	PRF							X		X					X	3
	PRA		X					X	X	X			X		X	6
Compartir-compañerismo	PRF	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
	PRA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
Comunicación	PRF								X		X	X			X	4
	PRA								X			X			X	3
Confianza en los demás	PRF			X	X	X			X	X	X				X	7
	PRA			X	X	X		X							X	5
Creatividad	PRF										X				X	2
	PRA										X			X	X	3
Destrezas inadecuadas para relacionarse con otros	PRF	X			X	X										3
	PRA		X		X	X										3
Disminución del estrés y obtención de relajación	PRF		X	X				X								3
	PRA	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		11
Diversión-humor-felicidad	PRF	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
	PRA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
Establecimiento de metas	PRF											X	X			2
	PRA											X		X	X	3
Expresión verbal, escrita y corporal	PRF															0
	PRA							X	X				X		X	4
Indiferencias hacia las actividades	PRF	X							X							2
	PRA	X						X	X	X						4
Fomento de la condición física	PRF		X	X	X				X	X		X	X	X	X	9
	PRA															0
Percepción de logro	PRF					X	X			X	X				X	5
	PRA		X	X	X	X				X	X				X	7
Reconocimiento del programa recreativo como factor de protección y de enseñanza	PRF	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
	PRA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
Redes y vínculos	PRF				X						X				X	3
	PRA	X	X	X	X			X		X					X	7
Resolución de problemas	PRF	X	X				X				X				X	5
	PRA		X				X				X					3
Salir de la rutina-hacer algo nuevo	PRF	X	X		X			X	X	X			X		X	8
	PRA	X	X	X		X			X	X			X			7

(Continúa)

Tabla 17

Comparación de sesiones en que los temas fueron identificados en ambos programas recreativos
(Continuación)

Temas	Programa recreativo	Número de sesión														Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Satisfacción por participar	PRF		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
	PRA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
Sentido de pertenencia	PRF			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		10
	PRA	X		X	X	X		X		X	X			X	X	9
Toma de decisiones	PRF													X	X	2
	PRA											X		X	X	3
Trabajo en equipo	PRF	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
	PRA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	12
Valores-comportamientos positivos	PRF	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
	PRA	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	12

Nota: PRF = Programa de recreación física; PRA = Programa de recreación artística; X = categoría mencionada en la sesión; **X** = día en que el tema era el objetivo de la sesión

Fuente: Elaboración propia.

En las Tablas 16 y 17 se puede observar que los temas que más fueron mencionados a lo largo de las 14 sesiones, en ambos programas recreativos, fueron de agrado por las actividades, compartir-compañerismo, diversión-humor-felicidad, reconocimiento del programa recreativo como factor de protección y de enseñanza, satisfacción por participar, trabajo en equipo y valores-comportamientos positivos. En los dos programas, el tema que menos surgió fue el de autoeficacia, el cual se desarrolló en la sesión número 12. Este tema no se evidenció en las frases de la población estudiantil antes ni después de dicha sesión. En general, los temas de cada programa fueron mencionados en similar cantidad de sesiones.

En la Tabla 17 se observa que, después de tratar temas que coincidieron con el objetivo visto en algunas sesiones, el estudiantado los incorporó en su cotidianidad, puesto que en sesiones posteriores volvieron a surgir en sus frases. Por ejemplo, en el programa de recreación física, la confianza fue el objetivo que se desarrolló en la sesión tres; sin embargo, las personas participantes volvieron a mencionar este tema en las sesiones cuatro, cinco, ocho, nueve, diez y catorce. Una situación similar se presentó con otros temas como autoestima, comunicación, creatividad, diversión-humor-felicidad, establecimiento de

metas, redes y vínculos, resolución de problemas, satisfacción, toma de decisiones y trabajo en equipo, tanto en el programa recreativo físico como en el recreativo artístico.

Los resultados cualitativos permitieron comprender mejor el fenómeno que sucedió en torno a la participación en los programas recreativos y cómo estas vivencias se pudieron haber vinculado con la promoción de la resiliencia. Por ejemplo, algunos de los temas que mencionaron las personas de esta investigación son vinculados con la resiliencia, porque muchos autores los consideran factores de protección que fomentan la resiliencia, tales como la autoeficacia (Brooks, 1997; García, et al., 2014), la autoestima (Fiorentino, 2008; García y Domínguez, 2013; García et al., 2014; Setz, 2007), la resolución de problemas (Brooks, 1997; Fergusson y Lynskey, 1996; García y Domínguez, 2013), las relaciones sociales positivas con los pares (Fergusson y Lynskey, 1996), el humor (Fiorentino, 2008; Setz, 2007), las expectativas saludables, la confianza (Brooks, 1997), la motivación al logro (García y Domínguez, 2013) y la empatía (García y Domínguez, 2013).

Varios autores señalan que la resiliencia se conforma por diferentes dimensiones. Estas dimensiones coincidieron con varios de los temas obtenidos en este estudio, por ejemplo, orientación de valores (Allen et al., 2006; Beth et al., 2012; Brown et al., 2012; Bueno, 2007), humor, creatividad, destrezas de socialización (Allen et al., 2006; Brown et al., 2012; Bueno, 2007), resolución de problemas (Bloemhoff, 2006; Bueno, 2007), capacidad de trabajar con otros, percepción de disfrute, sentido de pertenencia (Bloemhoff, 2006), sentido de éxito o de logro (Bloemhoff, 2006; Ewert y Yoshino, 2011), red de apoyo (Bloemhoff, 2006; Saavedra y Villalta, 2008), establecimiento de metas (Bueno, 2007; Saavedra y Villalta, 2008), comunicación, optimismo (Bueno, 2007), alta autoestima (Arellano y Correa, 2008; Bueno, 2007; Saavedra y Castro, 2009), autoeficacia, satisfacción (Saavedra y Villalta, 2008), confianza (Ewert y Yoshino, 2011), habilidades físicas y cognitivas (Beth et al., 2012), entre otras.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las respuestas del estudiantado acerca de los temas codificados: resolución de problemas: *“participar en el programa significa poder resolver problemas”*, trabajo en equipo: *“aprendí acerca del trabajo en equipo”*, autoestima: *“aprendí a quererme como soy”*, felicidad-diversión-humor: *“me siento muy bien ya que nunca había estado tan feliz”*, toma de decisiones: *“tomar*

decisiones es importante para coordinar entre el grupo”, percepción de logro: *“para mí un logro es estar aquí y conocer la universidad”*, compartir-compañerismo: *“el programa significa mucho y es importante porque me ayuda a compartir”*, sentido de pertenencia: *“[participar en el programa] significa ser parte de algo”*, valores-comportamientos positivos: *“me sentí muy bien porque mostramos mucho respeto”*, redes y vínculos: *“puedo contar con mis amigos cuando tengo problemas”*.

Otros temas que surgieron de las percepciones de la población estudiantil y que poseen cierta connotación negativa fueron actitudes o emociones negativas, destrezas inadecuadas para relacionarse con otras personas e indiferencia hacia las actividades. Ellos se identificaron en las primeras sesiones, pero, conforme avanzaron los tratamientos, dejaron de manifestarse. A partir de la novena sesión, ninguno de estos tres temas volvió a ser mencionado por el alumnado.

Aparte de las frases positivas indicadas anteriormente, las personas participantes señalaron algunos contratiempos u obstáculos al inicio de los programas recreativos. El aprender de los contratiempos y utilizar dicho aprendizaje de manera efectiva ante las adversidades son características pertenecientes a la resiliencia (Calderón et al., 2004). En la presente investigación, la población estudiantil percibió aspectos que formaron parte de la categoría de barreras intrapersonales. Sin embargo, como se observó en la Tabla 17, conforme pasaron las sesiones de los tratamientos, los comentarios relacionados con temas como actitudes y emociones negativas, indiferencia al participar y destrezas inadecuadas para relacionarse con otras personas fueron disminuyendo y, opiniones como *“sentí vergüenza porque me da vergüenza actuar y eso”*, *“me sentí mal porque no soy bueno en actividades físicas”*, se dejaron de mencionar con el transcurrir de las sesiones.

Una posibilidad para que esto ocurriera pudo haberse debido a las experiencias y emociones positivas que se fomentan mientras se participa en programas recreativos (Fernández, 2013; Russell y Jamieson, 2008). Estas emociones y experiencias promueven la resiliencia (Ong et al., 2006). Además, las respuestas vinculadas con las categorías de beneficios fueron más frecuentes y varias de ellas estuvieron relacionadas con el hecho de vencer dichas barreras y aprender de las dificultades que se le presentaron durante su participación, lo cual revela parte de las características de la resiliencia (Calderón et al.,

2004). Dos de los comentarios que ejemplifican lo anterior son: “*me siento bien y me va quitando el temor que tengo*”, “*participar en este programa significa que tengo que vencer mi vergüenza y [eso] tiene mucha importancia para mí*”.

Agrupación de los temas en categorías

De acuerdo con los temas reportados en la Figura 5, se conformaron las categorías que se presentan en la Figura 6. Para establecer dichas categorías, se consideró óptimo utilizar la clasificación de beneficios de la recreación y la teoría de las barreras que impiden recrearse, encontradas en la literatura de la profesión, pues ellas explican el efecto positivo que la participación en los programas recreativos produjo en la resiliencia del estudiantado y en los obstáculos que para algunas personas se presentaron en los tratamientos.

La clasificación incluye cinco tipos de beneficios personales producidos por la recreación, entre ellos están los sociales, cognitivos, emocionales, físicos y espirituales (Salazar, 2017). En la presente investigación se identificaron cuatro categorías, que correspondieron a cuatro de los cinco tipos de beneficios de esa taxonomía. En lo que respecta a la teoría de barreras que impiden recrearse, ella propone tres tipos de barreras: las intrapersonales, las interpersonales y las estructurales (Godbey et al., 2010). Las barreras que se identificaron en este estudio, según la percepción estudiantil, fueron intrapersonales: actitudes y emociones negativas, destrezas inadecuadas para relacionarse con otras personas e indiferencia hacia las actividades.

Es importante acotar que la frecuencia con la que los temas se identificaron a lo largo de las sesiones en ambos programas no fue un criterio de exclusión para conformar las categorías. En consecuencia, los temas que se detectaron en una sola sesión, así como aquellos que se evidenciaron durante las 14 sesiones, fueron tomados en cuenta para constituir las categorías. De esta manera, se dio importancia a todas las experiencias mencionadas en cada uno de los programas recreativos. Estas experiencias estuvieron relacionadas con el objetivo de alguna sesión o con temáticas relevantes para el estudiantado. En total, para ambos programas recreativos, se reportan cuatro categorías con

temas-beneficios y una categoría de temas-barreras. Los temas de cada categoría se presentan en orden alfabético en la Figura 6.



Figura 6. Categorías de los temas agrupados según la clasificación de beneficios de la recreación y la teoría de barreras que impiden recrearse.

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, las percepciones del estudiantado participante en los programas recreativos conformaron varias categorías cuyos temas se vinculan con la resiliencia, al ser considerados en la literatura como factores, dimensiones o características que promueven o

constituyen la resiliencia. Además, para algunas personas las circunstancias que experimentaron durante su participación en los programas recreativos no fueron inicialmente tan positivas. Se presume que estas personas lograron vencer esas condiciones, por la vivencia de experiencias y emociones positivas proporcionadas por los programas recreativos y porque, al mismo tiempo, aprendieron de las emociones positivas, cualidad que está ligada con la resiliencia.

Vinculación de resultados cuantitativos con los cualitativos

La Figura 7, que se muestra a continuación, presenta de manera gráfica, la vinculación entre los resultados cuantitativos y cualitativos, obtenidos en este estudio.

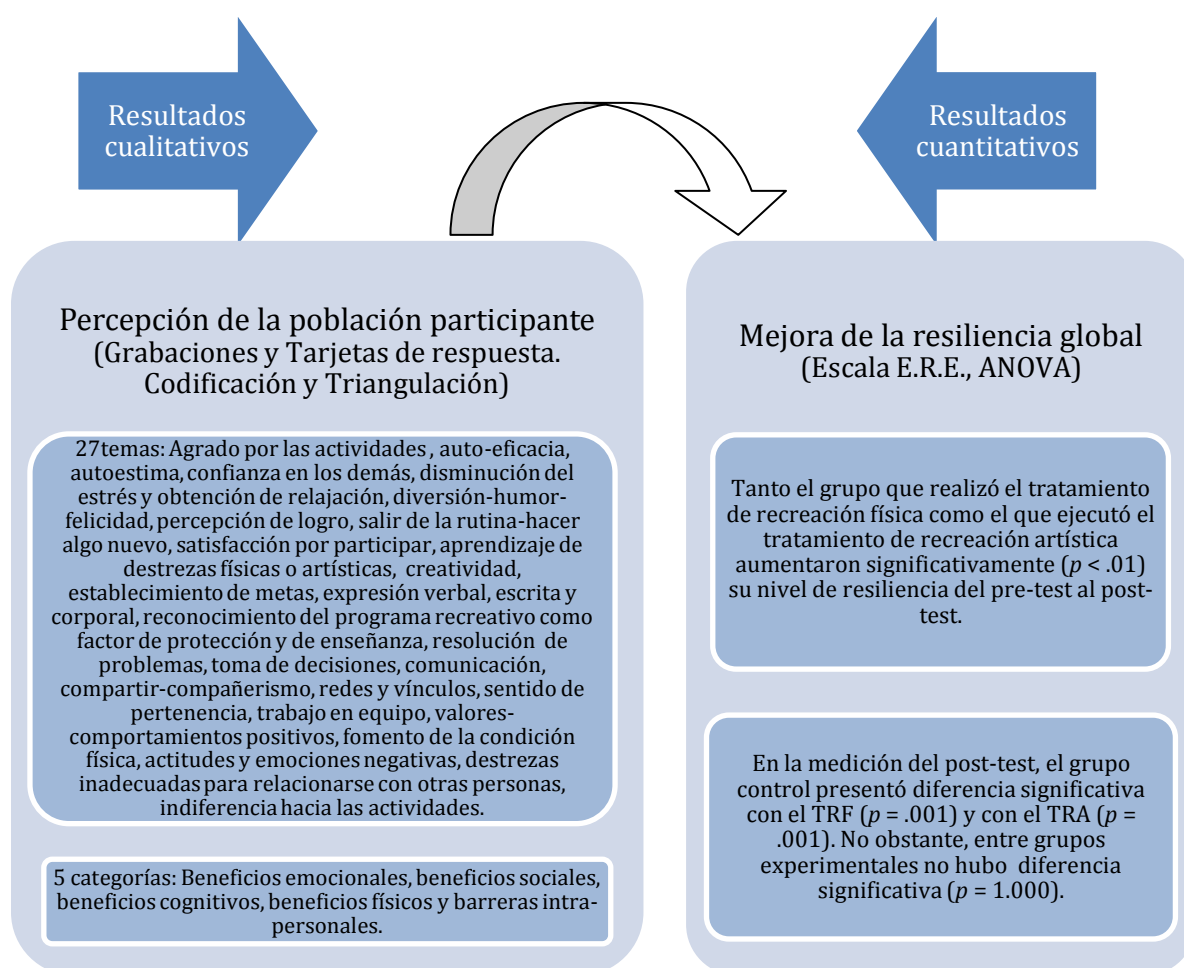


Figura 7. Vinculación de los resultados cuantitativos con los cualitativos.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los datos cuantitativos de este estudio fueron contundentes al indicar que la resiliencia global de las personas que participaron tanto en el programa recreativo físico como en el artístico mejoró de manera significativa. Por su parte, las percepciones obtenidas en el enfoque cualitativo permitieron explicar el fenómeno ocurrido cuando las personas participaron en los programas recreativos que estaban enfocados en el fomento de la resiliencia. Las vivencias del estudiantado quedaron grabadas en las frases dichas en los debates y escritas en las tarjetas de respuesta. Su análisis permitió identificar varios temas que son considerados, a su vez, por varios autores como dimensiones, características o factores que promueven o conforman la resiliencia. Por lo tanto, los hallazgos cuantitativos y cualitativos muestran la vinculación entre los dos enfoques usados en esta investigación, pues permitieron determinar que la recreación tiene un impacto positivo sobre la resiliencia y genera experiencias ligadas a los aspectos que la fomentan, según la literatura.

Los resultados cuantitativos también indicaron que las personas que participaron en el programa recreativo físico y las que realizaron el programa recreativo artístico mejoraron el valor de la resiliencia de manera similar, pues estos grupos no presentaron diferencia significativa entre sí en la medición del pos-test. Al respecto, los datos cualitativos mostraron que los temas percibidos en cada programa recreativo fueron muy similares entre sí, presentándose solo cuatro temas diferentes entre programas. Además, como se observó en la Tabla 17, los temas fueron mencionados de manera similar en cada programa, según el número de sesiones. Por lo que estas similitudes entre programas recreativos permiten notar que cada programa cumplió con los objetivos y metas propuestas de manera parecida (mejorar la resiliencia), aun cuando el tipo de actividad recreativa era diferente.

En resumen, los datos cualitativos respaldan el resultado obtenido con los datos cuantitativos que demostró que la participación en los programas recreativos tuvo un efecto positivo en la resiliencia global de la población estudiantil de este estudio y que este cambio no se diferenció según el tipo de actividad recreativa realizada.

Capítulo 5

DISCUSIÓN

Este capítulo contiene las siguientes secciones: comparación de los resultados con evidencia previa, mecanismo que podría explicar el efecto de la recreación sobre la resiliencia, implicaciones teóricas y prácticas de los resultados y propuestas para futuras investigaciones.

Comparación de los resultados con evidencia previa

En el presente estudio se utilizó el modelo teórico llamado “Programación basado en beneficios” (*Benefit Based Programming*, BBP) de Allen et al. (1998). Este modelo se basa en el desarrollo de metas orientadas a resultados; metas que en esta investigación se centraron en temas específicos que se generaron en cada sesión, con el propósito final de promover la resiliencia.

La programación de conceptos es el medio mediante el cual, según este modelo, se logra el fomento de la resiliencia. Esta programación incluye: 1- establecer relaciones interpersonales significativas durante el programa, tal y como se realizó en el presente estudio con los vínculos entre pares y entre la población participante y el personal de Recreación a cargo de los programas. 2- generar ánimo, altas expectativas, reconocimiento y sistema de apoyo. Aspectos que fueron fomentados por las personas facilitadoras de los programas recreativos. 3- establecer actividades que permitieran a las personas usar de manera positiva el tiempo libre. En esta investigación, se realizó al implementar actividades de recreación física y actividades de recreación artística en el tiempo libre de clases, establecido por la escuela (Allen et al., 1998).

La literatura confirma que los aspectos señalados en la programación de conceptos son importantes de tener en cuenta para el planteamiento de programas recreativos que desean mejorar la resiliencia. De acuerdo con Mundy (1996), las personas al dirigir actividades recreativas deben mostrar atención a los comportamientos positivos de la población participante y deben expresar altas expectativas; es decir, transmitir actitudes positivas de manera verbal o no verbal. De esta forma, las personas se sienten

comprendidas y escuchadas. Estas actitudes del personal facilitador contribuyen a crear relaciones significativas y de apego con las personas participantes.

Varios autores indican que las experiencias y relaciones positivas que se logren crear al participar en los programas, así como el hecho de que el personal facilitador se involucre en actividades conjuntas y el que se convierta en un ejemplo positivo por seguir son metas relevantes que todo personal de Recreación debe tener en cuenta si desea promover la resiliencia (Benard, 1993; Martinek y Hellison, 1997; Mundy, 1996). Según Becoña (2006), la ayuda y el modelo que se pueda tener de parte de un docente o un mentor, como en este caso las personas facilitadoras del programa recreativo, es un elemento esencial para que la población que recibe el apoyo pueda evitar o vencer los efectos negativos que causan los factores de riesgo.

Por otro lado, tener la oportunidad para recrearse es muy importante para que las personas jóvenes satisfagan la necesidad de participar en actividades positivas durante su tiempo libre y mejoren la resiliencia (Allen et al., 2006). Según Reed et al. (1995), el uso provechoso del tiempo es un aspecto que permite el fomento de la resiliencia. De acuerdo con López y Aranda (2011), si las escuelas desean ofrecer formación integral, deben impulsar actividades que se conviertan en fuentes de resiliencia. Para lograr este cometido, es necesaria la apertura de programas lúdicos en los cuales se pueda experimentar, descubrir, desarrollar y facilitar la creatividad y la capacidad de expresión. Además, la persona facilitadora no solo debe dirigir las actividades, porque eso no es suficiente para desarrollar resiliencia, sino que también debe creer y valorar a quienes realizan la actividad, es decir debe reconocer, apoyar y tener altas expectativas de la población participante.

El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2004) señala que “los programas recreativos extracurriculares, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, son una excelente manera de proporcionar a los niños y los adolescentes la oportunidad de continuar aprendiendo más allá del aula escolar en un ambiente seguro” (p. 11). Asimismo, indica que la recreación es un medio que sirve para que las poblaciones infantil y adolescente de ambos sexos aprendan a tomar decisiones, a solucionar problemas, a pensar críticamente, a respetar a los demás, a colaborar, a trabajar en equipo, a confiar en otros y en sí mismos, a hacer frente a las adversidades, a ser

autosuficientes y a poner en práctica valores como la amistad o la solidaridad. Varios de estos temas se relacionan con el fomento de la resiliencia (Allen et al., 2006; Arellano y Correa, 2008; Bloemhoff, 2006; Brown et al., 2012; Bueno, 2007).

El Modelo de “Programación basada en beneficios” indica que los programas recreativos pueden desarrollar la resiliencia al ofrecer actividades recreativas que impliquen la promoción específica de las dimensiones que la conforman (Allen et al., 1998). En una investigación realizada por Allen et al. (2006), se halló que las personas que participaron en un campamento que se basaba en el modelo “Programación basada en beneficios” mejoró significativamente cinco de las siete dimensiones de la resiliencia, con respecto a otro grupo que realizó un campamento que no usaba dicho modelo.

Resiliencia global

Los programas recreativos se han convertido en un medio para fomentar la resiliencia en poblaciones infantil y adolescente (Allen et al., 2006; Ellis et al., 2001). Así lo demuestran varias investigaciones en las que se usaron programas que incluían actividades recreativas al aire libre, educativas, voluntariado, físico-deportivas y artísticas. Varios de esos programas se realizaron con personas en situación de riesgo social (Gillespi y Allen-Craig, 2009; Luvaas, 2010; Neil y Dias, 2001; Romero y Saavedra, 2016; Vetter et al., 2010).

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, el programa de recreación física y el programa de recreación artística fueron tratamientos que aumentaron significativamente el valor de la resiliencia. Este resultado coincide con la investigación realizada en el 2008 por Fredricks y Eccles. Ellos encontraron que la medida de resiliencia de estudiantes de octavo año aumentó de manera significativa ($p < .01$), luego de participar en equipos deportivos escolares y en actividades recreativas extraescolares como clubes de deportes, voluntariado, *scouts*, entre otras.

Otros estudios que presentan resultados similares a los hallados en la actual investigación son los siguientes. Brown et al. (2012) realizaron un programa recreativo de juegos durante 16 días y obtuvieron una mejora significativa ($p = .045$) en la resiliencia de estudiantes de quinto y sexto grados. Vetter et al. (2010) desarrollaron un campamento que

incluía varios tipos de actividades recreativas, entre ellas, las de tipo físico y artístico. Al final de los siete días de tratamiento, el valor de resiliencia aumentó significativamente ($p < .001$) en el grupo de adolescentes. Romero y Saavedra (2016) hallaron que un grupo de estudiantes de séptimo año logró mejorar de manera significativa ($p = .041$) el valor de la resiliencia, luego de que participaron en un programa de 16 sesiones que incluían actividades recreativas al aire libre, físicas y artísticas. Todos estos estudios coinciden con la actual investigación en que la resiliencia se puede fomentar por medio del uso de actividades recreativas físico-deportivas y artísticas. Otros programas que incluyeron actividades recreativas al aire libre y voluntariado tuvieron un efecto positivo pues la resiliencia en poblaciones adolescentes mejoró significativamente ($p < .05$) (Gillespi y Allen-Craig, 2009; Luvaas, 2010) y en personas jóvenes (Neill y Dias, 2001; Ewert y Yoshino, 2011).

En investigaciones como las de Beightol et al. (2008) y Shelton (2008), realizadas con poblaciones preadolescente, el grado de la resiliencia no mejoró significativamente, luego de que la población participara en programas recreativos que incluían actividades de tipo físico, al aire libre, artístico, educativo y voluntariado. Estos estudios se diferencian de la actual investigación, en que ninguno fue planeado ni conducido con el modelo de “Programación basada en beneficios”. Además, el número de sesiones de un tratamiento fue de 98 y el del otro fue de 13, en contraste con el número de sesiones del presente estudio que fue de 14. Asimismo, el tamaño de muestra fue distinto. Uno de los estudios contó con 52 participantes y el otro con 20 y esta investigación tuvo una muestra de 58 preadolescentes, pertenecientes a los grupos experimentales.

Otro estudio que mostró diferencias con la investigación presente fue el realizado por Skehill (2001). En él se halló que los niveles de resiliencia no mejoraron de forma significativa ($p = .91$) en un grupo de adolescentes, con edad promedio de 14.3 años, que participaron en un programa recreativo que contenía actividades físicas, al aire libre y voluntario. La investigación de Skehill tampoco usó el modelo de “Programación basada en beneficios”, tuvo una muestra de 59 personas y una duración de diez sesiones, características que se diferencian del presente estudio.

De acuerdo con la información anterior, se identificó una serie de estudios que respaldan que ambas líneas de investigación (uso de actividades recreativas físicas y uso de actividades recreativas artísticas), de manera independiente, fomentan la resiliencia. Sin embargo, el análisis de comparación entre ambos tipos de actividad recreativa no se había efectuado. El meta-análisis realizado por Romero (2015a) recomendó realizar un estudio pos-meta-analítico. Fue así como surgió la presente investigación, la cual pretendió verificar si dos tipos de actividad física, una dinámica (programa de recreación física) y otra más pasiva (programa de recreación artística) mejoraban la resiliencia de manera similar. Los resultados de la actual investigación comprueban que tanto el grupo que realizó el tratamiento de recreación física (TRF) como el que participó en el tratamiento de recreación artística (TRA) mejoraron significativamente el grado de resiliencia. Además, como los tratamientos no presentaron diferencia significativa entre sí, se confirma que las actividades recreativas, tanto dinámicas como pasivas, causan efectos similares en la resiliencia.

Por otra parte, en cuanto a la influencia de la variable sexo en el efecto que los tratamientos podrían causar en la resiliencia global, se halló que esta variable no influyó como factor de variabilidad en la resiliencia, puesto que ninguna de las interacciones en las que intervenía esta variable fue significativa. Varios estudios de tipo transversal tampoco han encontrado diferencia significativa en la resiliencia global entre hombres y mujeres, con edades que van desde los 12 a los 70 años (Prado y Del Águila, 2003; Rodríguez et al., 2009; Saavedra y Villalta, 2008).

En otros estudios descriptivos, Peña (2009) y Saavedra et al. (2016) sí hallaron diferencia significativa en la resiliencia global según sexo, en muestras de 688 y 652 personas, respectivamente, con edad promedio de 21.6 años en el primer estudio y con edades entre los nueve y once años en el segundo. En ambas investigaciones, las mujeres fueron las que presentaron valores más altos con respecto de los hombres. Entre las diferencias de estos estudios con la actual investigación está, por un lado, el tamaño de la muestra. Los estudios transversales tuvieron muestras más grandes con respecto al presente estudio. Por otro lado, la diferencia más importante entre los estudios de Peña y Saavedra y colaboradores con la actual investigación es el tipo de diseño. Los dos primeros son

descriptivos y el tercero, experimental. Por lo tanto, no se puede determinar si la diferencia en la resiliencia según sexo hubiese sido igual si en los estudios transversales se hubiera implementado un tratamiento.

Pocos estudios han analizado la intervención de la variable sexo en el efecto que los programas recreativos causan en la resiliencia. En dos investigaciones que efectuaron dicho análisis, los resultados coincidieron con los del actual estudio, puesto que no hubo diferencia significativa ($p > .05$) entre hombres y mujeres en la resiliencia global, ni antes ni después del tratamiento, ni tampoco en comparación con las mujeres y los hombres del grupo control (Beightol et al., 2008; Romero y Saavedra, 2016). La literatura estipula que la recreación puede ayudar a las personas jóvenes a mejorar la resiliencia (United Kingdom, Department for children, schools and families, 2009). En ella se reitera que tanto hombres como mujeres pueden incrementar similarmente los valores de la resiliencia, luego de participar en actividades recreativas, tal y como ocurrió en este estudio y en las intervenciones de Beightol et al. (2008) y Romero y Saavedra (2016).

Por otra parte, en el meta-análisis de Romero (2015a), en el cual solo se pudo analizar dos tamaños de efecto para el grupo de hombres y cinco para el grupo de mujeres, debido a los pocos estudios que habían examinado la efectividad de los programas de actividad física en el fomento de la resiliencia, según el sexo, se halló que el grupo de hombres no cambió significativamente el tamaño del efecto en la resiliencia en tratamientos que involucraban actividad física vigorosa y actividad física pasiva, a diferencia del grupo de mujeres y los grupos mixtos (hombres y mujeres juntos) que sí lo hicieron. Este resultado se contrapone al de la presente investigación, en la cual se evidenció que tanto hombres como mujeres mejoraron de manera similar el valor de la resiliencia global, luego de participar en el programa de recreación física y en el programa de recreación artística. La diferencia entre los estudios del meta-análisis que analizaron la resiliencia según la variable sexo y esta investigación consiste en el uso del modelo “Programación basada en beneficios” (BBP), pues los tratamientos del presente estudio se planearon y ejecutaron con esta metodología.

La programación basada en beneficios facilita el fomento de la resiliencia, por medio de la promoción de las dimensiones, el uso adecuado del tiempo libre y el

establecimiento de relaciones sociales significativas entre las personas que participan en las intervenciones (Allen et al., 1998). De acuerdo con lo anterior, se podría conjeturar que tanto hombres como mujeres se benefician de manera similar en el aumento de la resiliencia, si participan en programas que incluyen este modelo. Asimismo, si no se llegara a usar el modelo BBP en los tratamientos pudiese ser que, las mujeres llegaran a verse más beneficiadas que los hombres en la promoción de la resiliencia, tal y como se halló en el meta-análisis. Probablemente, porque las dimensiones que conforman la resiliencia no llegan a ser fomentadas directamente, como sucede cuando se usa el modelo BBP en los programas. Autores como García y Días (2007), Palomar y Gómez (2010), Peña (2009), Prado y Del Águila (2003), Morales y Díaz (2011), Saavedra, Castellón y Romero (2016) y Saavedra y Villalta (2008) han puntualizado que las mujeres presentan una ventaja sobre los hombres, ya que ellas obtienen valores más altos que ellos en las dimensiones de la resiliencia relacionadas con capacidades sociales. Quizá esta sea la causa de las diferencias encontradas entre hombres y mujeres, cuando no se usa el modelo BBP. Sin embargo, esta hipótesis debe tomarse con cautela y someterse a investigación.

Temas y categorías

Los temas que fueron identificados en el actual estudio, también han sido mencionados como parte de los resultados de otras investigaciones que analizaron la resiliencia. A continuación se presentan algunos ejemplos. Ewert y Yoshino (2011) entrevistaron a un grupo de estudiantes universitarios luego de que participaron en un programa recreativo de aventura. Los hallazgos de esta investigación indican que la participación en el programa fomentó varios aspectos como el conocimiento de sí mismo, la confianza, el apoyo social, la responsabilidad para con los demás y la perseverancia. Según los datos recabados por medio del diario de campo, fotografías y videgrabaciones, López y Aranda (2011) detectaron que, en una población preescolar, las actividades de expresión plástica, corporal, musical y dramática reforzaron características resilientes como los valores y estimularon la confianza, la comunicación, la capacidad para enfrentar retos, la confrontación de los fracasos como oportunidades de aprendizaje, el humor y el autocontrol.

Con base en el análisis de tarjetas de respuesta, diario de campo y fotografías, Romero y Saavedra (2015) encontraron que la población estudiantil de un colegio localizado en una zona de riesgo social, con edad promedio de 12.9 años de edad, que participó en un programa recreativo que incluía actividades de tipo físico-deportivo, artístico y al aire libre fomentó la felicidad, el gusto e interés por las actividades realizadas, la amistad, la resolución de problemas, el buen humor, la confianza, el respeto por las demás personas, las interacciones sociales, el sentido de pertenencia-uniión de grupo y el sentimiento de logro. Además, puso en práctica la comunicación, el trabajo en equipo, la creatividad, la cooperación y la toma de decisiones, entre otras. En otro estudio, Arellano y Correa (2008) hallaron que once adolescentes, con edades entre los 11 y 17 años de edad, y en condición de alto riesgo social, reforzaron aspectos como el apego, la autoestima, el autocontrol (autoeficacia) y la búsqueda de modelos conductuales idóneos (redes-vínculos), por medio de la participación en talleres que incluían actividades artísticas como baile folclórico y manualidades.

Para Allen et al. (1998), la participación en programas recreativos se convierte en sí misma en un factor de protección. Las actividades que se realizan en el tiempo libre, como las deportivas y las artísticas, contribuyen en el fortalecimiento de las redes de apoyo y crean un sentido de pertenencia a un grupo social (Gilligan, 2000). Además, la recreación brinda opciones para usar adecuadamente el tiempo libre, lo cual permite salir de la rutina; fomenta aspectos como el respeto, la comunicación, la auto-valoración; ofrece beneficios como relajamiento, sentirse feliz, divertirse, aprender nuevas destrezas, despejar la mente, disminuir el estrés y el aburrimiento, entre otros (Allen et al., 2006; Bueno, 2007; Gillespie y Allen-Craig, 2009; Mundy, 1996; Salazar, 2007). Estos beneficios coinciden con los temas que fueron percibidos por la población que participó en ambos programas recreativos de este estudio.

Varios de los temas vinculados con las categorías de beneficios sociales, emocionales, físicos y cognitivos, que se identificaron en la presente investigación son reportados en la literatura con otros nombres, tales como características, factores, aspectos o dimensiones que fomentan la resiliencia. Esos sinónimos forman parte de los modelos que explican la resiliencia. La Tabla 18 refleja la relación entre los nombres indicados en la

literatura y las percepciones del estudiantado que participó en esta investigación, agrupadas en temas y categorías.

Tabla 18

Categorías y temas percibidos por el estudiantado, acerca de su participación en los programas recreativos y su vinculación con la resiliencia

Categorías, temas y ejemplos de la percepción del estudiantado	Vinculación con la resiliencia, según la literatura
Categoría: Beneficios Emocionales Tema: Agrado por las actividades Ejemplos: “<i>me sentí bien porque me gustaron las actividades</i>”, “<i>a mí todo me gustó no hubo nada que no me gustara</i>”. Tema: Autoestima Ejemplos: “<i>aprendí a que hay que creer en uno mismo</i>”, “<i>aprendí a tener una autoestima alta, saber que siempre tengo algo bueno</i>”. Tema: Autoeficacia Ejemplos: “<i>la autoeficacia sirve para la vida, porque si uno sabe controlarse puede evitarse un accidente o un problema</i>”, “<i>aprendí a controlar mis impulsos, el estrés y ponerme límites</i>”. Tema: Confianza Ejemplos: “<i>aprendí a tener más confianza</i>”, “<i>me gustó la actividad de la Telaraña porque puedo ver que puedo confiar en los demás</i>”. Tema: Felicidad-humor-diversión Ejemplos: “<i>me sentí súper feliz en esos momentos lindos</i>”, “<i>a pesar de que hubo algunos problemas en las actividades, me divertí porque me reí de mis errores</i>”. Tema: Percepción de logro Ejemplos: “<i>me sentí súper porque pude hacer las actividades</i>”, “<i>aprendí a ser mejor y estar firme y no avergonzarme</i>”. Tema: Satisfacción Ejemplos: “<i>me siento excelente mucha participación</i>”, “<i>me siento bien porque participé</i>”.	<u>Actividades agradables y divertidas</u>: aspectos indispensables en programas recreativos que pretenden el fomento de la resiliencia (Romero y Saavedra, 2015). Modelo de la casita de Vanistendal y Modelo de la construcción de la respuesta resiliente de Saavedra: La <u>autoestima</u> es considerada una dimensión que permite edificar la resiliencia (López, 2015; Saavedra, 2014). Modelo de verbalizaciones de Grotberg: En la resiliencia influyen dimensiones de soporte social como el hecho de tener personas en quienes <u>confiar</u>. También, intervienen dimensiones como el control de los impulsos (<u>autoeficacia</u>) (Villalba, 2004). La <u>autoestima</u>, la <u>autoeficacia</u>, la <u>confianza</u> y el <u>humor</u> son considerados dimensiones de la resiliencia (Arellano y Correa, 2008; Bueno, 2007; Ewert y Yoshino, 2011; Martinek y Hellison, 1997; Saavedra y Castro, 2009; Saavedra y Villalta, 2008). Modelo de Mandalas de Wolin y Wolin: El <u>humor</u> es indispensable en el desarrollo de la resiliencia (López, 2015). Modelo de la casita de Vanistendal: El <u>humor</u> es una dimensión importante para crear resiliencia (López, 2015). La <u>percepción de logro</u> es considerada una de las dimensiones que conforma la resiliencia (Ewert y Yoshino, 2011). La <u>satisfacción</u> es considerada una dimensión de la resiliencia (Saavedra y Villalta, 2008), al igual que la <u>percepción de disfrute</u> (Bloemhoff, 2006). El <u>sentirse a gusto</u> al realizar actividades recreativas es importante para promover la resiliencia (Bueno, 2007). La obtención de <u>experiencias positivas o gratificantes</u> es importante en la promoción de la resiliencia (Ong et al., 2006).

(Continúa)

Tabla 18

Categorías y temas percibidos por el estudiantado, acerca de su participación en los programas recreativos y su vinculación con la resiliencia (continuación)

Categorías, temas y ejemplos de la percepción del estudiantado	Vinculación con la resiliencia, según la literatura
Categoría: Beneficios Cognitivos Tema: Creatividad Ejemplos: <i>“hoy usé la creatividad al hacer el cuento”, “usé la creatividad en la actividad del equilibrista, al tener que poner las tablas más cerca y más bajo, porque eso les ayudaba a pasar [a los compañeros]”.</i> Tema: Establecimiento de metas Ejemplos: <i>“[El programa] es de gran importancia porque si me propongo una meta lo puedo lograr”, “aprendí a plantear metas”.</i> Tema: Expresión verbal, escrita y corporal Ejemplos: <i>“lo que más me gustó fue lo de dibujar porque uno se expresa”, “lo que más me gustó fue la telaraña porque me expresé”</i> Tema: Resolución de problemas Ejemplos: <i>“hoy aprendí que hay muchas formas de resolver un problema”, “aprendí a resolver los problemas, verlos de otra manera”.</i> Tema: Toma de decisiones Ejemplos: <i>“participar en el programa significa mucho, así sabré tomar decisiones”, “es importante tomar decisiones para decidir sobre el futuro”.</i>	La <u>creatividad</u>, el <u>establecimiento de metas</u>, la <u>resolución de problema</u> y la <u>toma de decisiones</u> son considerados dimensiones de la resiliencia (Allen et al., 2006; Bloemhoff, 2006; Brown et al., 2012; Bueno, 2007; Henderson y Milstein, 2003; Reivich y Gillham, 2010). Modelo de Mandalas de Wolin y Wolin: la <u>creatividad</u> es imprescindible en el fomento de la resiliencia, así como el <u>proponerse metas y controlar los problemas</u>. Las actividades artísticas que implican expresión plástica, corporal, musical y dramática, son medios para promover la <u>imaginación y expresar los pensamientos, las emociones y los sentimientos</u>. Estas actividades fomentan la resiliencia en las poblaciones infantil y adolescente (López y Aranda, 2011; Setz, 2007). Modelo de la construcción de la respuesta resiliente de Saavedra: visualizar un <u>problema</u> como abordable y <u>tener metas</u> a corto plazo son componentes necesarios para construir la resiliencia (Saavedra, 2014). Modelo de la Casita de Vanistendal: la <u>resolución de problemas</u> forma parte de las dimensiones necesarias para fomentar la resiliencia (López, 2015).
Categoría: Beneficios físicos Tema: Fomento de la condición física Ejemplos: <i>“para mí participar en este programa significa estar en forma”, “hacer actividades físicas es tener mejor condición física”</i>	La confianza adquirida al percibir que se tienen mejores <u>capacidades físicas</u>, y la percepción de <u>sentirse saludable</u> para realizar las actividades cotidianas son beneficios físicos que influyen en el fomento de la resiliencia (Allen et al., 2006; Brehm, 2008; Gilligan, 2000).

(Continúa)

Tabla 18

Categorías y temas percibidos por el estudiantado, acerca de su participación en los programas recreativos y su vinculación con la resiliencia (continuación)

Categorías, temas y ejemplos de la percepción del estudiantado	Vinculación con la resiliencia, según la literatura
Categoría: Beneficios sociales Tema: Redes y vínculos Ejemplos: “<i>aprendí que tenemos que buscar a alguien que nos apoye</i>”, “<i>el programa tiene mucha importancia porque sé a quién le puedo pedir un consejo</i>”. Tema: Comunicación Ejemplos: “<i>la actividad que hicimos se relaciona con la comunicación porque si hay mucho ruido no nos podemos comunicar, y transmitir bien el mensaje</i>”, “<i>el programa significa mucho y me ayuda a comunicarme</i>”. Tema: Compartir-compañerismo Ejemplos: “<i>aprendí que con compañerismo se logra mucho</i>”, “<i>todas las actividades me gustaron porque compartí con mis compañeros y muchachos de la U</i>”. Tema: Trabajo en equipo Ejemplos: “<i>lo que más me gustó fue cuando dramatizamos porque todos trabajamos en equipo</i>”, “<i>aprendí a trabajar en equipo, para trabajar mejor</i>”. Tema: Sentido de pertenencia Ejemplos: “<i>participar en este programa significa para mí ser parte de un grupo</i>”, “<i>las actividades me ayudan a ser parte de algo</i>”. Tema: Valores-comportamientos positivos Ejemplos: “<i>el perdonar a las personas fue algo que aprendí de la película y se puede aplicar en la vida</i>”, “<i>uno puede aprender a tener paciencia, tolerancia</i>”, “<i>el participar en el programa me sirvió para ayudar, respetar y aprender de la amistad</i>”.	La <u>competencia social</u> (Martinek y Hellison, 1997), las <u>relaciones sociales</u> (Allen et al., 2006), la capacidad de <u>trabajar con otros</u>, la <u>red de apoyo</u> (Bloemhoff, 2006), el <u>contar con el apoyo</u> de personas significativas, la <u>comunicación</u> asertiva, las destrezas de <u>socialización</u> (Bueno, 2007), los <u>vínculos y las redes</u> (Saavedra y Castro, 2009; Saavedra y Villalta, 2008), el <u>apoyo social</u> (Ewert y Yoshino, 2011) y las <u>habilidades sociales</u> (Beth et al., 2012) se consideran dimensiones de la resiliencia. Modelo ecológico-transaccional: <u>las relaciones interpersonales</u> son de vital importancia porque la resiliencia es un proceso dinámico de interacción entre el individuo y el ambiente. Modelo de Mandalas de Wolin y Wolin: la <u>capacidad de relacionarse</u> es importante para generar la resiliencia. Se manifiesta al establecer lazos de afecto, relaciones gratificantes y entrega hacia los demás (López, 2015). Modelo de verbalizaciones de Grotberg: las personas pueden expresar frases que se vinculan con el <u>apoyo social</u> necesario para generar resiliencia. Estas frases se relacionan con que alguien tenga personas que lo quieran, que le sirvan de modelo de conductas adecuadas, que desee que aprenda a desenvolverse solo y que le ofrezca su ayuda cuando está en peligro, enfermo o cuando se necesite (López, 2015). El <u>sentido de pertenencia</u> es considerado una dimensión de la resiliencia (Bloemhoff, 2006). La <u>afiliación</u> que las personas sienten hacia diversos grupos es un factor fomentado por los programas recreativos, con el propósito de promover la resiliencia (Mundy, 1996). La <u>orientación de valores</u> es una de las dimensiones que conforma la resiliencia (Allen et al., 2006; Brown et al., 2012). Modelo de Mandalas de Wolin y Wolin: la moralidad es necesaria en la resiliencia, se vincula con la capacidad para comprometerse con los <u>valores</u>, discriminar entre lo bueno y lo malo y desear el bien común (López, 2015). Modelo de verbalizaciones de Grotberg: el factor de fortalezas involucra frases que tienen que ver con el hecho de ser <u>respetuoso</u> consigo mismo y con los demás, así como ser <u>responsable</u> por los actos realizados (López, 2015). El fortalecimiento de las <u>redes sociales</u>, el <u>trabajo en equipo</u>, la <u>comunicación</u>, la obtención de <u>habilidades sociales</u> y el aumento del <u>sentido de pertenencia</u> son aspectos que fomentan el desarrollo de la resiliencia (Gilligan, 2000).

Fuente: Elaboración propia.

Otra categoría que surgió según la percepción de la población participante fue la de barreras intrapersonales. Ella incluía temas tales como indiferencia al participar, destrezas inadecuadas para relacionarse con otras personas y actitudes y emociones negativas. Algunos ejemplos de los argumentos que demuestran los temas de esta categoría son los siguientes: *“me sentí normal como siempre porque es algo normal”*, *“me dio miedo porque nunca había hecho esto”*, *“estar en grupo no tiene nada de relevante”*, *“sentí algo de vergüenza por como cantaban y hacíamos las cosas”*.

Salazar (2007) señala que existen varios tipos de barreras que impiden a una persona participar en las actividades recreativas. Algunas están relacionadas con la inhabilidad para transferir destrezas a una actividad recreativa. Por ejemplo, en este estudio algunas personas declararon sentir miedo, nervios o vergüenza al realizar actividades, porque no se sentían tan seguros para ejecutarlas. La falta de destrezas sociales adecuadas para relacionarse con otras personas es otra de las barreras indicadas por Salazar.

Tal y como se mostró en la Tabla 17, los temas que conforman la categoría de barreras intrapersonales se evidenciaron al inicio de los tratamientos, pero conforme transcurrieron las sesiones, estos temas se dejaron de identificar en las respuestas de la población participante. Por lo tanto, las barreras que en un inicio existieron fueron disminuyendo conforme las personas se empoderaban más en los programas y obtenían vivencias positivas durante su participación. Al respecto, la mayoría de los comentarios de las tarjetas y grabaciones de audio se vincularon principalmente con los beneficios que experimentó el estudiantado cuando participó en los tratamientos. Por ejemplo, las personas señalaron temas como la percepción de logro al realizar las actividades propuestas en cada uno de los programas recreativos y controlar el miedo o la vergüenza al tener que ejecutar algunas actividades poco comunes para ellas. Algunas frases que lo demuestran son: *“el programa significa mucho porque demuestro que puedo hacer cosas”*, *“participar en este programa significa que tengo que vencer mi vergüenza y tiene mucha importancia para mí”*, *“me siento bien y me va quitando el temor que tengo”*, *“lo que más me gustó fue lo del baile porque ya no me dio miedo”*, *“para mí el logro fue compartir y llevarme mejor con una compañera [con quien] no me llevaba”*.

De acuerdo con Calderón et al. (2004), la resiliencia implica aprender de los contratiempos que se presentan y usar dicho aprendizaje para que el afrontamiento ante las adversidades sea efectivo. En este estudio, algunas personas tuvieron que enfrentar barreras que dificultaban su participación en las actividades. Por ejemplo, sentir miedo al tener que realizar ciertas actividades, puede convertirse en una barrera que impide que estas se realicen, debido a la inhabilidad de transferir destrezas a una actividad recreativa (Salazar, 2007). Por lo tanto, existe la posibilidad de que el grupo estudiantil llegara a sentirse bien porque logró vencer dicha barrera. Fernández (2013) señala que involucrarse en programas recreativos facilita el fomento de emociones y experiencias positivas y placenteras. Estas experiencias y emociones pudo haberles ayudado a ser resilientes y a tener la capacidad indicada por Calderón et al., para aprender de las dificultades y poder enfrentarlas posteriormente de manera eficaz. Esta presunción se basa en que la población estudiantil dejó de mencionar las barreras conforme transcurrieron las sesiones de los tratamientos.

En el estudio realizado por Fredrickson et al. (2008), con trabajadores que participaron en un programa de meditación, encontraron que durante las primeras semanas del tratamiento el grupo no pudo sentirse competente para realizar las actividades propuestas o para percibir los beneficios que ellas producían. Sin embargo, los autores señalan que, si la población participante soporta esas primeras semanas del programa, en este caso meditación, este se vuelve más eficaz y las personas comienzan a acumular emociones positivas que les ayudan a transformar y mejorar su vida.

Mecanismos que podrían explicar el efecto de la recreación sobre la resiliencia

Los resultados de esta investigación indican que la resiliencia mejoró significativamente con los dos programas recreativos que se ofrecieron. Esta mejora podría deberse a las emociones positivas.

Emociones positivas

Como parte de los beneficios que se obtienen al participar en la recreación, se encuentra la producción de emociones positivas (Fernández, 2013). Ong et al. (2006) señalan que este es un mecanismo que podría explicar el aumento de la resiliencia. Según Fredrickson (2001), la alegría, la felicidad, el interés y el amor son ejemplos de las

emociones positivas. Ellas provocan que el momento presente sea agradable, pero también generan consecuencias positivas a largo plazo y crean recursos personales (psicológicos, sociales, cognitivos y físicos) que se almacenan para ser utilizados más adelante y enfrentar adecuadamente las adversidades futuras. Varias de estas emociones que menciona Fredrickson fueron experimentadas por la población que realizó los tratamientos de este estudio.

“La teoría de ampliación y construcción” de Fredrickson (1998, 2001) señala que experimentar emociones positivas amplía el repertorio de acciones y pensamientos, volviéndolos novedosos, creativos y flexibles. Por ejemplo, la alegría provoca el deseo de jugar y vencer límites, el interés insta a la necesidad de explorar, la satisfacción estimula las ganas de probar y disfrutar las circunstancias, el orgullo provoca la necesidad de compartir los logros e imaginar otros logros mayores y el amor implica el deseo de jugar, explorar y disfrutar de las experiencias con los seres queridos. Las acciones y los pensamientos mencionadas por Fredrickson (1998, 2001), que se amplían por la vivencia de emociones positivas, coincidieron con varios de los temas que fueron indicados por la población estudiantil del presente estudio, por ejemplo, el deseo de jugar, explorar, ser creativo, compartir, disfrutar de las experiencias, entre otras.

Si esta experimentación de emociones se mantiene con el tiempo, la ampliación de pensamientos y acciones se podrá seguir dando y llegará a ser habitual o automatizada. De esa manera, fomentará el desarrollo de recursos personales como la resiliencia, lo que a su vez colaborará con el bienestar de las personas, provocando una transformación y un crecimiento personal duradero (Barragán y Morales, 2014; Fredrickson, 2001; Fredrickson y Branigan, 2005; Fredrickson y Joiner, 2002; Tugade y Fredrickson, 2004, 2007). Por tal razón, es importante que las experiencias durante las actividades recreativas sean satisfactorias y causen felicidad, diversión e interés. Según Russell y Jamieson (2008), la recreación es un medio para proporcionar emociones positivas. El deporte y las actividades como escuchar música o tocar algún instrumento son medios que ayudan al desarrollo de la resiliencia, debido a las emociones positivas que provocan (López, 2015).

La recreación facilita que las personas se sientan más felices y autorrealizadas (Salazar, 2007). De acuerdo con Barragán y Morales (2014), las personas que experimentan

alegría a lo largo de su día tienen mayor probabilidad de tenerla al siguiente día. Becoña (2006) indica que cuanto más feliz se sienta la persona, mejor perspectiva del futuro tendrá y esto, a su vez, incrementará la resiliencia. Los rangos de resiliencia mejoran al participar intencionalmente en actividades que fomentan la felicidad (Lyubomirsky y Della Porta, 2010); tal y como sucedió en la presente investigación. En ella, la población participó de manera voluntaria, disfrutó los programas recreativos que se implementaron y manifestó felicidad, diversión, satisfacción y otras percepciones.

El mecanismo de emociones positivas señala que las personas resilientes se adaptan de manera positiva al estrés y a la adversidad, gracias a la regulación de las emociones negativas, al control de sus efectos secundarios (Ong et al., 2006; Tugade y Fredrickson, 2004) y a la generación de pensamientos y sentimientos positivos como la alegría, el vigor, la curiosidad, la tranquilidad o el afecto que les ayude a enfrentar el estrés o los traumas (Lyubomirsky y Della Porta, 2010). De esta manera, las emociones positivas hacen que las personas se sientan bien en el presente, pero también en el futuro, ya que facilitan la construcción de recursos personales que se reservan para ser utilizados posteriormente ante eventualidades (Cohn et al., 2009; Fredrickson, 2001; Fredrickson et al., 2008; Fredrickson y Joiner, 2002). Por lo tanto, se conjetura que los programas recreativos pudieron haber sido el medio por el cual las personas participantes en esta investigación experimentaron emociones positivas que provocaron la ampliación de pensamientos y acciones que se fueron acumulando a lo largo de las semanas del tratamiento. Poco a poco, la vivencia frecuente y reiterativa de estas emociones se fue automatizando y les permitió el desarrollo de recursos personales como la resiliencia.

Implicaciones teóricas y prácticas

Los hallazgos de la presente investigación tienen implicaciones teóricas y prácticas que se explican a continuación.

Implicaciones teóricas

El humor, la autoestima, la satisfacción, la creatividad, el establecimiento de metas, la toma de decisiones, la percepción de logro, la resolución de problemas, la confianza, la comunicación, el sentido de pertenencia, los valores, entre otros, son aspectos considerados

en la literatura como dimensiones, pilares o características propias de la resiliencia o son denominados factores de protección que estimulan la resiliencia (Allen et al., 2006; Arellano y Correa, 2008; Bloemhoff, 2006; Brooks, 1997; Brown et al., 2012; Bueno, 2007; Ewert y Yoshino, 2011; Fergusson y Lynskey, 1996; Fiorentino, 2008; García y Domínguez, 2013; García et al., 2014; López, 2015; Martinek y Hellison, 1997; Saavedra, 2014; Saavedra y Castro, 2009; Saavedra y Villalta, 2008; Villalba, 2004). El análisis cualitativo de este estudio respalda esta teoría, puesto que muchos de estos aspectos o factores fueron percibidos por el alumnado durante su participación en los programas recreativos que fomentaron la resiliencia global.

La resiliencia es un proceso que cambia ante diversas situaciones (Saavedra, 2014). Por consiguiente, la resiliencia se puede mejorar si se participa en programas de intervención o prevención (Carretero, 2010). En el campo investigativo, son pocos los estudios que se han ejecutado para analizar el efecto que la actividad física o, en específico, la recreación causa en la resiliencia. En Latinoamérica, son pocas las investigaciones de este tipo (Romero, 2015b; Romero y Saavedra, 2016) y, en Costa Rica, son inexistentes. En el meta-análisis de Romero (2015a), se recomendó realizar estudios de carácter experimental para conocer dicho efecto. Los hallazgos obtenidos en la presente investigación refuerzan e incrementan la evidencia teórica existente acerca de cómo los programas recreativos colaboran en el aumento de la resiliencia.

El meta-análisis de Romero (2015a) también sugirió efectuar estudios pos-meta-analíticos que compararan el efecto que distintos tipos de actividad física podían causar en la resiliencia. Debido a ello, la actual investigación resultó ser un estudio pos-meta-analítico en el cual se comparó el efecto de dos modalidades de actividad física en la resiliencia (actividad física vigorosa en el programa de recreación física y actividad física pasiva en el programa de recreación artística). Según los resultados, se halló que el efecto obtenido al participar en un tratamiento que incluía actividades de recreación física fue similar al conseguido si se participaba en un tratamiento con actividades de recreación artística. Estos hallazgos revelan implicaciones teóricas importantes, al descubrir que, al menos, en los resultados de esta investigación, los efectos que causaban estos dos tipos de

actividad recreativa no presentaban diferencia entre sí y, además, los dos tipos de actividad fueron útiles para incrementar los valores de la resiliencia.

Hurtes et al. (2000) manifiestan que el modelo “Programación basada en beneficios” (BBP) es un medio útil para implementar programas recreativos que busquen fomentar la resiliencia. La evidencia encontrada en este estudio confirma que los programas que usan este modelo son eficaces para el fomento de la resiliencia; por lo tanto, es recomendable que más programas e investigaciones usen este modelo.

Los resultados de esta investigación refuerzan teóricamente lo que otros estudios que involucran programas recreativos han encontrado acerca de la variable sexo. Los hallazgos indican que el sexo no influyó en el efecto que la participación en los programas recreativos pudo tener en la resiliencia.

Implicaciones prácticas

Los programas recreativos cuyo fin sea promover la resiliencia deben incluir actividades que fomenten temas como confianza, redes y vínculos, comunicación, autoeficacia, establecimiento de metas, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, autoestima, creatividad, humor, satisfacción y valores. Estos programas también deben promoverse como una oportunidad para generar sentido de pertenencia, aprendizajes, percepción de logro, agrado por las actividades y, al mismo tiempo, fomentar la condición física; la expresión verbal, escrita, corporal y las destrezas físicas y artísticas.

Para promover la resiliencia se ha venido planteando que los programas de intervención y prevención deben ser ejecutados de forma interdisciplinaria (Carretero, 2010; Villalba, 2004). A pesar de este llamado, el uso de la recreación para estos fines ha sido muy poco. Los hallazgos de este estudio descubren y evidencian la oportunidad para que los especialistas en el área de Recreación generen aportes útiles y eficaces, mediante el desarrollo de programas recreativos, en especial, si se llevan a cabo dentro de un programa que posea un modelo de “Programación basada en beneficios”, con el propósito de fomentar la resiliencia.

Especialistas, como Brehm (2008), señalan que las relaciones sociales, los niveles de energía, la autoconfianza, el humor, la diversión y las capacidades para realizar cualquier tipo de actividad mejoran gracias al buen estado de salud que se obtiene al hacer actividad física y éste ayuda a promover la resiliencia. Este aspecto se corroboró con los resultados obtenidos en el presente estudio, porque los grados de resiliencia aumentaron significativamente, al mismo tiempo que las personas que participaron en el programa de recreación física indicaron el fomento de la condición física como uno de los beneficios obtenidos durante su participación en el programa recreativo físico. En consecuencia, se respalda el hecho de que las actividades de recreación física son útiles en el fomento de la resiliencia, por lo que se deben promover. Asimismo, Setz (2007) indica que las actividades recreativas artísticas fomentan la resiliencia porque este tipo de faena permite que el participante se exprese. El tener la oportunidad de expresarse de manera escrita, verbal y corporal fue uno de los temas que se identificó específicamente en la población participante en el programa de recreación artística. Por lo tanto, este estudio también respalda que la expresión mediante el arte es un aspecto que influye positivamente en el desarrollo de la resiliencia, por lo que se deben promover programas que incluyan actividades recreativas artísticas.

De acuerdo con Masten (2004), el acceso a los centros de recreación en el lugar donde se vive es un factor que predice la resiliencia. Además, el uso adecuado del tiempo libre y la participación en actividades recreativas físico-deportivas y artísticas son ejemplos de experiencias que ayudan a desarrollar la resiliencia (Gilligan, 2000; Reed, McMillian y McBee, 1995). En el ámbito práctico, se debe recordar que muchas poblaciones, como la de este estudio, no tienen acceso a infraestructura ni a programas recreativos. En consecuencia, es importante que los centros educativos y las autoridades locales y nacionales contemplen la posibilidad de establecer programas recreativos físicos y artísticos extra-clase, para que el estudiantado participe y fomente constructos como la resiliencia. Bronwyn (2008) indica que los programas de actividades recreativas ayudan a la población joven en riesgo a superar las influencias negativas de su entorno, por medio del fomento de la resiliencia. Por lo tanto, considerando las características de la muestra de esta investigación y los resultados obtenidos, se corrobora la necesidad de desarrollar programas recreativos físicos y artísticos en poblaciones que se encuentren en condiciones de

vulnerabilidad social. De esta manera, se lucha también contra los factores de riesgo (Romero, 2014).

Propuesta para futuras investigaciones

La presente investigación resultó novedosa al evaluar y comparar por primera vez el efecto que dos tipos distintos de actividad recreativa, una de intensidad más vigorosa como la física y la otra más ligera como la artística, causaron en la resiliencia de manera independiente. De acuerdo con los hallazgos, se recomienda que se amplíen estas líneas de investigación; por lo que, a continuación, se presentan las características que podría tener un próximo estudio y la justificación del por qué se realizaría de dicha manera.

El estudio podría tener por nombre “Efecto de la recreación al aire libre y de la recreación intelectual en la resiliencia de adolescentes en condición de vulnerabilidad social”. El problema por estudiar sería: ¿tienen efecto los programas de recreación al aire libre y de recreación intelectual en el valor global de la resiliencia, según el tipo de programa en el que se participe?

Las características metodológicas que contemplaría el futuro estudio serían las siguientes:

- Tres grupos (uno control y dos experimentales). Los grupos que realizan los tratamientos ejecutarían dos tipos de actividad recreativa. En el meta-análisis realizado por Romero (2015a) se sugirió efectuar estudios pos-meta-analíticos que compararan el efecto de distintos tipos de actividad física. De momento, se hizo usando actividades recreativas físicas y artísticas. Sin embargo, es necesario estudiar el efecto que otros tipos de actividad recreativa pueden tener en la resiliencia. Entre las actividades que se podrían analizar se encuentran las de tipo social, al aire libre, intelectual, espiritual, educativo, turístico, pasatiempos y voluntariado. Se propone que se inicie con las actividades al aire libre y con las intelectuales, debido a que su intensidad de ejecución es diferente. Así se reforzaría esta línea de investigación que busca conocer si dos tipos de actividad recreativa, una vigorosa y otra pasiva, influyen en la resiliencia.

- Tres mediciones (pre-test, pos-test y medición de seguimiento, meses después de terminado el tratamiento). Por lo tanto, se efectuaría un análisis de varianza (ANOVA) de dos vías 3x3 para medidas repetidas en un factor (mediciones * grupo). Algunos estudios previos acerca de la resiliencia incluyeron una tercera medición, meses después de haber terminado el tratamiento. En este estudio, por razones de tiempo (la investigación se efectuó en la segunda mitad del año escolar) y de características de los grupos (cursaban sexto grado y en el siguiente año no volverían a ese centro educativo) no se hizo esta tercera medición. Sin embargo, de ser posible es recomendable hacerla para observar si el efecto obtenido en la resiliencia se mantiene, disminuye o aumenta, tiempo después de terminado el programa recreativo.
- La ejecución del modelo de “Programación basada en beneficios” en cada uno de los tratamientos (programa de recreación al aire libre y programa de recreación intelectual). Con base en los resultados de esta y otras investigaciones, se evidencia que este modelo es idóneo para reforzar la resiliencia (Hurtes et al., 2000); por lo tanto, se debe fomentar su uso.
- La implementación de tarjetas de respuesta con codificación. Este sistema permitiría un seguimiento individual de las opiniones de la población participante a lo largo de las sesiones.
- Similar cantidad de sesiones, diseño y tipo de población (edad y personas en vulnerabilidad social) a las contempladas en esta investigación. Como en este estudio el número y la duración de las sesiones permitieron obtener resultados favorables al fomentarse la resiliencia, se recomienda replicarlos. Además, al trabajar con grupos en vulnerabilidad social, se podría obtener más evidencia científica para argumentar la relevancia de ofrecerles permanentemente este tipo de programas recreativos.

Capítulo 6

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo contiene las conclusiones y las recomendaciones de esta investigación.

Conclusiones

Esta sección presenta las conclusiones de esta investigación con base en los objetivos que la originaron, el análisis con diseño mixto y la percepción personal de la investigadora.

Enfoque cuantitativo

Los resultados de esta investigación responden a las consideraciones epistemológicas, ontológicas, metodológicas y de confiabilidad atinentes a un diseño de investigación que utiliza datos tanto cuantitativos como cualitativos para el diseño cuasi-experimental. Por lo que los resultados obtenidos no son generalizables a otras poblaciones, pero la experiencia desarrollada es un insumo que puede ser utilizado en otros contextos con las adaptaciones de cada caso, por eso responde al criterio de transferibilidad del conocimiento, utilizado en las investigaciones de corte cualitativo.

Objetivo.

Comparar el efecto que los programas recreativos causan en el valor global de la resiliencia, según medición, grupo y sexo de la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José.

En este estudio, el valor de la resiliencia global mejoró significativamente por la intervención del programa de recreación física y del programa de recreación artística. Además, el efecto causado por los dos programas recreativos en esta variable fue similar en hombres y mujeres.

En la medición del pos-test, el cambio causado por los programas recreativos en la resiliencia global resultó ser similar en ambos tratamientos. Asimismo, los dos tipos de programas recreativos presentaron diferencia significativa con el grupo control.

Enfoque cualitativo

Objetivo.

Identificar la percepción de la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José, acerca del efecto que tuvo su participación en los programas recreativos en la resiliencia global.

Esta población percibió que, por medio de su participación en los programas de recreación física y de recreación artística,

1. obtuvo beneficios:

1.1- Emocionales: agrado por las actividades; autoeficacia; autoestima; confianza en los demás, disminución del estrés y relajación; diversión-humor-felicidad; percepción de logro, salir de la rutina-hacer algo nuevo y satisfacción por participar.

1.2- Cognitivos: aprendizaje de destrezas físicas o artísticas; creatividad, establecimiento de metas, expresión verbal, escrita y corporal, fomento de la memoria, reconocimiento de factores de riesgo, reconocimiento del programa recreativo como factor de protección y de enseñanza; resolución de problemas y toma de decisiones.

1.3- Sociales: comunicación; compartir-compañerismo; redes y vínculos; sentido de pertenencia; trabajo en equipo y valores-comportamientos positivos.

1.4- Físico: fomento de la condición física.

2. experimentó la barrera intrapersonal que le obstaculizó recrearse al inicio de los programas recreativos, ya que mostró actitudes y emociones negativas, destrezas inadecuadas para relacionarse con otras personas e indiferencia hacia las actividades. No obstante, estos temas dejaron de percibirse conforme fueron transcurriendo los programas recreativos.

Análisis con diseño mixto

1. Ambos enfoques de investigación permitieron obtener una visión más amplia del fenómeno que se estudió, en este caso, la promoción de la resiliencia por medio de la recreación. Con los resultados cuantitativos se comprobó que el valor de la resiliencia de las personas que participaron en los programas recreativos mejoró de manera

significativa; mientras que con los datos cualitativos se evidenciaron las experiencias vividas en dichos tratamientos. Vivencias que, de acuerdo con la literatura, se vinculan con la resiliencia al considerarse factores, dimensiones o características que la promueven o la conforman.

2. El efecto producido en la resiliencia no difirió significativamente según el tipo de programa recreativo en el que se participó, de acuerdo con el análisis cuantitativo. Asimismo, el análisis cualitativo evidenció que las categorías y temas identificados en cada programa que, a su vez, se vinculan con la resiliencia de acuerdo con varios autores, fueron muy similares entre programas. Solo hubo cuatro temas (aprendizaje de destrezas físicas, aprendizaje de destrezas artísticas, expresión verbal escrita y corporal y fomento de la condición física) que resultaron distintos entre programas. Esta diferencia se debió principalmente a las características propias de cada tipo de actividad recreativa (físicas vs. artísticas). En cuanto a las diferencias en el número de sesiones en el que se mostró cada tema, estas se debieron a la cantidad de personas que participaron en cada sesión y a la cifra de respuestas indicadas por cada estudiante. Por lo tanto, a pesar de que las características de las actividades que se llevaron a cabo en cada programa recreativo fueron diferentes, las experiencias vividas en cada tratamiento fueron similares y de gran relevancia y agrado para las personas. Además, se promovieron y experimentaron temas parecidos en cada programa, los cuales se agruparon en categorías. Estos temas se presume pudieron haber ayudado en el fomento de la resiliencia, por lo que se respalda el hecho de que los programas recreativos fueron efectivos para promover la resiliencia, indiferentemente si el programa era recreativo físico o recreativo artístico.

Percepción personal

1. El estudio mostró que el fomento de la resiliencia por medio de la recreación debe seguir siendo investigado y reforzado por medio de proyectos de investigación y acción social que faciliten la implementación de programas recreativos para la promoción de la resiliencia en centros educativos y con población en vulnerabilidad social.

2. La realización de este estudio permitió conocer los alcances y la utilidad del modelo “Programación basada en beneficios”, tanto en la planeación, la ejecución y la evaluación de los programas recreativos que se implementaron en la presente investigación.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se recomienda:

Para futuras investigaciones:

1. Replicar el estudio en otros contextos y con otro tipo de población para comprobar si los efectos son similares a los obtenidos en esta investigación.
2. Evaluar otros tipos de actividades recreativas, con el fin de comprobar si los efectos causados en la resiliencia son similares a los conseguidos con actividades recreativas físicas-deportivas y artísticas.
3. Incluir una tercera medición para evaluar el efecto que presenta la resiliencia, tiempo después de haber terminado el tratamiento.

Para la puesta en práctica de programas recreativos:

4. Implementar programas recreativos que usen el modelo de “Programación basada en beneficios”, especialmente en zonas que se encuentran en vulnerabilidad social, para maximizar la posibilidad de obtener óptimos resultados en el nivel de resiliencia, prevenir potenciales factores de riesgo y ayudar a usar adecuadamente el tiempo libre.
5. Incluir en los programas recreativos que se lleven a cabo para fomentar resiliencia, actividades que promuevan temas como confianza, redes-vínculos, comunicación, autoeficacia, establecimiento de metas, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, autoestima, creatividad, humor, satisfacción y valores.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (2004). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Bvelino Cáceres del Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores 2002* (Tesis de licenciatura sin publicar). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/aguirre_ga/aguirre_ga.htm
- Allen, L., Cox, J., y 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.
- Allen, L., Stevens, B., Hurtes, K., y Harwell, R. (1998). *Benefits – based programming of recreation services. Training manual*. South Carolina, Estados Unidos: Clemson University.
- Arellano, V., y Correa S. (2008). Talleres de promoción de resiliencia para adolescentes en alto riesgo social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, N° 8, 1-15. doi: 10.5354/0717-6767.2008.76
- Artavia, J. (2011). *Juegos e interacción social en los recreos y su relación con los comportamientos violentos: El caso de las y los estudiantes de VI año de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente* (Tesis de doctorado sin publicar). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Badilla, H., y Sancho, A. (1997). *Las experiencias de resiliencia como eje para un trabajo social alternativo* (Tesis de licenciatura sin publicar). Universidad de Costa Rica, San José.
- Barragán, A., y Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Barrantes, R. (2000). *Investigación: Camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características, y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Beightol, J., Jeverson, J., Gray, S., Carter, S., y Gass, M. (2008). 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.
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, N° 51, 44-48.
- Beth, M., Mezei, A., Bush, J., y Weinstein, M. (2012). The effects of a summer camp experience on factors of resilience in at-risk youth. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 1(1), 1-33. doi: 10.15453/2168-6408.1016

- 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.
- Bradley, B., Davis, T., Wingo, A., Mercer, K., y Ressler, K. (2013). Family environment and adult resilience: Contributions of positive parenting and the oxytocin receptor gene. *European Journal of Psychotraumatology*, 4, 1-9. doi: <http://0-dx.doi.org.avalos.ujaen.es/10.3402/ejpt.v4i0.21659>
- Brehm, B. (2008). Build resilience with regular exercise. *Fitness Management*, 24(12), 53.
- Bronwyn, B. (2008). *The effects of participation in movement programs on the movement competence, self-esteem and resiliency of adolescent girls* (Tesis de doctorado sin publicar). Stellenbosch University, South Africa. Recuperado de: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/1130>
- Brooks, K. (1997). Too much fun for therapy: Therapeutic recreation as an intervention tool with at-risk youth. *National Dropout Prevention Center*, N° 11, 1-8.
- Brown, L. (2010). Positive youth development: The effects of a resiliency-based, afterschool program (Tesis de maestría sin publicar). State University of New York, Cortland, United States.
- Brown, L., Shellman, A., Hill, E., y Gomez, E. (2012). Positive youth development: A resiliency-based afterschool program case study. *Journal of Youth Development ~ Bridging Research and Practice*, 7(4), 38-48.
- Buckner, E., Hawkins, A., Stover, L., Brakefield, J., Simmons, S., Foster, C.,... Dubois, G. (2005). Knowledge, resilience, and effectiveness of education in a young teen asthma camp. *Pediatric Nursing*, 31(3), 201-208.
- Bueno, G. (2007). *La resiliencia y su valor en el desarrollo humano: Estrategias para desarrollarla*. Manuscrito sin publicar. Recuperado de: <http://estudiantes.uprrp.edu/docs/laresiliencia.pdf>
- Burtona, N., Pakenhamb, K., y Brown, W. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: A pilot study of the READY program. *Psychology, Health & Medicine*, 15(3), 266-277. doi: 10.1080/13548501003758710
- Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. En *Seminario Internacional "Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe"* (pp. 31-34). Santiago, Chile: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía. Recuperado de: <http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf>

- Calderón, A., Espinosa, P., y Techio, E. (2004). Resiliencia, afrontamiento, bienestar psicológico y clima socio-emocional después de los atentados del 11 de marzo. *Ansiedad Estrés*, 10(2-3), 265-276.
- Camacho, J. (2007). *Efectos de un programa recreativo en la población estudiantil de primer ingreso del año 2006, de residencias de la UCR*. (Tesis de maestría sin publicar). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Campbell, D., y Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Carretero, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27(3), 1-13.
- Cohn, M., Fredrickson, B., Brown, S., Mikels, J., y Conway, A. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368. doi: 10.1037/a0015952.
- Colás, M., y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Cooper, N., Estes, C., y Allen, L. (2004). Bouncing back how to develop resiliency through outcome-based recreation programs. *Parks and Recreation*, 39(4), 28-35.
- Cornellà, J., y Llusent, A. (2011). *Un nuevo enfoque en la prevención en la salud integral de los adolescentes: La resiliencia*. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Resiliencia/1722171.html>
- Costa Rica, Procuraduría General de la República. (1998). *Código de la niñez y la adolescencia*. San José, Costa Rica: Procuraduría General de la República. Recuperado de: http://196.40.56.11/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=43077&nValor3=86843&strTipM=TC#up
- D'Alessio, L. (2011). *Mecanismos neurobiológicos de la resiliencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial POLEMOS.
- Daud, R., y Carruthers, C. (2008). Outcome study of an after-school program for youth in a high-risk. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 95-114.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B.,... Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Dematteis, M. (2010). Diferencias individuales y resiliencia: Estudio comparativo en adultos de la ciudad de Mar del Plata expuestos a situaciones de riesgo psicosocial. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 289-294.
- Ellis, J., Braff, E., y Hutchinson, S. (2001). Youth recreation and resiliency: Putting theory into practice in Fairfax county. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 307-317.
- Errasti, J., Fernández, J., Secades, R., y Vallejo, G. (2002). *Convenio del año 2002 entre el Colegio Oficial de Psicólogos y el plan nacional sobre drogas*. España: Colegio Oficial de Psicólogos y Plan Nacional sobre Drogas. Recuperado de: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/GuiaRefOcioalternativo.pdf>
- Ewert, A., y 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
- Fergusson, D., y Lynskey, M. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(3), 281-292.
- Fernández, R. (2013). Recreación: Práctica de un buen envejecimiento. En Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata, *Memoria Académica 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3250/ev.3250.pdf
- Fiorentino, M. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 95-114.
- Fonseca, S., Cortés, E., Chacón, W., Madrigal, S., Ortega, M., Salas, C., y Bejarano, J. (2013). *Encuesta nacional sobre consumo de drogas en población de educación secundaria: Costa Rica 2012*. San José, Costa Rica: IAFA. Recuperado de: http://www.iafa.go.cr/investigaciones/epidemiologica/Consumo_drogas_%20juventud_escolarizada_2012.pdf
- Franco, V. (2014). *¿Superamos la adversidad? Concepto y aspectos psicobiológicos de la resiliencia* (Tesis de grado, Universidad de Jaén, Andalucía, España). Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1072/4/TFG_FrancoTorres,Victoria.pdf
- Fredricks, J., y 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*, N° 37, 1029-1043. doi 10.1007/s10964-008-9309-4
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro*, N° 8, 74-79.
- Fredrickson, B., y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332. doi: 10.1080/02699930441000238.
- Fredrickson, B., Cohn, M., Coffey, K., Pek, J., y Finkel, S. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through living-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062.
- Fredrickson, B., y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., y Tugade, M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258.
- Fredrickson, B., Tugade, M., Waugh C., y Larkin G. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376.
- Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I-M.,... Swain, D. P. (2011). Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: Guidance for prescribing exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 43(7), 1334-1359. doi: 10.1249/MSS.0b013e318213fefb
- García, J., y Días, P. (2007). Análisis relacional entre los factores de protección, resiliencia, autorregulación y consumo de drogas. *Salud y drogas*, 7(2), 309-332.
- García, M., y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- García, X., Molinero, O., Ruíz, R., Salguero, A., de la Vega, R., y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: Fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 83-98.
- Gil, G. (2010). La resiliencia: Conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, N° 19, 27-42.

- Gil, G. (2014). Fundamentos y aplicación de la resiliencia holística. En J. Madariaga (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 189-206). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Gillespie, E., y Allen-Craig, S. (2009). The enhancement of resilience via a wilderness therapy program: A preliminary investigation. *Australian Journal of Outdoor Education*, 13(1), 39-49.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society*, 14, 37-47.
- Glover, T., y Parry, D. (2008). Friendships developed subsequent to a stressful life event: The interplay of leisure, social capital, and health. *Journal of Leisure Research*, 40(2), 208-230.
- Godbey, G., Crawford, D., y Shen, X. (2010). Assessing hierarchical leisure constraints theory after two decades. *Journal of Leisure Research*, 42(1), 111-134.
- Gómez, M. (2000). Adolescencia y prevención: Conducta de riesgo y resiliencia. *Psicología y Psicopedagogía*, 1(4). Recuperado de: <http://psico.usal.edu.ar/psico/adolescencia-prevencion-conducta-riesgo-resiliencia>
- Green, G., Kleiber, D., y Tarrant, M. (2000). The effect of an adventure-based recreation program on development of resiliency in low income minority youth. *Journal of Park and Recreation Administration*, 18(3), 79-97.
- Grotberg, E. (1996). Promoviendo la resiliencia en niños: Reflexiones y estrategias. En María Angélica Kotliarenko, Irma Cáceres y Catalina Álvarez (Eds.), *Resiliencia, construyendo en adversidad* (pp. 35-48). Santiago, Chile: CEANIM.
- Grotberg, E. (2003). *Nuevas tendencias en resiliencia*. En A. Melillo (Comp.), Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de: <http://www.addima.org/Documentos/Nuevas%20tendencias%20en%20resiliencia%20Grotberg.pdf>
- Grunstein, R., y Nutbeam, D. (2007). The impact of participation in the Rock Eisteddfod Challenge on adolescent resiliency and health behaviours. *Health Education*, 107(3), 261-275. doi 10.1108/09654280710742564
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5ª ed.). Madrid, España: PRENTICE HALL.
- Harrop, E., Addis, S., Elliott, E., y Williams, G. (2009). Resilience, coping and salutogenic approaches to maintaining and generating health: A review. *National Institute for Health and Care Excellence*. Recuperado de: <http://www.nice.org.uk/guidance/index.jsp?action=download&o=44523>

- Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF Editorial.
- Henley, R., Schweizer, I., Gara, F., y Vetter, S. (2007). How psychosocial sport and play programs help youth manage adversity: A review of what we know and what we should research. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 12(1), 51-58.
- Hernández, R., Fernández, C., y 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
- Hurtes, K., Allen, L., Stevens, B., y Lee, C. (2000). Benefits-based programming: Making an impact on youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(1), 34-49.
- Kerlinger, F. (1999). *Investigación del comportamiento*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill/Interamericana de México, S.A.
- King, K. (2000). From the precipice: Recreation experiences of high risk adolescent girls. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(3), 19-34.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, Estados Unidos, Washington D. C.
- Kraus, R. (2001). *Recreation and leisure in modern society* (6ta. ed.). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. En M. Glantz y J. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptation* (pp. 179-224). Nueva York, Estados Unidos: Academic/Pienum Publishers.
- La Greca, A., Lai, B., Joormann, J., Auslander., y Short, M. (2013). Children's risk and resilience following a natural disaster: Genetic vulnerability, posttraumatic stress, and depression. *Journal of Affective Disorders*, 151(3), 860-867. doi: 10.1016/j.jad.2013.07.024
- Long, A. (2001). Learning the ropes: Exploring the meaning and value of experiential education for girls at risk. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 100-108.
- Lopera, M. (2007). *La organización administrativa del deporte y la recreación en 20 instituciones que atienden a población de y en situación de calle del Municipio de Medellín. Sistematización de experiencias*. Medellín, Colombia: Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/052-organizacion.pdf>

- López, A. (2015). *Factores predictores de procesos resilientes en jóvenes universitarios* (Tesis de doctorado, sin publicar). Recuperado de: <http://ruc.udc.es/xmlui/handle/2183/15355?locale-attribute=es>
- López, L., y Aranda, M. (2011, noviembre). El arte como factor para promover la resiliencia en niños de preescolar que enfrentan condiciones adversas. *En Memoria Electrónica XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Distrito Federal, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1637.pdf
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1131134>
- Luvaas, E. (2010). *Resilience and youth-at-risk: Challenge courses as interventions* (Tesis de maestría sin publicar). California State University, Estados Unidos.
- Lyoka, P. (2011). Impact of intermittent physical exercises on mental health of some police officers in Nkonkobe District, South Africa. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 17(4), 665-674.
- Lyubomirsky, S., y Della Porta, M. (2010). *Boosting happiness, buttressing resilience. Results from cognitive and behavioral interventions*. En J. Reich, A. Zautra y J. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 450-464). New York, Estados Unidos: Guilford.
- Madariaga, J., Palma, M., Surjo, P., Villalba, C., y Arribillaga, A. (2014). La construcción social de la resiliencia. En J. Madariaga (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 11-30). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S. A.
- Manterola, C., y Otzen, T. (2015). Estudios experimentales 2a Parte. Estudios cuasi-experimentales. *International Journal of Morphology*, 33(1), 382-387.
- Martinek, T., y Hellison, D. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49(1), 34-49.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Masten, A. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, N° 1021, 314-317.
- McEwen, B., y Gianaros, P. (2011). Plasticidad cerebral inducida por el estrés y la aleostasis. *Annual Review of Medicine*, N° 62, 1-15. Recuperado de:

https://www.academia.edu/3748355/Plasticidad_Neuronal_Inducida_por_el_Estres_y_la_Aleostasis

- Melillo, A. (2004). Resiliencia. *Revista Psicoanálisis: Ayer y hoy*, N° 1. Recuperado de: <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/numero1/resiliencia1.htm>
- Millear, P., Liopsis, P., Shochet, I., y Biggs, H. (2008). Being on PAR: Outcomes of a pilot trial to improve mental health and wellbeing with the promoting adults resilience (PAR) program. *Behaviour Change*, 25(4), 215-228.
- Molina, M. (2009). *La participación en un programa de danza contemporánea dentro de un marco de aprendizaje constructivista como opción recreativa de personas adolescentes pertenecientes al grupo juvenil ICTHUS de la Primera Iglesia Bautista de Heredia* (Tesis de maestría sin publicar). Universidad de Costa Rica, San José.
- Monroy, B., y Palacios, L. (2011). Resiliencia: ¿Es posible medirla e influir en ella? *Salud Mental*, 34(3), 237-246
- Morales, M., y 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.
- Morelato, G. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: Hacia una revisión de los factores de resiliencia. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 83-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80122596007.pdf>
- Mundy, J. (1996). Tipping the scales from risk to resiliency - recreation and leisure intervention strategies for at-risk youth. *Parks & Recreation*, 31(3), 78-86.
- Neill, J., y Dias, K. (2001). Adventure education and resilience: The double-edged sword. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1(2), 35-42.
- Ong, A., Bergman, C., Bisconti, T., y Wallace, A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 730-749.
- Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Invertir en salud mental*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Organización Panamericana de la Salud. (2012). *Día mundial de la salud mental*. Recuperado de: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=7305&Itemid=1926&lang=es

- Orlandini, A. (1999). *El estrés qué es y cómo evitarlo* (2da. ed.). Distrito Federal, México: La ciencia para todos. Recuperado de: http://books.google.ca/books?hl=es&lr=&id=8Ai_SOpSKVEC&oi=fnd&pg=PP1&dq=qu%C3%A9+es+el+estr%C3%A9s&ots=FPIpO6LK_9&sig=X_Wo7ku4lyzpmkIgSUYq1olNe-g#v=onepage&q&f=false
- Palomar, J., y Gómez, N. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22.
- Picado, M. (2006). *Un acercamiento a la evaluación cualitativa*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Polo, C. (2009). *Resiliencia: Factores protectores en adolescentes de 14 a 16 años* (Tesis de licenciatura sin publicar). Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/71/tesis-1426-resiliencia.pdf
- Prado, R., y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, N° 6, 179-196.
- Quiceno, J., Vicaccia, S., y Remor, E. (2011). Programa de potenciación de la resiliencia para pacientes con artritis reumatoide. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 27-47.
- Randolph, K., Fraser, M., y Orthner, D. (2004). Educational resilience among youth at risk. *Substance use & misuse*, 39(5), 747-767. doi: 10.1081/JA-120034014
- Reed, D., McMillian, J., y McBee, R. (1995). Defying the odds: Middle schoolers in high risk circumstances who succeed. *Middle School Journal*, 27(1), 3-10.
- Reivich, K., y Gillham, J. (2010). Building resilience in youth: The Penn resiliency program. *Communiqué*, 38(6), 17-19.
- Reyes, J. (2005). *La agresividad y violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar* (Tesis de maestría sin publicar). Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua, Méjico.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Robertson, B. (2000). Leisure education as a rehabilitative tool for youth in incarcerated settings. *Journal of Leisure Ability*, 27(2), 27-34.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S. L.

- Rodríguez, M., Pereyra, M., Gil, E., Jofré, M., De Bortoli, M., y Labiano, L. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia versión argentina. *EVALUAR*, N° 9, 72-82.
- Rojas, M. (2001). Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas. Revisión y análisis del estado actual. En Alfonso Zavaleta Martínez-Vargas (Eds.), *Factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en la juventud* (pp. 50-93). Lima, Perú: CEDRO.
- Romero, C. (2014). Relación entre resiliencia, práctica de actividades recreativas físicas y consumo de alcohol en colegiales. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 5(26), 59-72.
- Romero, C. (2015a). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *RETOS*, N° 28, 98-103.
- Romero, C. (2015b). La recreación en el fomento de la resiliencia. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16(1), 63-80.
- Romero, C., y Saavedra, E. (2015). Actividades recreativas para el fomento de la resiliencia: Una experiencia más allá del aula. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 3(1), 9-15.
- Romero, C., y Saavedra, E. (2016). Impacto de un programa recreativo en la resiliencia de adolescentes de 7° grado de un colegio primario. *LIBERABIT*, 22(1), 43-56.
- Russell, K., y Allen, M. (2011). Wilderness adventure programming as an intervention for youthful offenders: Self-efficacy, resilience, and hope for the future. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 398-401.
- Russell, R. V., y Jamieson, L. M. (2008). *Leisure program planning and delivery*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Saavedra, E. (2014). La construcción de la respuesta resiliente, un modelo y su evaluación. En J. Madariaga (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas* (pp. 111-127). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Saavedra, E., Arévalo, F., Gajardo, L., Riveros L., y Toledo, C. (2010). *Manual para la intervención en resiliencia. Sesiones grupales y familiares*. Santiago, Chile: CEANIM.
- Saavedra, E., Castellón, W., y Romero, C. (2016). Comparación de perfiles de resiliencia, de jóvenes universitarios de Chile, Costa Rica y el Salvador. *Athenea* (en edición).
- Saavedra, E., y Castro, A. (2009). *Escala de resiliencia escolar (E.R.E) para niños entre 9 y 14 años*. Santiago, Chile: CEANIM.

- Saavedra, E., y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *LIBERABIT*, N° 14, 31-40.
- Safvenbom, T. (1998). *Four thousand hours a year: Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institutions*. Oslo, Norway: Norges Idrettshogskole.
- Salazar, C. G. (2003). Educación para el uso del tiempo libre. *Semanario Eco Católico*, p. 7.
- Salazar, C. G. (2007). *Recreación*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Salazar, C. G. (2015). Nicaragüenses inmigrantes en Costa Rica: Patrones de participación en actividades recreativas *Actualidades Investigativas en Educación*, 39(1), 91-119.
- Salazar, C. G. (2017). *Recreación* (2da. ed.). San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Salgado, A. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: Una alternativa peruana. *LIBERABIT, Revista de Psicología*, N° 11, pp. 41-48.
- Sánchez, M., Salcedo, F., Solera, M., Moya, P., Notario, B., y Martínez, V. (2009). Physical activity and quality of life in schoolchildren aged 11–13 years of Cuenca, Spain. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(6), 879-884. doi: 10.1111/j.1600-0838.2008.00839.x
- Setz, F. (2007). *Arte terapia para prevención de consumo de sustancias en un adolescente en riesgo social*. (Tesis de pos título de especialización, sin publicar). Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/setz_f/sources/setz_f.pdf
- Shelton, D. (2008). Translating theory into practice: Results of a 2-year trial for the LEAD programme. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, N° 15, 313-321.
- Skehill, C. (2001). *Resilience, coping with an extended stay outdoor education program, and adolescent mental health* (Tesis de grado sin publicar). University of Canberra, Canberra, Australia.
- Songprakun, W., y McCann, T. (2012). Effectiveness of a self-help manual on the promotion of resilience in individuals with depression in Thailand: A randomized controlled trial. *BioMed Central Psychiatry*, 12(12), 2-10.
- Sood, A., Prasad, K., Schroeder, D., y Varkey, P. (2011). Stress management and resilience training among department of medicine faculty: A pilot randomized clinical trial. *Journal General Internal Medicine*, 26(8), 858-61. doi: 10.1007/s11606-011-1640-x
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. (3ra. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata SRL.

- Steinhardt, M., y Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453.
- Suárez, E. (2001). Una concepción latinoamericana: La resiliencia comunitaria. En A. Melillo y E. Suárez (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- 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.
- Thomas, J., y Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Torrente, F., Roca, M., y Manes, F. (2011). Capítulo 4. Depresión, resiliencia y cognición. En L. D'Alessio (Coord.), *Mecanismos neurobiológicos de la resiliencia* (pp. 43-55). Buenos Aires, Argentina: Editorial POLEMOS.
- Tugade, M., y Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Tugade, M., y Fredrickson, B. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, N° 8, 311-333. doi: 10.1007/s10902-006-9015-4.
- Tugade, M., Fredrickson, B., y Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190.
- UNICEF. (2004). *Deporte, recreación y juego*. Nueva York, Estados Unidos: Autor. Recuperado de: http://www.un.org/wcm/webdav/site/sport/shared/sport/pdfs/Reports/2004-04_UNICEF_Deporte_recreacion_y_juego.pdf
- United Kingdom, Department for children, schools and families. (2009). *Safe from bullying in play and leisure provision*. Recuperado de <http://www.beyondbullying.com/uploads/84a37a8d0e54c3201177374.pdf>
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Valverde, D. (2014). *Diagnóstico comunal. Trabajo final*. Manuscrito sin publicar, Universidad Latina de Costa Rica, San José.

- Valverde, J. (1994). La actividad física para sujetos toxicómanos en rehabilitación. *APUNTS: Educación Física y Deportes*, N° 38, 104-108.
- Valverde, O., Solano, A., Alfaro, J., Rigioni, M., y Vega, M. (2001). *Adolescencia: Protección y riesgo en Costa Rica. Múltiples aristas, una tarea de todos y todas*. Costa Rica: Arena Transamérica S.A.
- Vanistendael, S. (2010). *Derechos del niño y resiliencia. Dos enfoques fecundos que se enriquecen mutuamente*. Bruselas, Bélgica: Bice.
- Vargas, B. (2014). *Análisis de varianza con medidas repetidas*. Manuscrito sin publicar, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia, Costa Rica.
- Vetter, S., Dulaev, I., Mueller, M., Henley, R., Gallo, W., y Kanukova, Z. (2010). Impact of resilience enhancing programs on youth surviving the Beslan school siege. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(11), 2-11.
- Villalba, C. (2004). *El concepto de resiliencia. Aplicaciones en la intervención social*. Manuscrito sin publicar. Universidad de Pablo de Olavide, España. Recuperado de: <http://www.addima.org/Documentos/Articulos/Articulo%20Cristina%20Villalba%20Quesada.pdf>
- Vinaccia, S., Quiceno, J., y Moreno, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, N° 16, 139-146.
- Witt, P. (2000). The six year test programs for at-risk youth go under investigation. *Parks and Recreation*, 35(3), 88-98.
- Zolkoski, S., y Bullock, L. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, N° 34, 2295-2303.

ANEXOS

Anexo A

Resumen de los estudios previos realizados por la autora de esta tesis, como parte de su doctorado. Ligamen de estos estudios con la presente investigación

Tabla 19

Resumen de estudios previos y su ligamen con la presente investigación

Referencia	Resumen del estudio previo	Ligamen para la presente investigación
Romero, C. (2014). Relación entre resiliencia, práctica de actividades recreativas físicas y consumo de alcohol en colegiales. <i>Revista Digital de Educación Física</i>, 26(5), 59 – 72. (Revista española, área: Ciencias del movimiento humano)	Objetivo: Evaluar la relación entre la resiliencia, la práctica de actividades recreativas físicas y el consumo de bebidas alcohólicas, en un grupo de 54 adolescentes que cursaban décimo grado en un colegio público de la provincia de San José en Costa Rica. Tipo de estudio: Correlacional-transversal. Resultados: de acuerdo con el análisis de correlación de Pearson, la práctica de actividades recreativas físicas se relacionó positiva y significativamente con la dimensión del factor interno de la resiliencia. Además, la relación entre el consumo de bebidas alcohólicas y la resiliencia mostró una tendencia a una relación negativa, pero ésta no fue significativa.	- Se realizó por primera vez una valoración acerca de la relación entre la resiliencia y la práctica de actividades físicas recreativas en población adolescente costarricense. - Se evaluó la influencia de factores de riesgo como fumado, alcohol y drogas ilícitas en población adolescente y su relación con la resiliencia. Aspectos que son de interés, puesto que la población meta de la presente investigación estuvo constituida por personas en vulnerabilidad social. - Se hizo un primer cuestionario para valorar aspectos como práctica de actividades recreativas físicas, consumo de bebidas alcohólicas, drogas ilícitas y fumado, lo cual sirvió de marco para el desarrollo del cuestionario que se utilizó en el diagnóstico del actual estudio.
Romero, C. (2015). Al compás de las clases de baile: Una experiencia dentro del aula. <i>Revista Educación</i> 39(1), 21 -49. (Revista costarricense, área: Educación)	Objetivos: Conocer si la metodología y la labor docente mediaron en el aprendizaje y en el esparcimiento del alumnado, y en detectar si el trabajo en clase influyó en las relaciones interpersonales del estudiantado. Tipo de estudio: Cualitativo. Se usó métodos de investigación-acción y etnográficos, técnicas de observación participante, notas de campo, video, tarjetas de respuestas, reportes orales y escritos del asistente y grupo focal. En el análisis de datos se conformaron temas de interés, luego se establecieron categorías y sub-categorías en cada técnica y, finalmente, se realizó la triangulación. Resultados: La metodología del curso promovió el esparcimiento del estudiantado. La sensación de satisfacción y el gozo fomentaron la	- Se logró probar y practicar técnicas y análisis cualitativos como los que se usaron en la presente investigación. - Se evaluaron aspectos que se vinculan con la recreación y la implementación de actividades, como las que se llevaron a cabo en el actual estudio, tales como el esparcimiento, la importancia de la satisfacción y el gozo como estímulos para la práctica de actividades físicas, así como la influencia que tiene la persona facilitadora en las actividades y el papel de las relaciones interpersonales en el grupo practicante.

Referencia	Resumen del estudio previo	Ligamen para la presente investigación
	realización del baile popular, como actividad física. Además, la estructura de las lecciones, los estilos de enseñanza y la labor docente influyeron positivamente en el aprendizaje de los contenidos teóricos y prácticos del curso. También, el trabajo en clase repercutió en las relaciones interpersonales del grupo participante, por medio de la promoción de valores, normas de higiene, un ambiente ameno y la proyección del baile como una actividad socio-cultural.	
Romero, C. (2015). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. <i>RETOS</i> , N° 28, 98-103. (Revista española, área: Ciencias del movimiento humano)	Objetivo: Analizar la magnitud del efecto de la actividad física (tamaño de efecto o TE) en la resiliencia e identificar la influencia de las particularidades del tipo de muestra y las características del tratamiento realizado. Tipo de estudio: Meta-análisis. Se meta-analizaron 18 investigaciones efectuadas con personas entre los 11 y los 57 años de edad. Resultados: Para los grupos experimentales se obtuvo un TE promedio de .37 de 24 TE, para una población de 590 sujetos. Las variables sexo, agente estresor, edad, tipo de tratamiento y duración de la sesión hasta los 150 minutos moderaron significativamente los efectos del tratamiento en la resiliencia. La duración del tratamiento, horas de contacto en el tratamiento y el tiempo de aplicación de la prueba del pos-test no tuvieron relación directa con los TE.	- Se recabó información, se sintetizó datos y se valoró efectos de una serie de estudios relacionados con el fomento de la resiliencia por medio de la actividad física, tema central en el actual estudio. - Se establecieron recomendaciones para realizar estudios post-meta-analíticos, sugerencias que se tomaron en cuenta y se llevaron a la práctica por medio de la presente investigación. - Se valoraron variables de interés para el diseño y la implementación del actual estudio como la variable sexo, duración del tratamiento (días), duración de la sesión (minutos), tiempo de contacto en el tratamiento (horas) y momento de aplicación de la prueba del pos-test (días).
Romero, C. (2015). La recreación en el fomento de la resiliencia. <i>Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM</i> . N° 16 (1), 65-82.	Objetivo: Identificar los tipos de actividades recreativas y las características de los programas recreativos, que han sido utilizados en el fomento de la resiliencia y explicar, con fundamento teórico, el papel de la recreación en la promoción de la resiliencia y sus dimensiones. Tipo de estudio: Revisión de literatura. Resultados: Las actividades recreativas más utilizadas para fomentar resiliencia,	- Se identificaron los tipos de actividades recreativas y las características de los programas recreativos que facilitaron, en alguna medida, el fomento de la resiliencia. Aspectos esenciales en la planificación de los tratamientos del presente estudio. - Se establecieron posibles causas del

Referencia	Resumen del estudio previo	Ligamen para la presente investigación
(Revista chilena, área: Ciencias del movimiento humano)	según la literatura analizada, son las actividades al aire libre, seguidas por las de recreación física y en tercer lugar las artísticas, educativas y voluntariado. Además, se encontró evidencia que respalda el uso de la recreación como un medio útil para la promoción de la resiliencia global y sus dimensiones.	por qué la recreación ayuda en la promoción de la resiliencia; temas de vital importancia en la creación del marco teórico y la discusión de la actual investigación.
Romero, C., y Saavedra, E. (2015). Actividades recreativas para el fomento de la resiliencia: Una experiencia más allá del aula. <i>Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes</i> , 3(1), 9-15.	Objetivo: Determinar la percepción acerca de la aplicación de un programa recreativo e identificar la relación entre la participación en dicho programa y el nivel de resiliencia resultante para el grupo de estudio. Tipo de estudio: Cualitativo. Se usó el método de investigación-acción. Para el análisis de datos se establecieron temas de interés, categorías y, por último, triangulación. Resultados: La participación en el programa recreativo provocó sensaciones de bienestar, debido a que las actividades eran entretenidas, propiciaban interacción social con los pares y con la facilitadora del programa, lo cual mostró relación con la promoción de la resiliencia. Las actividades recreativas físico-deportivas y al aire libre resultaron ser las de mayor agrado, según el relato de los participantes.	- Se logró poner en práctica técnicas y análisis cualitativos como los que se llevaron a cabo en el presente estudio. - Se obtuvieron resultados que ofrecieron información acerca de la vinculación de las experiencias vividas en un programa recreativo con la resiliencia. Además, se identificaron las actividades que resultaron ser de mayor agrado para la población participante. Esta información sirvió de referencia a la hora de planear los programas recreativos y en la discusión de los resultados obtenidos en la actual investigación
Romero, C., y Saavedra, E. (2016). Impacto de un programa recreativo en la resiliencia de adolescentes de 7° grado de un colegio primario. <i>LIBERABIT</i> , 22(1), 43-56.	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. Tipo de estudio: Cuasi-experimental de grupo control no equivalente preprueba-posprueba. Resultados: No hubo interacción significativa ($p < .05$) entre grupo por medición por sexo, con respecto a la resiliencia y sus dimensiones. Sí hubo	- Se valoraron y pusieron en práctica aspectos de metodología (diseño, población, procedimientos y análisis de datos), además de aspectos de logística y administrativos, que sirvieron como marco para la actual investigación. - Se obtuvieron resultados relacionados con la promoción de la resiliencia, por medio de programas recreativos, los cuales sirvieron de respaldo para el marco teórico y la discusión del presente estudio.

Referencia	Resumen del estudio previo	Ligamen para la presente investigación
(Revista peruana, área: Psicología)	interacción significativa ($p < .05$) entre mediciones por grupo, en la resiliencia y en cuatro de las cinco dimensiones. El grupo experimental aumentó de manera significativa el valor de la resiliencia luego de la intervención. Además, solo la dimensión redes-modelos se relacionó significativa y negativamente ($p = .023$) con el número de horas.	- Se identificaron hallazgos que fortalecieron el planteamiento de los procedimientos de la actual investigación. Por ejemplo, se evidenció que variables como horas de participación, número de actividades recreativas y número de sesiones del tratamiento no se relacionaron de manera significativa con el valor global de la resiliencia.
Saavedra, E., Castellón, W., y Romero, C. (2016). Comparación de perfiles de resiliencia, de jóvenes universitarios de Chile, Costa Rica y el Salvador. ATHENEA (En edición) (Revista chilena, área: Ciencias Sociales)	Objetivo: Describir y comparar los perfiles de resiliencia, en una muestra de jóvenes universitarios de Chile, El Salvador y Costa Rica, de ambos sexos, evaluados mediante la escala SV-RES. Tipo de estudio: Transversal-descriptivo. Resultados: En los perfiles de resiliencia descritos por hombres y mujeres, estas últimas obtienen sistemáticamente puntajes mayores. Por su parte, al comparar los puntajes por países, destaca el promedio de El Salvador por sobre los otros dos grupos.	- Se adquirieron resultados relacionados con el perfil de la resiliencia según el sexo, lo cual ayudó a elaborar el marco teórico y la discusión del presente estudio, ya que el sexo fue una de las variables medidas en esta investigación.
Romero, C. (2017). <i>Evaluación de varios tipos de actividades recreativas para la promoción de la resiliencia</i> . Manuscrito sin publicar.	Objetivo: Evaluar la afinidad que tienen las actividades recreativas con la resiliencia. Tipo de estudio: Descriptivo. Se realizaron ocho talleres, en los cuales estudiantes y profesionales de las áreas de Educación Física, Psicología, Orientación y Trabajo Social evaluaron las actividades recreativas como un medio para promover la resiliencia. Resultados: Las actividades recreativas físicas y artísticas presentaron una alta afinidad con los rubros de la resiliencia, medidos por medio del cuestionario “Actividades recreativas y resiliencia”, el cual fue elaborado para fines de este mismo estudio. Además, las actividades recreativas se agruparon según características como duración, exigencia física y modo de realización (grupal o individual).	- Se probó de manera práctica cada una de las actividades recreativas que se llevaron a cabo en los tratamientos del presente estudio. - Se evaluó la afinidad de la resiliencia con cada una de las actividades recreativas que se llevaron a cabo en la actual investigación. Esa evaluación permitió garantizar aún más, que las actividades recreativas estuvieron orientadas al fomento de la resiliencia.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B

Cuestionario del diagnóstico

Diagnóstico: “*Datos generales de usted, su familia y su comunidad*”

Le solicitamos responder las preguntas con cuidado y sinceridad. Toda la información es CONFIDENCIAL. Complete o marque con equis (X) dentro del cuadro la respuesta que mejor corresponda. No existen respuestas buenas o malas. Muchas gracias por su colaboración.

1- Edad: _____

2- Sexo: Femenino ☐ Masculino ☐

3- Número de hermanos o hermanas: _____

4- Usted vive en casa: propia ☐ alquilada ☐ prestada ☐ otra ☐

¿Cuál? _____

5- Cuántas personas viven con usted?: _____.

6- ¿De qué materiales está hecha su casa?: _____

7- En su casa, ¿el servicio de luz y agua es...?:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

8- ¿Quiénes son las personas que están a cargo de usted?:

a- Mamá ☐ b- Papá ☐ c- Hermanos (as) mayores ☐
 d- Abuelos (as) ☐ e- Tíos (as) ☐ f- Otro ☐ ¿Quién? _____

9- ¿Cuál es el grado de escolaridad que tiene la persona que está a cargo de usted?

a- Primaria incompleta ☐ b- Primaria completa ☐ c- Secundaria incompleta ☐

d- Secundaria completa ☐ e- Universidad incompleta ☐ f- Universidad completa ☐

10- ¿Algún familiar ha estado gravemente enfermo?: Sí ☐ No ☐ No sé ☐

11- ¿Usted ha estado gravemente enfermo?: Sí ☐ No ☐

12- ¿Cómo se lleva con su familia y con las personas que viven usted?:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
 Muy bien Bien Regular Mal Muy mal

13- ¿Usted vive con algún familiar que fuma?: Sí ☐ No ☐

14- ¿Usted tiene amigos o conocidos que fuman?: Sí ☐ No ☐

15- ¿Usted ha fumado, alguna vez?: Sí ☐ No ☐

16- ¿Usted vive con algún familiar que consume bebidas alcohólicas?: Sí ☐ No ☐

17- ¿Usted tiene amigos que consumen bebidas alcohólicas?: Sí ☐ No ☐

18- ¿Usted ha consumido algún tipo de bebida alcohólica, alguna vez?: Sí ☐ No ☐

19- En su comunidad o barrio, ¿el consumo de drogas ilícitas (marihuana, cocaína, entre otras drogas similares); es frecuente?: Sí ☐ No ☐

20- ¿Usted tiene familiares que consumen o han consumido drogas ilícitas (marihuana, cocaína, entre otras drogas similares)?: Sí ☐ No ☐

21- ¿Usted tiene amigos o conocidos que consumen o han consumido drogas ilícitas (marihuana, cocaína, entre otras drogas similares)?: Sí ☐ No ☐

22- ¿Usted ha consumido o ha intentado consumir algún tipo de droga ilícita (marihuana, cocaína, entre otras drogas similares)?: Sí ☐ No ☐

23- En su comunidad o barrio, ¿existe delincuencia (asaltos, robos, violencia, etc.)?: Sí ☐ No ☐

24- En su comunidad o barrio, ¿existen pandillas?: Sí ☐ No ☐

25- ¿Usted pertenece o ha pertenecido, alguna vez, a una pandilla?: Sí ☐ No ☐

26- ¿Considera que su escuela es un lugar seguro?:

Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?: _____

27- ¿En su escuela se han burlado de usted; o le han molestado alguna vez?:

Sí ☐ No ☐

28- ¿Cómo se siente en su escuela?:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Muy bien Bien Regular Mal Muy mal

29- ¿Cómo se lleva con los compañeros y las compañeras de su escuela?:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Muy bien Bien Regular Mal Muy mal

30- ¿Cómo se lleva con los maestros y las maestras de su escuela?:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Muy bien Bien Regular Mal Muy mal

31- ¿Alguna vez ha perdido o se ha quedado en alguna materia de la escuela?:

Sí ☐ ¿Cuántas veces?: _____ No ☐

32- ¿Alguna vez ha abandonado la escuela o ha pensado en dejarla?:

Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?: _____

33- ¿Considera que este año, usted se logrará graduar de sexto grado?:

☐ ☐ ☐
Sí No No sé

34- ¿Usted sabe qué va a hacer cuando salga de la escuela (tiene algún proyecto o meta que desee realizar)?:

Sí ☐ No ☐

Si su respuesta fue que sí, indique cuáles son sus proyectos o metas: _____

35- ¿Cuál ha sido el mayor problema que ha enfrentado en su vida?: _____

36- En su comunidad o barrio, ¿existen lugares en los cuales usted puede jugar y divertirse con su familia y/o amigos?: Sí ☐ No ☐

Si su respuesta fue que sí, indique cuáles son esos lugares: _____

37- ¿Participa usted en algún equipo deportivo (fútbol, baloncesto, tenis de mesa, etc.) o en algún grupo artístico (baile, pintura, teatro, canto, banda, etc.); dentro o fuera de la escuela?:

Sí ☐ No ☐

Si su respuesta fue que sí, indique cuáles son esos equipos o grupos: _____

38- De la siguiente lista, marque con una equis (X) las actividades que le gustan o le gustaría realizar:

- a- Dibujar/pintar: ☐
- b- Realizar manualidades: ☐
- c- Escribir poesía/historias: ☐
- d- Cantar: ☐
- e- Tocar un instrumento musical: ☐
- f- Participar activamente en cualquier presentación artística: ☐
- g- Realizar teatro: ☐
- h- Salir a trotar o caminar: ☐
- i- Bailar: ☐
- j- Jugar fútbol: ☐
- k- Jugar voleibol: ☐
- l- Nadar: ☐
- m- Ver películas: ☐
- n- Pasear: ☐
- o- Participar activamente en cualquier tipo de juego o actividad física-deportiva: ☐
- p- Leer: ☐
- q- Completar juegos de papel y lápiz
(sopa de letras, sudoku, crucigramas, entre otros): ☐
- r- Escuchar música: ☐
- s- Tomar fotografías: ☐
- t- Otra actividad: ☐ ¿Cuál?: _____

Anexo C

Escala de resiliencia escolar (E.R.E.) para niños entre 9 y 14 años

Escala de resiliencia escolar (E.R.E.) para niños entre 9 y 14 años

(Saavedra y Castro, 2009)

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.					
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 lo 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.					
MUCHAS GRACIAS.					

Anexo D

Carga factorial, comunalidad, índice de dificultad, índice de discriminación de cada ítem, prueba KMO, Bartlett, gráfico de sedimentación de la escala E.R.E., y confiabilidad aplicada tanto en el pre-test como en el pos-test

Análisis factorial: Modelo de un factor (resiliencia global)

Método: Factorización de ejes principales

Tabla 20

Carga factorial, comunalidad, índice de dificultad e índice de discriminación de cada ítem de la escala E.R.E. aplicada en el Pre-test.

Ítems	Carga factorial	Comunalidad Extracción	Índice de dificultad	Índice de discriminación
pregunta1pretest	.639	.408	4.7093	.574
pregunta2pretest	.480	.230	4.4419	.453
pregunta3pretest	.429	.184	4.6628	.396
pregunta4pretest	.184	.034	4.5349	.172
pregunta5pretest	.499	.249	4.1047	.453
pregunta6pretest	.480	.230	4.5465	.454
pregunta7pretest	.301	.090	4.8488	.252
pregunta8pretest	.293	.086	4.3023	.261
pregunta9pretest	.513	.263	4.3605	.463
pregunta10pretest	.357	.128	4.8605	.319
pregunta11pretest	.415	.172	4.6512	.394
pregunta12pretest	.439	.193	4.7674	.416
pregunta13pretest	.428	.183	4.7209	.408
pregunta14pretest	.469	.220	4.5698	.461
pregunta15pretest	.348	.121	4.1395	.329
pregunta16pretest	.358	.128	4.8721	.317
pregunta17pretest	.482	.232	4.6977	.420
pregunta18pretest	.408	.167	4.6395	.367
pregunta19pretest	.536	.287	4.2791	.522
pregunta20pretest	.651	.423	4.6279	.609
pregunta21pretest	.473	.223	4.0581	.442
pregunta22pretest	.558	.311	4.6047	.513
pregunta23pretest	.534	.285	4.6279	.521
pregunta24pretest	.498	.248	4.6279	.481
pregunta25pretest	.633	.401	4.3837	.584
pregunta26pretest	.491	.242	4.6279	.483
pregunta27pretest	.443	.197	4.8837	.410

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 21

Carga factorial, comunalidad, índice de dificultad e índice de discriminación de cada ítem de la escala E.R.E aplicada en el Pos-test.

Ítems	Carga factorial	Comunalidad Extracción	Índice de dificultad	Índice de discriminación
pregunta1postest	.397	.158	4.7907	.373
pregunta2postest	.565	.319	4.6163	.517
pregunta3postest	.431	.186	4.6279	.447
pregunta4postest	.573	.329	4.4535	.532
pregunta5postest	.637	.406	4.2209	.625
pregunta6postest	.636	.405	4.6512	.626
pregunta7postest	.264	.070	4.8140	.256
pregunta8postest	.418	.174	4.3605	.408
pregunta9postest	.436	.190	4.4419	.415
pregunta10postest	.573	.328	4.8372	.513
pregunta11postest	.537	.289	4.7674	.498
pregunta12postest	.491	.241	4.8140	.450
pregunta13postest	.507	.257	4.7907	.447
pregunta14postest	.605	.366	4.7093	.564
pregunta15postest	.304	.092	4.4186	.302
pregunta16postest	.285	.081	4.9186	.270
pregunta17postest	.371	.138	4.8140	.348
pregunta18postest	.559	.312	4.7326	.502
pregunta19postest	.580	.336	4.4651	.539
pregunta20postest	.244	.060	4.7093	.240
pregunta21postest	.688	.473	4.4884	.639
pregunta22postest	.635	.403	4.6512	.583
pregunta23postest	.427	.183	4.7442	.393
pregunta24postest	.327	.107	4.8023	.344
pregunta25postest	.542	.293	4.6744	.508
pregunta26postest	.373	.139	4.8023	.348
pregunta27postest	.361	.130	4.9302	.328

Fuente: Elaboración propia.

La carga factorial para cada ítem evidencia que el ítem mide adecuadamente el constructo (resiliencia global). Las cargas factoriales deseables deben ser mayores que .30. La comunalidad representa la varianza (variabilidad de las puntuaciones de los sujetos en cada ítem) que se puede explicar de cada ítem, a partir del factor extraído. El índice de

dificultad es la media del ítem. Se reporta para evaluar que todas las personas no hayan contestado igual una misma pregunta. Se desea que la media no sea ni 1 ni 5, tal y como sucedió en esta ocasión con los datos del pre-test y pos-test. El índice de discriminación es la correspondencia entre cada ítem y el resto del test. Este permite saber si cada ítem es consistente con los demás, lo esperable es que no sea inferior a .20 (Comunicación personal, Armen Brizuela, 14 de enero del 2017).

Tabla 22

Prueba KMO y prueba Bartlett de la escala E.R.E. aplicada en el Pre-test.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.639
	Chi-cuadrado aproximado	977.932
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	351
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23

Prueba KMO y prueba Bartlett de la escala E.R.E. aplicada en el Pos-test

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.702
	Chi-cuadrado aproximado	1165.504
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	351
	Sig.	.000

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba KMO se desea que el valor sea cercano a uno y no menor de .5. En el análisis con los datos del pre-test, el valor fue de .64 y en el análisis con los datos del pos-test, el valor fue de .70 (Hair et al., 1999; Vargas, 2014).

Los resultados en la prueba Bartlett, tanto en el análisis con los datos del pre-test como con los del pos-test, indicaron un nivel de significancia de $p = .000$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se indica que las variables no son independientes, es decir, al existir comunalidad entre variables se logra identificar factores subyacentes, como en este caso la resiliencia global (Hair et al., 1999; Vargas, 2014).

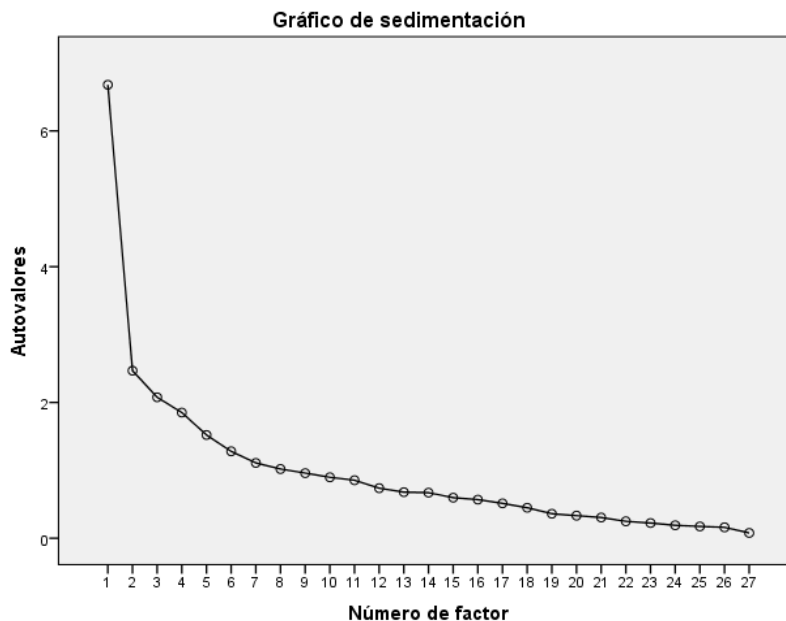


Figura 8. Gráfico de sedimentación de la escala E.R.E., con los datos del pre-test.
 Fuente: Elaboración propia.

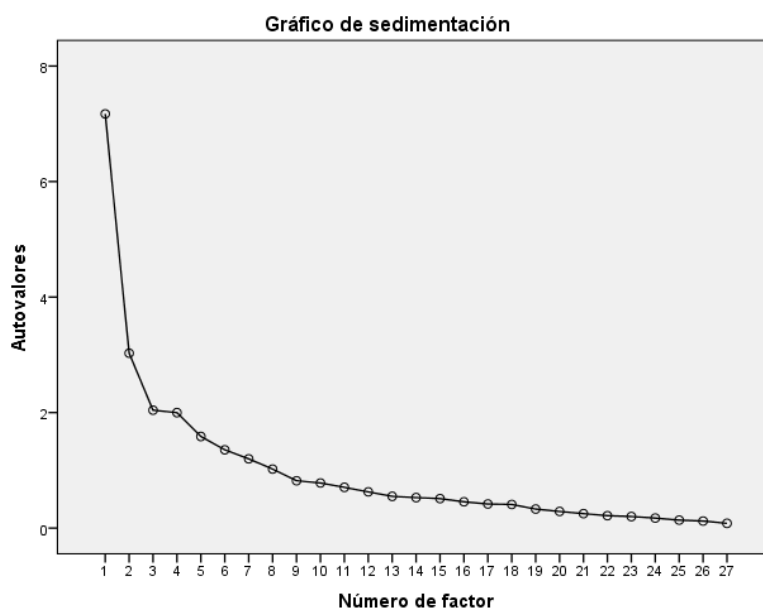


Figura 9. Gráfico de sedimentación de la escala E.R.E., con los datos del pos-test
 Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico de sedimentación con los datos del pre-test, se observa un primer factor moderadamente definido. Lo mismo sucedió en el análisis con los datos del pos-test.

Confiabilidad

En el análisis de los 27 ítems con los datos del pre-test para un factor (resiliencia global), el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach fue de .87. Este valor de la confiabilidad de consistencia interna es considerado significativo e indica que la escala es confiable, debido a la aproximación que tiene el coeficiente con respecto a 1.00 (Thomas y Nelson, 2007). En cuanto a los datos del pos-test, el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach fue de .88.

Anexo E
Tarjetas de respuesta

Tarjeta de respuesta

Tarjeta de respuesta para población estudiantil

Sesión: _____ Fecha: _____

1. ¿Cómo te sentiste con las actividades en las que participaste? ¿Por qué te sentiste así?
2. ¿Qué significa para ti participar en este tipo de actividad y qué importancia tiene para su vida?
3. ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades realizadas y por qué?

Anexo F

Consentimiento informado

Universidad Nacional de Costa Rica.
Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida.
Programa de Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano (DCMH)

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA
O ENCARGADOS LEGALES**

*Título del estudio: “Efecto de la recreación física y de la recreación artística en la
resiliencia de estudiantes de sexto grado de la Escuela La Capri”*

Primero que nada, quiero agradecerle por atenderme, escuchar y leer con atención la información que se le presenta a continuación sobre un proyecto de investigación que estoy llevando a cabo como parte de mis estudios de doctorado en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Nacional. Mi nombre es Cecilia Enith Romero Barquero y el de mi tutora es Carmen Grace Salazar Salas.

Sabemos que tal vez la actividad física, los deportes y las artes pueden ayudar a la capacidad de niños y adolescentes para resolver situaciones difíciles por sentirse mejor y poder expresarse mejor.

¿Cuál es el propósito de este proyecto?

Por lo tanto, el propósito de este proyecto es entender si los alumnos de sexto grado de la escuela La Capri pueden mejorar la capacidad de resiliencia (capacidad para resolver situaciones difíciles) por medio de un programa de actividad física - deportes o artes. Además, nos interesa conocer cuál es el significado que tiene para su hijo(a) participar en estos programas recreativos.

¿En qué consiste el proyecto?

Todos los alumnos de sexto grado participantes del proyecto contestarán por escrito 27 preguntas sobre cómo se ven a ellos mismos y cómo resuelvan situaciones difíciles en la vida diaria. El nombre del alumno no será indicado en el formulario, para cuidar la privacidad de sus datos, sólo será identificado por medio de un número. Los alumnos



contestarán estas preguntas en dos ocasiones. Además habrá un grupo de alumnos que participará en un programa de actividad física y deportes, otro grupo que participará en un programa de artes y otro grupo que no participará en ningún programa, ya que será el grupo control. Lo anterior es necesario para entender si los programas logran mejorar la capacidad para resolver situaciones difíciles. La asignación de los alumnos a cada uno de los tres grupos se hará al azar, por rifa, delante de los profesores de sexto grado. Entonces en el caso de que su hijo(a) participe del estudio, él o ella llenará en dos ocasiones la encuesta y participará del grupo deportivo, en el de artes o en ningún grupo.

- ***Programas recreativos de actividad física-deporte y arte:***

En el caso de que su hijo(a) participara del grupo del programa de deportes o de artes, él o ella debe comprometerse a participar activamente en todas las actividades planeadas para ellos. En uno de los programas se realizarán actividades deportivas (por ejemplo, juegos, talleres deportivos, entre otras). En el otro programa se efectuará actividades artísticas (por ejemplo, pintura, dibujo, drama, manualidades, entre otras). Los programas se realizarán principalmente en las instalaciones de la Escuela La Capri, aunque existe la posibilidad de realizar dos giras fuera de la Institución. En ambas ocasiones, su hijo(a) no tendrá gastos económicos por aspectos de alimentación o transporte. Las giras se realizarán a las instalaciones deportivas de la Universidad de Costa Rica. Antes de la gira confirmamos la fecha y hora de la gira.

La duración de los dos programas recreativos será de 14 días, dos horas cada día, con excepción de las giras, que tendrán una duración de tres y cinco horas respectivamente. El horario del programa de actividad física y deporte será los días miércoles de 10 a.m. a 12 m.d. y el programa de arte será los días viernes de 10 a.m. a 12 m.d. La Directora de la Escuela y el personal docente guía acordaron reorganizar la materia correspondiente a esas horas, de forma que no se afectarán las clases de la población estudiantil. La vestimenta que deberá utilizar su hijo(a) en los programas recreativos puede ser similar a la usada en las clases de educación física.

BN-JF



- ***Debates y tarjetas de respuesta:***

Para finalizar las actividades que se realicen cada día, en los programas recreativos, su hijo(a) deberá responder tres preguntas que se le entregarán en una tarjeta. La intención es conocer cómo se sintió, qué le parecieron y qué le gustó de las actividades recreativas en las que participó durante el día. También, se realizará un debate que consiste en que su hijo(a) y sus demás compañeros(as) de grupo opinen acerca de la experiencia vivida al participar en las actividades recreativas del día. Las conversaciones del debate se grabarán. Las grabaciones, las tarjetas de respuesta y los debates tienen el único fin de apoyar los resultados de la investigación, por lo tanto no se mencionará el nombre de su hijo(a).

¿Cuáles son los beneficios de participar?

Su hijo(a) podría verse beneficiado(a) posiblemente en mejorar la capacidad de resiliencia luego de la participación en los programas recreativos. Además participará y compartirá con otros compañeros(as), de actividades recreativas que fomentan el humor, la comunicación, el trabajo en equipo entre otros aspectos relacionados con la resiliencia. En caso de que su hijo(a) quede asignado al grupo control y desee beneficiarse de las actividades que involucran los programas recreativos, él o ella podrá participar en las actividades recreativas que llevará a cabo la investigadora, en coordinación con la profesora guía del grupo, una vez hayan finalizado los catorce días de los programas, por lo tanto, se realizará la mayor cantidad de actividades posibles, antes de que termine el ciclo lectivo. Asimismo, los resultados del estudio serán compartidos con las autoridades de la Escuela La Capri, de manera que se puedan tomar en cuenta para implementar futuros programas similares en la escuela, que ayuden en el bienestar de otros estudiantes.

¿Existen riesgos en participar en el estudio?

La participación podría ayudar a que su hijo(a) se conozca mejor así mismo, y así su hijo(a) podría darse cuenta de algunos problemas que tiene. Si su hijo(a) considera que requiere

BN-57



apoyo para el manejo de situaciones de este tipo, podrá contactar directamente a la responsable del estudio, quien realizará una referencia al Departamento de Orientación y Psicología de la Escuela La Capri. Además, si observamos alguna situación especial o problema representativo en su hijo(a) en los resultados de la escala o en la realización de las actividades, también se podrá hacer referencia al Departamento de Orientación y Psicología de la Escuela.

Durante la participación en los programas recreativos, igual que en cualquier clase de educación física, su hijo(a) podría sufrir alguna lesión por la práctica de actividades físicas o artísticas. En caso de que su hijo(a) sufriera algún problema de salud como consecuencia de las actividades en las que participará en este estudio, la investigadora llevará a cabo el protocolo que la Escuela La Capri tiene para este tipo de situaciones. Sin embargo, todas las actividades en ambos programas estarán a cargo de profesionales que tienen experiencia en programas recreativos. Si su hijo(a) posee alguna condición especial de salud, le solicito por favor hacérmela saber antes de iniciar con los tratamientos.

¿Qué pasa con la confidencialidad?

La información que su hijo(a) me dé por medio de la encuesta, las tarjetas de respuesta o en los debates a lo largo de la visita serán identificadas por medio de un número y no por su nombre. Todo lo que su hijo(a) me diga es confidencial. No le daré a nadie su información personal sin su permiso. Sólo yo como responsable del proyecto tendré acceso a la información; por lo tanto, la información no estará disponible para el personal docente o administrativo de la Escuela. Sólo los resultados de la investigación se compartirán con la Institución. Al finalizar esta investigación, se realizará la publicación de los resultados en medios de divulgación científica. En dicha publicación siempre se mantendrán la confidencialidad mencionada anteriormente.

Participación voluntaria

La participación de su hijo(a) es voluntaria, en el caso de que usted esté de acuerdo con que participe, además consultaremos a su hijo(a) si desea participar. En el caso de que no desee participar, esto no le afectaría de ninguna manera. En el caso de que decida participar,



posteriormente su hijo(a) puede dejar de participar en el estudio en cualquier momento. Si decidiera retirarse, esto no le afectaría de ninguna manera a su hijo(a).

¿Qué pasará con los resultados de las pruebas?

Le daremos a usted los resultados personales de su hijo(a), si así lo desea. También, mediante una reunión presencial y un resumen por escrito, le informaremos a usted y a las autoridades de la Escuela sobre los resultados generales del estudio, o sea, si se logró o no mejorar los valores de la resiliencia en el grupo y el significado general que tiene para las personas participar en este tipo de programa recreativo. Es importante aclarar que no se tendrá los resultados completos hasta el mes de junio del otro año, aproximadamente.

¿Qué pasará en el futuro?

Una vez finalicen los 14 días de los programas recreativos, el estudio se termina y su hijo(a) no tendrá que realizar más actividades. Si su hijo(a) no participó en los programas recreativos tendrá la oportunidad de participar en varias actividades recreativas, que se realizarán antes de que termine el curso lectivo de este año, para ello se coordinará con la profesora guía del curso. Si la escuela decide continuar con este tipo de programas recreativos, su hijo(a) podría ser contactado para que colabore como líder recreativo voluntario con otros estudiantes, si así lo desea.

¿Qué pasa si tengo preguntas más adelante?

Si tiene alguna duda o pregunta, puede llamar a la responsable de la investigación Cecilia Enith Romero Barquero, al teléfono: 8379-6339, en horario de lunes a viernes de 11 a.m. a 9 p.m., o escribirle al correo electrónico: cenith14@gmail.com. También puede contactar a la tutora de esta investigación, Carmen Grace Salazar Salar, a los teléfonos: 2511-2946, 2511-2930, o escribirle al correo electrónico: carmengrace.salazar@ucr.ac.cr. Si lo considerara necesario puede llamar al Comité Ético de la Universidad Nacional (Raquel Campos, secretaria CECUNA, 2263-6375 extensión 101).

BNJ



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA
O ENCARGADOS LEGALES**

Título del estudio: "Efecto de la recreación física y de la recreación artística en la resiliencia de estudiantes de sexto grado de la Escuela La Capri"

He leído la información sobre este estudio. He hablado con la investigadora y me ha contestado todas mis preguntas en un lenguaje comprensible para mí. Entiendo que la participación de mi hijo(a) es voluntaria y que tiene derecho a retirarse cuando así lo desee en cualquier momento, sin que esto le perjudique de ninguna manera. Conozco que mi hijo(a) no recibirá ningún tipo de compensación económica por su participación en este estudio. Autorizo voluntariamente a que mi hijo(a) continúe participando en el estudio. Además, en el caso de que mi hijo(a) participara en el grupo de actividad física-deportes o de artes, autorizo que realice actividades fuera de la escuela, durante los días de la gira que se llevarán a cabo aproximadamente en los meses de octubre y noviembre del presente año. He recibido una copia de este consentimiento para mi uso personal. Para cualquier pregunta puedo llamar a Cecilia Enith Romero Barquero, al teléfono: 8379-6339, o a Carmen Grace Salazar Salar, al teléfono: 2511-2946, 2511-2930.

Nombre y apellidos del padre/madre/representante legal:

.....

Cédula.....

Firma del padre/madre/representante legal:

.....

Nombre y apellidos del participante (hijo o hija):

.....

Fecha:/...../.....

BN 



Nombre de la responsable del estudio:

.....

Cédula.....

Firma de la responsable del estudio:

.....

Fecha:/...../.....

Nombre del testigo

imparcial:.....

Cédula.....

Firma del testigo imparcial:

.....

Fecha:...../...../.....

BNWJF



Anexo G
Asentimiento informado

Universidad Nacional de Costa Rica.
Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida.
Programa de Doctorado en Ciencias del Movimiento Humano (DCMH)

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORS DE 18 AÑOS

Título del estudio: “Efecto de la recreación física y de la recreación artística en la resiliencia de estudiantes de sexto grado de la Escuela La Capri”

Primero que nada, quiero agradecerle por atenderme, escuchar y leer con atención la información que se le presenta a continuación sobre un proyecto de investigación que estoy llevando a cabo como parte de mis estudios de doctorado en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Nacional. Mi nombre es Cecilia Enith Romero Barquero y el de mi tutora es Carmen Grace Salazar Salas.

Sabemos que tal vez la actividad física, los deportes y las artes pueden ayudar a la capacidad de niños y adolescentes para resolver situaciones difíciles por sentirse mejor y poder expresarse mejor.

¿Cuál es el propósito de este estudio?

Por lo tanto, el propósito de este proyecto es entender si los alumnos de sexto grado de la escuela La Capri pueden mejorar la capacidad de resiliencia (capacidad para resolver situaciones difíciles) por medio de un programa de actividad física - deportes o artes. Además, nos interesa conocer cuál es el significado que tiene para usted participar en estos programas recreativos.

¿En qué consiste el proyecto?

Todos los alumnos de sexto grado participantes del proyecto contestarán por escrito 27 preguntas sobre cómo se ven a ellos mismos y cómo resuelvan situaciones difíciles en la vida diaria. El nombre del alumno no será indicado en el formulario, para cuidar la privacidad de sus datos. Los alumnos contestarán estas preguntas en dos ocasiones. Además habrá un grupo de alumnos que participará en un programa de actividad física y deportes,

BNWJF



otro grupo que participará en un programa de artes y otro grupo que no participará en ningún programa, ya que será el grupo control. Lo anterior es necesario para entender si los programas logran mejorar la capacidad para resolver situaciones difíciles. La asignación de los alumnos a cada uno de los tres grupos se hará al azar, por rifa, delante de los profesores de sexto grado. Entonces, en el caso de que usted participe del estudio, deberá llenar en dos ocasiones la encuesta y participar del grupo deportivo, el de artes o en ningún grupo.

- **Programas recreativos:**

Si usted participara del grupo del programa de deportes o de artes, debe comprometerse a participar activamente en todas las actividades recreativas planeadas para ellos. En uno de los programas se realizarán actividades deportivas (por ejemplo, juegos, talleres deportivos, entre otras). En el otro programa se efectuarán actividades artísticas (por ejemplo, pintura, dibujo, drama, manualidades, entre otras). Los programas se realizarán principalmente en las instalaciones de la Escuela La Capri, aunque existe la posibilidad de realizar dos giras fuera de la Institución. En ambas ocasiones, usted no tendrá gastos económicos por aspectos de alimentación o transporte. Las giras se realizarán a las instalaciones deportivas de la Universidad de Costa Rica. Antes de la gira confirmamos la fecha y hora de la gira.

La duración de los dos programas recreativos será de 14 días, dos horas cada día, con excepción de las giras, que tendrán una duración de tres y cinco horas respectivamente. El horario del programa de actividad física y deporte será los días miércoles de 10 a.m. a 12 m.d. y el programa de arte será los días viernes de 10 a.m. a 12 m.d. La vestimenta que deberá utilizar en los programas recreativos puede ser similar a la usada en las clases de educación física.

- **Debates y tarjetas de respuesta:**

Para finalizar las actividades que se realicen cada día, en los programas recreativos, deberá responder tres preguntas que se le entregarán en una tarjeta.

BNJF



La intención es conocer cómo se sintió usted, qué le parecieron y qué le gustó de las actividades recreativas en las que participó durante el día. También, se realizará un debate que consiste en que usted y sus demás compañeros(as) de grupo opinen acerca de la experiencia vivida al participar en las actividades recreativas del día. Las conversaciones del debate se grabarán. Las grabaciones, las tarjetas de respuesta y los debates tienen el único fin de apoyar los resultados de la investigación, por lo tanto no se mencionará su nombre.

¿Cuáles son los beneficios de participar?

Usted podría verse beneficiado(a) en posiblemente mejorar la capacidad de resiliencia, luego de la participación en los programas recreativos. Además, participará y compartirá con otros compañeros(as), de actividades recreativas que fomentan el humor, la comunicación, el trabajo en equipo entre otros aspectos relacionados con la resiliencia. En caso de que usted quede asignado al grupo control y desee beneficiarse de las actividades que involucran los programas recreativos, podrá participar en las actividades recreativas que llevará a cabo la investigadora, en coordinación con la profesora guía del grupo, una vez hayan finalizado los catorce días de los programas, por lo tanto, se realizará la mayor cantidad de actividades posibles, antes de que termine el ciclo lectivo. Asimismo, los resultados del estudio serán compartidos con las autoridades de la Escuela La Capri, de manera que se puedan tomar en cuenta para implementar futuros programas similares en la escuela, que ayuden en el bienestar de otros estudiantes.

¿Existen riesgos en participar en el estudio?

La participación podría ayudarle a conocerse mejor así mismo, y podrías llegar a conocer algunos problemas que tienes. Si usted considera que requiere apoyo para el manejo de situaciones de este tipo, podrá contactar directamente a la responsable del estudio, quien realizará una referencia al Departamento de Orientación y Psicología de la Escuela La Capri. Además, si observamos alguna situación especial o problema representativo en los

BN JJ



resultados de su escala o en la realización de las actividades, también se podrá hacer referencia al Departamento de Orientación y Psicología de la Escuela.

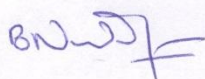
Durante la participación en los programas recreativos, igual que en cualquier clase de educación física, usted podría sufrir alguna lesión por la práctica de actividades físicas o artísticas. En caso de que usted sufriera algún problema de salud como consecuencia de las actividades en las que participará en este estudio, la investigadora llevará a cabo el protocolo que la Escuela La Capri tiene para este tipo de situaciones. Sin embargo, todas las actividades en ambos programas estarán a cargo de profesionales que tienen experiencia en programas recreativos. Si usted posee alguna condición especial de salud, le solicito por favor hacérmela saber antes de iniciar con los tratamientos.

¿Qué pasa con la confidencialidad?

La información que usted me dé por medio de la encuesta, las tarjetas de respuesta o en los debates a lo largo de la visita serán identificadas por medio de un número y no por su nombre. Todo lo que usted me diga es confidencial, es decir, no le daré a nadie su información personal sin su permiso. Sólo yo como responsable del proyecto tendré acceso a la información; por lo tanto, la información no la podrá ver el personal docente o administrativo de la Escuela. Sólo los resultados de la investigación se compartirán con la Institución. Al finalizar esta investigación, se realizará la publicación de los resultados en medios de divulgación científica como revistas. En dicha publicación siempre se mantendrán la confidencialidad mencionada anteriormente.

Participación voluntaria

Su participación es voluntaria. En el caso de que decida participar, posteriormente usted puede dejar de participar en el estudio en cualquier momento. Si decidiera retirarse, esto no le afectaría de ninguna manera.



¿Qué pasará con los resultados de las pruebas?

Le daremos a usted o a su encargado los resultados, si lo desea. También, mediante una reunión presencial y un resumen por escrito, le informaremos a usted y a las autoridades de la Escuela sobre los resultados generales del estudio, o sea si se logró o no mejorar los valores de la resiliencia en el grupo y el significado general que tiene para las personas participar en este tipo de programa recreativo. Es importante aclarar que no tendré los resultados completos hasta el mes de junio del otro año, aproximadamente.

¿Qué pasará en el futuro?

Una vez finalicen los 14 días de los programas recreativos, el estudio se termina y no tendrás que realizar más actividades. Si usted no participó en los programas recreativos tendrás la oportunidad de participar en varias actividades recreativas que se realizarán antes de que termine el curso lectivo de este año. Si la escuela decide continuar con este tipo de programas recreativos, usted podría ser llamado para que colabore como líder recreativo voluntario con otros estudiantes, si usted así lo desea.

¿Qué pasa si tengo preguntas más adelante?

Si tienes alguna duda o pregunta, puedes llamar a la responsable de la investigación Cecilia Enith Romero Barquero, al teléfono: 8379-6339, en horario de lunes a viernes de 11 a.m. a 9 p.m., o escribirle al correo electrónico: cenith14@gmail.com. También puedes contactar a la tutora de esta investigación, Carmen Grace Salazar Salar, a los teléfonos: 2511-2946, 2511-2930, o escribirle al correo electrónico: carmengrace.salazar@ucr.ac.cr Si lo consideraras necesario puedes llamar al Comité Ético de la Universidad Nacional (Raquel Campos, secretaria CECUNA, 2263-6375 extensión 101).




ASENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE 18 AÑOS

Título del estudio: "Efecto de la recreación física y de la recreación artística en la resiliencia de estudiantes de sexto grado de la Escuela La Capri"

He leído la información sobre este estudio. He hablado con la investigadora y me ha contestado todas mis preguntas en un lenguaje comprensible para mí. Entiendo que mi participación es voluntaria y que tengo derecho a retirarme cuando así lo desee en cualquier momento, sin que esto me perjudique de ninguna manera. Conozco que no recibiré ningún tipo de compensación económica por mi participación en este estudio. Declaro que deseo continuar participando en el estudio. He recibido una copia de este consentimiento para mi uso personal.

Para cualquier pregunta puedo llamar a Cecilia Enith Romero Barquero, al teléfono: 8379-6339, o a Carmen Grace Salazar Salar, al teléfono: 2511-2946, 2511-2930.

Nombre del participante

firma

fecha

Nombre de la investigadora

cédula y firma

fecha

BN [firma]



Anexo H

Programa de recreación física

Programa de recreación física

SESIÓN	ACTIVIDAD	TEMA	OBJETIVO
No. 1	Actividades de rompehielo, introductorias, debate y tarjeta de respuesta	Rompe-hielo y actividades introductorias	Participará en actividades de rompe-hielo e introductorias al tema de resiliencia desarrolladas en la sesión.
No. 2	Juegos introductorios, canto jocoso, paracaídas, debate y tarjeta de respuesta	Humor	Mostrará sentido del humor al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 3	Pivote, acro-sport, debate y tarjeta de respuesta	Confianza	Confiará y manifestará empatía al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 4	Juegos, acertijos, debate y tarjeta de respuesta	Redes y vínculos	Identificará redes y vínculos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 5	Cantos jocosos, juegos cooperativos, paracaídas, debate y tarjeta de respuesta	Trabajo en equipo	Trabjará en equipo al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 6	Video, acertijos, debate y tarjeta de respuesta	Resolución de problemas	Solucionará problemas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 7	Juego de perseguir, “En busca del tesoro”, debate y tarjeta de respuesta	Autoestima	Identificará fortalezas personales al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 8	Juegos cooperativos, actividad propuesta, debate y tarjeta de respuesta	Comunicación	Buscará formas de comunicación al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 9	Actividades deportivas, debate y tarjeta de respuesta	Satisfacción	Identificará los logros alcanzados al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 10	Estaciones de juegos cooperativos, debate y tarjeta de respuesta	Creatividad	Generará nuevas ideas para producir soluciones al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 11	Juegos cooperativos, juegos de perseguir, debate y tarjeta de respuesta	Establecimiento de metas	Establecerá metas a corto, mediano y largo plazos y ejecutará acciones para cumplir con las metas establecidas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 12	Juegos cooperativos, actividad deportiva: Fútbol, debate y tarjeta de respuesta	Autoeficacia	Controlará los impulsos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 13	Taller deportivo, rally, debate y tarjeta de respuesta	Toma de decisiones	Elegirá una opción entre varias disponibles al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 14	Actividad propuesta, clausura del programa, debate, tarjeta de respuesta y aplicación de la medición del pos-test.	Clausura y segunda medición de la resiliencia	Participará en la clausura del programa y completará la segunda medición acerca de la resiliencia y sus dimensiones.

Programa de recreación física

Sesión No. 1

Tema: Actividades de rompehielo e introductorias.

Objetivo: Participará en actividades de rompe-hielo e introductorias al tema de resiliencia desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Video introductorio</u> : el video trata acerca del concepto de resiliencia.	No hacer ruido que interrumpa o distraiga la atención de las personas.	Computadora Parlantes Video-in
2- <u>Actividades de rompehielo</u> : cantos jocosos (mi posito, merione, dondondare). <u>Juego de zoológico</u> : Los participantes se colocan en círculo. Una persona en el medio fungirá como el encargado del zoológico. El encargado será el que dé las indicaciones al grupo. Hay tres animales básicos para comenzar la actividad: 1- Elefante: el participante cruza los brazos para simular la trompa del elefante y hace el sonido del animal. Los participantes de los lados estiran sus brazos para formar las orejas del elefante. 2- Conejo: el participante pone sus manos en su boca simulando los dientes del conejo. Los participantes de los lados zapatean repetidamente. 3- Jirafa: el participante se coloca de puntillas y simula comer hojas de un árbol. Los participantes de los lados se agachan para “ser los pies de la jirafa”. El encargado del zoológico señala a un participante y le dice cual animal debe imitar. Las personas al lado de la persona señalada deberán hacer las funciones complementarias mencionadas anteriormente para cada animal. Desde el momento en el que es señalada, las personas cuentan con 5 segundos para lograr imitar al animal. Si las personas no logran imitar al animal, deberán cumplir la prueba llamada cuántas veces, la cual consiste en que las personas escogidas se colocan de frente al público y dando la espalda a la facilitadora quien realiza una acción por ejemplo bañarse, comer, etc, luego pregunta cuántas veces al día realizan dicha acción, en ese momento las	Seguir las indicaciones de la facilitadora. Realizar sólo los movimientos solicitados por la persona que está en el medio.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
personas elegidas dicen un número, después se les revela cuál era la acción realizada por la facilitadora, también se les puede pedir que cumplan la prueba de bailar una canción. <u>Cambio sí:</u> todos los participantes se colocan espalda con espalda con su pareja (hay un participante sin pareja). El participante sin pareja dice “cambien si _____”, por ejemplo “cambien si alguna vez han visto una estrella fugaz”. Cualquier participante que haya hecho la acción mencionada busca un nuevo compañero (incluyendo a la persona que habló). El participante que se queda sin pareja es el siguiente en decir “cambien si _____”.	Cambiar sólo si se cumple con la indicación de la persona que se encuentra sin pareja.	
3- <u>Relevos de factores:</u> se conformarán grupos que se deberán colocar en hilera. La facilitadora indicará una acción de desplazamiento que la primera persona de cada hilera deberá realizar, por ejemplo, correr, saltar la cuerda, caminar para atrás, etc. Luego de realizar la acción, se dirigirá hacia una caja con papeles que tendrán anotados los nombres de factores de protección y de riesgo social. Deberá elegir el que le indique la facilitadora. Para regresar a su equipo, debe repetir la acción de desplazamiento. Cuando las personas de todos los grupos completen el recorrido, se leerán los papelitos con el nombre y definición del factor. La facilitadora solicitará ejemplos a la población participante. Luego compiten las segundas personas de la hilera de cada grupo y así sucesivamente. Si el participante llega de primero y elige el factor correcto, según lo indicado por la facilitadora, gana un confite grande. Al final de la sesión se les da un confite pequeño a todos los participantes.	Realizar solo la actividad de desplazamiento indicada por la facilitadora.	1 caja 4 cuerdas o suizas 4 balones 8 conos 20 papelitos para cada grupo, con el nombre de 10 factores de protección y 10 factores de riesgo 15 confites grandes y 1 confite pequeño para cada participante
4- <u>Máquina bien engrasada:</u> se menciona a los participantes que estarán trabajando juntos para ser una máquina locomotora bien engrasada. Un estudiante hace sonidos de máquina. Luego, uno por uno, el resto de estudiantes hace su propio ruido y se unen al de la máquina. Se pueden unir al entrelazar sus manos o pies con alguien que ya sea parte de la máquina. Se les hace ver que unidos es	Hacer el ruido sólo cuando le corresponda.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
como se espera trabajar durante el programa.		
5- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema factores (protectores y de riesgo) y resiliencia (capacidad de sobreponerse a la adversidad y salir fortalecidos de ella). Se usa la actividad llamada “Sopa de letras”. Los participantes se colocan en círculo y el primero comienza diciendo algo que haya aprendido con la letra A, por ejemplo: hoy aprendí sobre Aceptación. El siguiente participante añade alguna enseñanza con la letra B. El tercer participante con la letra C. Se continúa hasta que todos hayan participado.	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno
6- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 2

Tema Humor

Objetivo: Mostrará sentido del humor al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- Juegos introductorios y canto jocoso:		
<u>Saludo volteado:</u> primero se consulta a los participantes cuáles son las formas en que se saludan cotidianamente. Luego, se indica que cada persona debe caminar hacia atrás, agachados, con la cabeza mirando por entre las piernas, mientras saludan a la gente que se topan en el trayecto.	Se debe trasladar por todo el espacio y no quedarse quieto en un solo lugar. No se debe realizar otra acción que no sea el saludo.	Ninguno
<u>Un aldeano en la montaña:</u> “un aldeano en la montaña, cantaba con emoción, de repente un cucú, interrumpe su canción”. “Se oía” (palmas en los muslos), “ole” (palmas en los muslos) “ra” (palmas con las manos), “lería” (chasquido con ambas manos), “ole” (palmas en los muslos) “ra” (palmas con las manos), “cucú” (dos chasquidos con ambas manos). Se repite dos veces, a la tercera, después de decir “lería” se dice “yo” y se señala a uno mismo con ambos pulgares. Se repiten todas las frases varias veces pero se van agregando personajes como: un esquiador (se hace la imitación como si se estuviera esquiando), un par de novios (se hace como si se lanzara un beso al aire al lado derecho e izquierdo), un perrito (se levanta la pierna como simulando que un perrito está orinando), un loco (se grita uugú y se mueven las manos en círculo, cerca de la oreja).	Repetir las indicaciones de la persona facilitadora y hacer solo los movimientos que ella indique.	Ninguno
<u>Conejos y liebre:</u> se forma un círculo. La facilitadora señala a un participante del círculo y dice “pum”. En ese instante, la persona que fue señalada debe poner sus manos sobre la cabeza simulando unas orejas de conejo y decir “soy un conejo”. Las personas de la par deben señalar a la persona que fue seleccionada por la facilitadora y decir “es un conejo”. Si la facilitadora solo señala y no dice “pum” o dice “pum” pero no señala, los participantes deben quedarse quietos y no decir nada. Si alguien se equivoca, se le pone un punto	Si alguien se equivocó debe aceptar el error y dejarse poner el punto en la mejilla.	1 marcador especial para pintar sobre piel.

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
en la mejilla con marcador especial. Variante: además de las dos personas de la par que dicen “es un conejo”, se agregan las siguientes dos personas más cercanas, quienes deben decir “es una liebre”.		
Paracaídas <u>2- Pasadas:</u> la facilitadora dice un color para que las personas que sujetan ese color en el paracaídas pasen corriendo por debajo del paracaídas, con la intención de buscar, otra franja del mismo color en el lado opuesto del paracaídas. <u>3- La liebre y el sabueso:</u> se ponen dos balones encima del paracaídas. Cada bola representa a un equipo. La intención es que un balón alcance al otro, por medio del movimiento del paracaídas. Los equipos se pueden variar, por ejemplo: un equipo puede ser las personas del lado derecho del líder y el otro, las que están a la izquierda. Otra opción es dividir el paracaídas por cuadrantes, o que cada persona se enumere de uno a dos, o de uno a cuatro. <u>4- Comandos:</u> las personas sostendrán el paracaídas mientras la facilitadora gritará un número que significa una acción. Por ejemplo: uno significa que todos corren en sentido de las manecillas del reloj, dos significa correr en contra de las manecillas del reloj, tres saltar, cuatro sentarse, etc. <u>5- Campeonato:</u> se ponen tres o cuatro balones encima del paracaídas. Cada bola representa un equipo de fútbol. A la orden, las personas empiezan a mover el paracaídas hacia arriba y hacia abajo, intentando botar las bolas que no corresponden a su equipo. <u>6- Chinear:</u> las mujeres se acuestan debajo del paracaídas y los hombres se agachan un poco y mueven el paracaídas rápidamente haciendo movimientos ondulados que producen viento y refrescan a las personas que se encuentran acostadas debajo del paracaídas. Luego cambian papeles y los hombres se acuestan y las mujeres mueven el paracaídas. <u>7- Gato y ratón:</u> una persona gatea por debajo del paracaídas mientras otra persona se sube al paracaídas, para que camine sobre él. A la cuenta de tres, la persona sobre el paracaídas hace de gato y debe buscar y atrapar a la persona que se encuentra debajo del paracaídas, que hace de ratón.	Al agarrar el paracaídas, debe ser en el color indicado por la facilitadora. Sólo se pueden mover los balones con el movimiento del paracaídas y no con la mano. No se puede soltar el paracaídas mientras se realiza la acción Solo se pueden sacar los balones con el movimiento del paracaídas y no con la mano. No se pueden sentar ni ponerse de pie. Sólo se permite estar acostados debajo del paracaídas. El “ratón” debe mantenerse debajo del paracaídas, hasta que el “gato” lo atrape. El gato no debe fijarse por el agujero del	1 paracaídas 1 paracaídas 2 bolas medianas de diferente color 1 paracaídas 1 paracaídas 4 bolas medianas de diferente color 1 paracaídas 1 paracaídas

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Las demás personas deben mover el paracaídas hacia arriba y abajo con movimientos cortos. 8- <u>Tiburones y salvavidas</u>: todas las personas se sientan en el suelo con el paracaídas en los muslos. Una persona se mete debajo del paracaídas y hace de tiburón. Otras dos personas se encuentran de pie y hacen de salvavidas. A la orden de la facilitadora, el tiburón jala de los pies a las personas que se encuentran sentadas, para arrastrarlas hacia el centro del paracaídas. Si lo consigue, las personas que fueron arrastradas, se convierten en tiburones y pueden jalar a otras. Cuando las personas sentadas sienten que están siendo jaladas por los tiburones pueden alzar las manos y pedir ayuda a los salvavidas. Éstos irán a su rescate jalándolas de los brazos para evitar que sean introducidas debajo del paracaídas.	medio del paracaídas para localizar al ratón. El gato no puede estar con zapatos, al subirse al paracaídas. Solo los tiburones pueden jalar a las personas de los pies. Solo los salvavidas pueden evitar que una persona sea arrastrada hacia el centro del paracaídas. Las personas sentadas no pueden fijarse por debajo del paracaídas para ver si se aproxima un tiburón.	1 paracaídas
9- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de humor (encontrar lo cómico en la tragedia). Se usa la actividad llamada “Pasa la bola”. Los participantes se sientan en círculo. A una persona se le da una bola, la cual debe lanzar a otro compañero mientras la facilitadora hace palmadas. Cuando deje de hacer palmadas, la bola se detiene. La persona a la que le haya quedado la bola debe contestar la pregunta que haga la facilitadora, por ejemplo: ¿qué significa humor?, ¿cómo se sintió realizando las diferentes actividades?, ¿cuál fue el momento más divertido de las actividades, en las que participaste hoy?, ¿los juegos influenciaron en tu humor?, ¿te divertiste al participar en ellos?, ¿Cuál fue la parte más divertida del juego? ¿Cuáles cambios habrías hecho para hacer el juego más divertido?, ¿hubo partes complicadas en el juego (se dice el nombre del juego), cómo te sentiste al respecto, pudiste divertirte a pesar de ese momento complicado?, ¿te divertiste a pesar de los problemas que presentó el juego, por qué?	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno
10- <u>Tarjeta de respuesta</u>: contestar las preguntas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 3

Tema: Confianza.

Objetivo: Confiará y manifestará empatía al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 3

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Cuerpo a cuerpo</u> : Se forman parejas. En caso de tener un número impar de personas, la facilitadora participa para formar la pareja faltante. La facilitadora dará las indicaciones (por ejemplo: codo a la barbilla. La pareja decidirá quién va a usar el codo para unirlo a la barbilla del otro compañero). En las indicaciones la encargada puede decir “velero”. Esto significa que la pareja deberá mantenerse unida cuando se intenten tocar en la siguiente indicación. Después de tres intentos se cambia de parejas.	Unir solo las partes del cuerpo que sean indicadas por la facilitadora. Mantenerse unidos si la indicación es “velero”.	Ninguno
2- <u>Porfiado</u> : las personas hacen un círculo pequeño y empujan suavemente, de un lado al otro, a otra persona que se encuentra en el centro del círculo. La persona del centro debe cruzar los brazos delante del pecho, tener los pies juntos y si lo desea puede cerrar los ojos.	La persona que está siendo empujada es la que indica en cuál momento deben dejar de hacerlo.	Ninguno
3- <u>Salto de fe y torre de sillas</u> : se hacen dos grupos. Un equipo realiza primero el salto de fe y el otro hace la torre de sillas; luego cambian. En el salto de fe se forman parejas y se colocan en dos filas con las manos entrelazadas. Una persona se sube en una silla y se acuesta para atrás sobre las manos enlazadas de cada pareja. Entre todo el grupo irán pasando a la persona que se acostó, hasta que llegue al final de la fila. Todas las personas participantes deben ser trasladadas. En la torre de sillas, se forma un círculo de sillas. Cada persona se sienta en una silla. Luego, cada persona ubica su espalda y cabeza en el abdomen y piernas del compañero que tenga a la par. Cuando todos estén acostados, la facilitadora empieza a retirar sillas. El grupo vence la prueba si logra mantener la posición de acostados, al menos por cinco segundos, sin caerse.	En el salto de fe, no soltar las manos mientras está pasando a la persona que se encuentra acostada. En el salto de fe, la persona que se acuesta debe cruzar los brazos delante del pecho y colocar las piernas juntas y cruzadas. En la torre de sillas, se debe mantener la posición de círculo mientras se estén acostando.	12 sillas
4- <u>Acro-sport</u> : La facilitadora indicará una acción que las personas deben realizar, por ejemplo: correr, saltar, caminar hacia atrás, correr en parejas, en cuartetos, en parejas pero	Realizar los movimientos indicados por la facilitadora.	10 láminas con figuras.

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
uno cargando al otro en la espalda, en grupos de seis pero cinco personas van con los ojos cerrados y la sexta persona los dirige, en grupos pero moviéndose como un medio de transporte, o como un animal, etc. En un momento determinado, mientras las personas realizan las acciones, la facilitadora muestra una lámina con una figura, las personas participantes deben formar la figura que se les enseña en la lámina. Luego, vuelve a iniciar la dinámica, realizando una nueva acción.	Realizar la figura que corresponde según lo indica la lámina.	
5- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con los temas de confianza (creencia o seguridad de que una persona o grupo será capaz de actuar adecuadamente ante una situación). Se usa la actividad llamada “Bola luminosa”. Los participantes se sientan en círculo y se les da una bolita para que la pasen en sentido de las agujas del reloj. Cuando la bolita se mueve empieza a brillar. Después de varios segundos se apaga sola. Mientras la bolita esté brillando, deben pasarla de mano en mano. Cuando la bolita se apague, los participantes dejan de pasarla. La persona a la que le haya quedado la bolita debe contestar alguna de las preguntas realizadas por la facilitadora, por ejemplo: ¿sintió confianza en sus compañeros mientras realizaba las actividades y por qué?, ¿qué sintió cuando eran las otras personas las que debían realizar la actividad y usted tenía que cuidarlas?, Mencione algún aprendizaje obtenido en relación con los temas del día.	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 bola
6- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo por participante

Programa de recreación física

Sesión No. 4

Tema: Redes y vínculos.

Objetivo: Identificará redes y vínculos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Bingo humano</u> : a cada persona se le da una hoja con una lista de características. Ejemplo: persona amigable, alguien a quien le gusta jugar, alguien bueno jugando fútbol, alguien a quien buscaría para que me ayudara a estudiar, etc. Cada característica está enumerada. Cuando la facilitadora dé la orden, las personas deben ir a buscar a alguien del grupo que cuente con esa característica para pedirle que le firme en el espacio correspondiente. La primera persona que logre obtener todas las firmas grita “Bingo”.	No se puede firmar en nombre de alguien.	1 hoja con el bingo para cada persona 1 bolígrafo para cada persona
2- <u>Alfombra mágica</u> : cada persona escribe en un papel las frases que le han disgustado o lastimado en algún momento de su vida o los problemas que le hayan afectado en alguna ocasión. Luego, cada persona pega el papel con las frases negativas sobre un manteado que se encuentra en el suelo. Posteriormente, todas las personas se paran sobre el manteado, con la intención de voltear el manteado sin salirse de él y ayudándose entre todos. Cuando se le dé vuelta al manteado, se les entregará otro papel a los participantes para que escriban características positivas que consideran que poseen y las personas o instituciones que le han ayudado a resolver los problemas indicados anteriormente. Este papel no será pegado en el manteado. Cada persona se lo dejará en la mano. Luego, cada participante saldrá del manteado, pero a medida que salga, el grupo le dirá características positivas que el participante también anotará en el papel. La actividad continúa hasta que todas las personas hayan salido del manteado. La actividad tiene la siguiente metáfora: darle vuelta al mateado significa que para crecer, en ocasiones es necesario dejar atrás las cosas negativas y malas que nos pasan; es decir, pasar la página triste de la vida y seguir adelante.	No burlase de las anotaciones o comentarios que realicen las personas. Mencionar sólo características positivas de las personas, guardando así el respeto por los demás.	2 papeles por cada participante 1 bolígrafo por cada participante 1 manteado grande 2 cintas adhesivas
3- <u>Telaraña</u> : en dos postes se amarran cuerdas para formar seis cuadrados. La idea es que cada integrante pase por en medio de alguno de los	Todos los cuadrados deben ser usados por la misma cantidad de	4 cuerdas largas

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
cuadrados con la ayuda de las demás personas. Se pueden formar dos grupos y realizar la dinámica formando dos telarañas.	personas. Si toca una cuerda al intentar cruzar por el cuadrado, todas las personas que hayan cruzado deben devolverse.	
4- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con los temas de redes (apoyo o posibilidad de apoyo percibido desde los otros, identificar servicios e instituciones que se poseen) y vínculos (identificar personas e instituciones con las cuales se ha tenido relación durante lo largo de la vida). Se usa la actividad llamada “Consenso de pulgares” y “Tarjeta virtual”. Se forma un círculo. Cada participante coloca una mano en su espalda. Se le explica al grupo el significado de cada posición del pulgar: a) Pulgares arriba: el grupo funcionó bien, escucharon las ideas, hubo apoyo y no hubo discusiones, b) Pulgar al medio: el grupo trabajó bien pero aún se puede mejorar, c) Pulgar abajo: el grupo no funcionó bien como equipo, hubo discusiones, problemas de comunicación y no hubo apoyo. Al contar tres, cada participante hace la señal que prefiera y mantiene la mano al frente. Se les pide a los participantes que digan alguna razón por la cual eligieron esa posición del pulgar. Luego se da una tarjeta y un marcador a cada persona. Se les indica que deben realizar un dibujo de una de las actividades del día. Una vez que hayan terminado, cada uno enseña su dibujo al resto del grupo, explica la imagen y la relación que ésta tiene con el tema de redes y vínculos.	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 marcador y 1 hoja para cada participante
5- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 5

Tema: Trabajo en equipo.

Objetivo: Trabaja en equipo al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Cantos jocosos 1- <u>Canción:</u> Arranzanzán: arranzanzán (2 bis) (se hacen palmadas en los muslos), dubi (3 bis) (movimiento circular de un brazo sobre otro), arranzanzán, arabi (2 bis) (girar sobre el propio eje, mientras se lleva un brazo alzado), dubi (3 bis) arranzanzán. Variante: en lugar de hacer palmadas en los propios muslos, se hacen las palmadas en los muslos de la persona que se encuentra a la derecha. Además, en lugar de hacer rotación de brazos, se dan palmaditas en la espalda de la persona de la izquierda. 2- <u>Pachí.</u> El grupo forma un círculo y cada persona toma los hombros de la persona que tenga al frente. Canción: la facilitadora dice “ahí viene papá ganso” y las personas participantes dicen “pachí” y dan un pasito con pie derecho. La facilitadora dice “ahí viene mamá ganso” y las personas dicen “pachí” y dan un pasito con pie izquierdo. La facilitadora dice “ahí vienen los gansitos” y las personas dicen “pachí, pachí, pachí” y dan pasitos derecho, izquierdo y derecho. La dinámica se repite varias veces. Variantes: 1- hacer la secuencia de pasos hacia atrás. 2- En lugar de pasos, hacer movimientos con la cadera hacia adelante y atrás. 3- Hacer la secuencia de movimientos y cuando la facilitadora lo indica, las personas deben sentarse en los muslos de la persona que se encuentra atrás.	Repetir indicaciones de la persona facilitadora y hacer solo los movimientos que ella indique.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Juego cooperativo: 3- <u>Robar el tesoro</u>: se hacen cuatro equipos. Cada grupo tiene un aro. En el centro del aro habrá cuatro conchas o conos. A la indicación del líder, los participantes deben ir a “robar” los conos de los otros equipos y colocarlos dentro de su propio aro, durante el tiempo establecido por la facilitadora, ejemplo dos minutos. Variante: a cada grupo se le da una cuerda y deben amarrarse para tener derecho de robar los conos.	Agarrar solo un cono a la vez, en cada intento de “robo”. Por haber sido “robado” el cono, nadie puede arrebatarlo; por lo tanto, quien lo tomó debe dirigirse al aro correspondiente de su equipo y depositarlo ahí.	4 aros 16 conos o conchas 4 cuerdas largas 1 silbato 1 cronómetro
Paracaídas 4- <u>Hongo</u>: la facilitadora dice “aire”. En ese momento, todas las personas alzan sus brazos para que el paracaídas se eleve. Luego dan cuatro pasos al frente y con las rodillas majan el paracaídas para que éste se infle dando la idea de un hongo. 5- <u>Saludo al rey</u>: se hace la forma del hongo del juego anterior y cuando la facilitadora diga “saludo al rey”, las personas se lanzan sobre el paracaídas 6- <u>Igloo</u>: similar al hongo, pero en lugar de hincarse, las personas se meten debajo del paracaídas y se sientan sobre él. Se hace una segunda vez la dinámica, pero en esta ocasión cuando las personas se encuentran debajo del paracaídas, la facilitadora hará algunas preguntas para que la población participante las responda. Pueden ser dirigidas a alguien en específico. Por ejemplo, ¿cuándo te enojas con alguien en la escuela, cómo lo resuelves?, ¿cuándo te enojas con un familiar, cómo lo resuelves?, ¿cuándo te enojas con un amigo, cómo lo resuelves?, ¿de qué forma crees que podría mejorar tu relación con tus compañeros en la escuela, familia o amigos?, etc. 7- <u>Bolas saltarinas</u>: Se designan equipos y se pone la misma cantidad de bolas por equipo. La idea es que al mover el paracaídas se puedan sacar los balones del equipo contrario. Gana el equipo que mantenga la última bola en el paracaídas. 8- <u>Serpientes mordelonas</u>: se colocan tres cuerdas encima del paracaídas. Cada una	Dar la cantidad de pasos indicada por la facilitadora. Al lanzarse en el paracaídas, no golpear a las personas de la par. No empujarse en el momento de meterse debajo del paracaídas Sólo se pueden sacar los balones con el movimiento del paracaídas y no con la mano. Sólo se pueden mover las cuerdas con el paracaídas y	1 paracaídas 1 paracaídas 1 paracaídas 1 paracaídas 9 balones livianos, pero que cada tres sean de un mismo color 1 paracaídas 3 cuerdas

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
representa un equipo. A la orden de la facilitadora, empiezan a mover el paracaídas con la intención de que las cuerdas se muevan como serpientes y toquen a las personas que integran el equipo contrario. 9- <u>Aseando la casa</u>: Se forman dos grupos. Uno estará moviendo el paracaídas y el otro equipo estará recogiendo todas las bolas que se caigan del paracaídas, con la intención de tirarlas nuevamente encima del paracaídas lo más rápidamente posible. Al transcurrir un minuto de tiempo, se contarán cuántos balones quedaron fuera del paracaídas. Gana el equipo que contabilice menos cantidad de balones fuera del paracaídas. Se cambian lugares y se repite la actividad. 10- <u>El carrusel más rápido del mundo</u>: el propósito es girar el paracaídas lo más rápidamente posible hacia una misma dirección y volver al punto de inicio, que se marca con un cono. Se cronometra el tiempo y se trata de vencer el mejor tiempo que se haya logrado. 11- <u>Darle vuelta al paracaídas</u>: las personas deben elevar el paracaídas y a la indicación de la líder, quienes están a su derecha sueltan el paracaídas y corren hacia adelante (hacia el centro del paracaídas). Las de la izquierda corren también hacia adelante pero llevando consigo el paracaídas.	no con la mano. Sólo se pueden sacar los balones con el movimiento del paracaídas y no con la mano. No se debe mover el cono que señala el punto de inicio. No empujarse mientras se corre hacia adelante ni cuando se está en el centro.	20 bolas de hule 1 paracaídas 1 cronómetro 1 cronómetro 1 paracaídas 1 cono 1 paracaídas
12- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de trabajo en equipo (realizar varias tareas con un mismo objetivo). Se usa la actividad llamada “Rosa y espina”. Todos dirán un aspecto positivo de cómo la actividad ayudó a que se trabajara en equipo, o qué tan bien considera que trabajó el grupo en las actividades, o ¿qué le gustó de las actividades y si cree que el grupo fue efectivo (rosa) o que no funcionó tan bien y que debe mejorar (espina), para trabajar más eficientemente en equipo.	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno
13- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 6

Tema: Resolución de problemas.

Objetivo: Solucionará problemas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Video temático</u> : se observa el video relacionado con el tema del día.	No hacer ruido que interrumpa o distraiga la atención de las personas.	Computadora Parlantes Video-in Video de Equipo de fútbol en Tailandia
2- <u>El gran escape</u> : todo el grupo estará dentro de un cuadrado formado por cuerdas a la altura de un metro, aproximadamente. La facilitadora explicará la fantasía, la cual consiste en que el grupo se encuentra atrapado en una cárcel en una isla que está a punto de hundirse. Tienen la oportunidad de salvarse, si todos se ayudan a salir de la cárcel (cuadrado) sin tocar las cuerdas, en un tiempo de 15 minutos. Si el grupo no puede salir en ese tiempo, pierde porque, según la historia, se ahogarían.	No tocar las cuerdas con ninguna parte del cuerpo al intentar salir del cuadrado. Si se toca la cuerda al intentar salir, todo el grupo debe regresar a la “cárcel”. Las personas que salen pueden ayudar desde afuera a sostener a las personas que intentan salir.	4 cuerdas largas 1 cronómetro
3- <u>Pasar el aro</u> : El grupo hace un círculo y se toman de las manos. Se coloca un aro en medio de dos personas de forma que se mantenga en la unión de sus manos. Se indica al grupo que el aro deberá recorrer toda la circunferencia del círculo y volver al punto inicial. Se utiliza un cronómetro para llevar el tiempo del grupo. Luego de la primera vez, se pregunta al grupo si creen que pueden hacerlo mejor. Se realiza la actividad unas tres veces y se observa si los tiempos disminuyen. Se les pregunta que cómo creen que se pueda disminuir el tiempo. Variante: el grupo establece un tiempo meta, previo a realizar la actividad. Otra variante es incluir la actividad llamada “aunque usted no lo crea”. La facilitadora señalará cuando detenerse en el proceso de pasar el aro y la persona que tenga el aro en ese momento deberá decir algo acerca de su vida (por ejemplo: Aunque usted no lo crea, tengo un hermano gemelo) y el grupo deberá adivinar si es cierto o falso. Pueden realizarle tres preguntas y luego seguirá la actividad.	No soltarse de las manos en ningún momento durante el juego.	1 aro
4- <u>Zapatos mágicos</u> : la facilitadora cuenta la fantasía del acertijo, que consiste en que el grupo debe atravesar un pantano muy peligroso, pero solo lo pueden hacer	No se pueden tocar los obstáculos. Si se tocan, todo el grupo	2 cuerdas largas 6 conos 6 conchas

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
usando un par de zapatos mágicos. Cada persona sólo puede usar los zapatos mágicos una vez. Por lo tanto, deben ponerse de acuerdo en cuál será la estrategia por usar para lograr que todo el grupo cruce el pantano. Éste tendrá varios obstáculos colocados en el piso, en una zona de ocho metros de largo máximo. En esta ocasión, la facilitadora entregará ocho tarjetas al grupo con el propósito de que planifique las acciones que van a tomar para resolver el acertijo. Las tarjetas dirán: 1- objetivos por alcanzar, 2- fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, 3- soluciones al problema, 4- cómo se llevarán a cabo, 5- quienes desarrollarán las actividades, 6- dónde y cómo se llevarán a cabo, 7- cuáles recursos y materiales se necesitan, 8- cómo resultó la actividad. En cada tarjeta se escribe la respuesta correspondiente.	debe devolverse. Los zapatos solo pueden ser usados una vez por cada persona. No se puede cruzar el pantano con otro par de zapatos que no sean los “mágicos”.	6 aros 1 par de zapatos grandes 1 bolígrafo 9 tarjetas
5- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de resolución de problemas (sentido práctico para evaluar y enfrentar los problemas, orientación hacia la acción). Se usa la actividad llamada “Caritas”. Cada participante tendrá una tarjeta, cuando se sienten para formar el círculo. Las tarjetas tendrán una carita feliz en un lado y una con el ceño fruncido en el otro. La facilitadora dirá el nombre de las actividades del día, una por una. Los participantes mostrarán uno de los lados de la tarjeta. Luego, en sentido de las agujas del reloj, cada persona explicará por qué eligió ese lado de la tarjeta. Los facilitadores también tendrán tarjetas. Además, la facilitadora puede hacer preguntas, por ejemplo: ¿cuál fue la situación difícil que se le presentó en la actividad (se dice el nombre de la actividad) y cómo logró resolverlo?, ¿qué le costó más para resolver las actividades y cómo lo solucionó?, ¿cuál fue el problema presentado en la historia del video?, ¿cómo lograron los protagonistas del video lograr resolver el problema?, ¿cuáles fueron los factores que ayudaron a que los protagonistas resolvieran el problema?, ¿Cuáles aspectos que se aplicaron para resolver el problema de las actividades, se pueden implementar en la vida cotidiana?	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 tarjeta para cada participante
6- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 7

Tema: Autoestima

Objetivo: Identificará fortalezas personales al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
<u>Rally salón: En busca del tesoro:</u> se forman equipos y se desplazan por las siguientes estaciones: 1- <u>Mano alzada con sacos:</u> se forman parejas para que salten con los sacos siameses (pegados). Cuatro participantes se dirigen a un cartel. Cada persona agarra uno de los cuatro hilos que posee el marcador y entre las cuatro personas escriben una letra de la palabra “cooperación”. Luego se devuelven hacia su grupo y le dan el relevo a otras cuatro personas para que se dirijan a escribir otra letra de la palabra. La dinámica continúa hasta que se haya escrito toda la palabra. 1- <u>Sopa de letras:</u> encontrar al menos diez palabras 2- <u>Pingüinos:</u> el grupo forma una hilera y cada participante, con excepción del primero, inflará un globo y lo colocará entre su estómago y la espalda del compañero de adelante. El objetivo es trasladarse con los globos, pero sin sujetarlos con las manos, en el menor tiempo posible, a una distancia aproximada de cincuenta metros. 2- <u>Diferencias:</u> encontrar las 10 diferencias en de la figura 3- <u>La Equis:</u> consiste en pasar, de un extremo a otro, sobre una cuerda que está amarrada a un metro de altura entre dos árboles y que está colocada en forma de equis, las demás personas del grupo deben colocarse adelante y atrás de la persona que está cruzando la cuerda para protegerla en el trayecto. 3- <u>Memoria:</u> contestar las seis preguntas. 4- <u>Túneles y línea de fuego:</u> la idea principal es que las personas pasen por dentro de los túneles de tela, abriéndose paso con sus manos, hasta salir al otro extremo. Cuando todos hayan pasado por los túneles,	No repetir turnos hasta que todas las personas hayan saltado en los sacos y escrito, al menos, una letra. No copiar las respuestas de los otros equipos No se pueden sujetar los globos con las manos ni esconderlos en la ropa. No copiar las respuestas de los otros equipos Si al pasar la cuerda la persona toca el suelo, debe volver a empezar. No copiar las respuestas de los otros equipos Si una persona llega a la mitad del túnel y se devuelve, ésta debe empezar de	1 marcador con 4 hilos de pabilo 4 hojas en blanco 2 pares de sacos 1 cono 3 sopas de letra 1 globo para cada participante 2 conos 3 láminas con figuras 1 cuerda larga. 1 hoja con 6 preguntas relacionadas con aspectos del programa 1 cuerda 2 túneles de tela 3 crucigramas

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
las personas deben pasar de una en una saltando la cuerda. La primera persona pasa sin saltar, la segunda da un salto, la tercera da dos saltos y así sucesivamente hasta que todas hayan pasado de acuerdo con el número de saltos correspondientes. 4- <u>Crucigrama</u>: indicar las 10 palabras.	nuevo. Si alguien toca la cuerda al saltarla, todo el grupo debe empezar de nuevo el conteo. No copiar las respuestas de los otros equipos	
5- <u>Pasar el aro, cien pies, pasar la bola al revés y gusanito a la vez</u>: las personas se ubican, de pie pero un poco agachadas, en una hilera con la mano derecha adelante y la izquierda por debajo, entre las piernas, tomando la mano derecha de la persona que se encuentra atrás. Cuando todos están enlazados, la facilitadora dará un aro y cada una de las personas deberá ir pasándolo por entre sus cuerpos, sin soltarse. Luego, cuando el aro llega a la última persona, ésta lo pone en el suelo y se acuesta sin soltarse. Todas las demás se irán corriendo hacia atrás, pasando los pies a los lados del cuerpo de quien se acuesta. La acción continúa hasta quedar todas acostadas. Después, la facilitadora da un balón a la primera persona de la hilera. El participante coloca la bola entre los tobillos y se la da a la persona de atrás, quien también deberá recibirla con los pies, y así sucesivamente hasta que el balón llegue al final de la hilera. Por último, las personas toman los tobillos de quien se encuentra atrás y de esa forma deben desplazarse sentados hasta el punto meta. 5- <u>Asocie</u>: unir los ocho conceptos a sus respectivas definiciones	No soltar las manos hasta que el aro haya pasado hasta el final de la hilera. No soltarse de las manos hasta que todas las personas del equipo se hayan acostado. Sujetar el balón sólo con los pies. No soltar los tobillos de la persona que se encuentra atrás mientras se desplazan sentados hacia la meta. No copiar las respuestas de los otros equipos	1 aro 2 conos 1 balón grande 3 hojas con un asocie relacionado con los temas vistos en sesiones anteriores
6- <u>Canaletes</u>: cada integrante agarra un tubo y forma una hilera con el propósito de pasar una canica por en medio del tubo, hasta cumplir con el recorrido. Para esto, las personas participantes deben ir cambiando de posiciones, para avanzar, porque la cantidad de tubos es menor a la distancia que se debe recorrer.	Si la canica se cae, deben iniciar el recorrido.	10 mitades de tubo 1 canica 2 conchas
7- <u>Fin de la búsqueda del tesoro</u>: al terminar el rally anterior, de una en una, cada persona abre el baúl del tesoro. Dentro de él, encontrarán un espejo. De esta forma se hace la conexión de que el verdadero tesoro son ellos mismos.	Nadie puede decir qué contiene el baúl.	1 baúl 1 espejo pequeño

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
8- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de autoestima (fortalezas personales). Se usa la actividad llamada “Lanzamiento de objetos”. A un estudiante se le proporciona una bola, ésta persona dirá algo que recuerde de cada juego y menciona los aspectos o fortalezas personales que considera le ayudaron a desarrollar las actividades propuestas en la sesión- Luego, lanza la bola a otro compañero para que también mencione algo. Cuando todos hayan participado, la facilitadora consulta acerca del baúl, por ejemplo: ¿qué pensaban que tenía el baúl?, ¿qué sintió al verse reflejado en el espejo?, ¿qué significa el espejo? Para contestar estas preguntas, el participante levanta la mano y se le lanza la bola para que conteste.	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 bola
9- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas.	Contestar de manera individual.	1 bolígrafo y 1 hoja para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 8

Tema: Comunicación

Objetivo: Buscará formas de comunicación al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Pasar la lata</u> : los participantes se sientan en un círculo, cerca uno del otro, con las piernas al frente y relativamente cerca. Se ubica un objeto en los pies de las personas. Se pueden poner dos objetos dependiendo de la dificultad deseada. Los participantes deben pasar los objetos en el círculo usando únicamente sus piernas. Se determina la dirección de los objetos (depende del nivel de dificultad deseado). El grupo puede hacer una lluvia de ideas para intentar encontrar la forma más sencilla de pasar los objetos. Si no lo hacen, la facilitadora puede sugerir la discusión. Si un objeto se cae, se devuelve al punto inicial. La actividad se termina cuando los objetos hayan recorrido completamente el círculo.	Si el objeto se cae se debe colocar nuevamente en el punto inicial. No se puede usar otra parte del cuerpo para pasar los objetos, sólo se pueden usar los pies.	1 lata 1 sombrero 1 bola de hule
2- <u>Ordenarse</u> : todas las personas se paran sobre la cuerda. La facilitadora dará indicaciones de cómo ordenarse según tamaño, fecha de nacimiento, orden alfabético del nombre, etc. En ese momento, las personas deben ubicarse en fila en el orden correspondiente, pero sin salirse de la cuerda. Variante: ordenarse sin hablar.	Pisar en todo momento la cuerda. No empujar a las demás personas por obtener una posición.	1 cuerda larga
3- <u>Barrera del sonido</u> : se forman dos grupos. Uno de ellos se subdivide en dos y se colocan en los extremos de la cancha, mientras el equipo contrario se coloca en el medio del área. La facilitadora entregará una frase a uno de los subgrupos, para que se la transmita verbalmente o con gestos al subgrupo que se encuentra en el otro extremo de la cancha y la escriba en un papel. El equipo contrario que se encuentra en el medio de la cancha va a realizar el mayor ruido posible, con el propósito de impedir que la frase se transmita. Luego de dos minutos, la facilitadora detiene el juego y comprueba que la frase escrita coincida con la frase original. Se cuentan las palabras	Solo se pueden mover dentro del área establecida. No se puede usar el celular para transmitir la frase.	2 hojas en blanco 2 frases 1 bolígrafo 9 conos

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
correctas y erróneas. Luego, los equipos cambian de posiciones y vuelve a iniciar el juego.		
4- <u>Minas</u> : Una persona deberá realizar un recorrido a ciegas con la guía de otra persona que le estará dando instrucciones. La idea es cruzar de un extremo a otro sin tocar ninguno de los obstáculos porque si lo hace, pierde. A la vez, otras tres personas estarán tratando de engañar a la persona vendada con el propósito de que se equivoque. Al terminar o perder, se cambian lugares para que todos participen. La actividad tiene la siguiente metáfora: la persona que guía es la que se considera alguien en quien confiar, las tres personas que distraen son aquellas que dicen ser amistades pero en realidad buscan el mal. El recorrido a lo largo de los obstáculos, hace la similitud con la vida.	Interrumpir el recorrido sólo con la voz. No se puede tocar a la persona vendada.	2 cuerdas largas 6 conos 6 conchas 6 aros 4 pañuelos
5- <u>Actividad propuesta</u> : las personas proponen una actividad recreativa física que deseen realizar en la última sesión. La actividad deberá ser dirigida y desarrollada por el mismo grupo.	Son establecidas por la población participante.	1 hoja 1 bolígrafo
6- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de comunicación (transmitir información de una entidad a otra). Se usa la actividad llamada “Bolsa de sorpresas”. Se trae una bolsa con papeles que ilustren los objetos utilizados en las actividades de la sesión. Cada persona saca un papel con el objeto y menciona algo relacionado con la actividad en la que se utilizó el objeto. Indica qué aprendió del tema de la sesión en esa actividad y menciona cómo lo aprendido se relaciona con la vida diaria.	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 bolsa 1 papelito por participante, con el dibujo de uno los materiales usados en las actividades anteriores (bingo, barrera del sonido, cuerda, sombrero, lata, etc.)
7- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 9

Tema: Satisfacción.

Objetivo: Identificará los logros alcanzados al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 4

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Las actividades de esta sesión podrían desarrollarse fuera de la institución académica. 1- <u>Voleibol de playa</u> : se explicarán los fundamentos básicos del deporte, así como las reglas y se experimentarán de manera práctica durante colectivos controlados.	Respetar las indicaciones de la persona instructora.	10 balones de voleibol 6 aros 1 rede 2 postes 1 elástico
2- <u>Refrigerio</u>	Respetar a los demás mientras se come. No repetir hasta que todos se hayan servido. Colocar la basura en su lugar. No jugar con la comida.	Alimentos y bebidas
3- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de satisfacción (percepción de logro, reconocer los logros alcanzados). Se usa la actividad llamada “Reconocimiento de nombres”. Los participantes usan letras de su nombre para responder una pregunta o dar retroalimentación. Por ejemplo: ¿Cómo te sentiste en las actividades?, Fernando responde: Fuerte. Luego la facilitadora le solicita a Fernando que identifique, al menos, dos logros, que considera que obtuvo al participar en los talleres deportivos. Además, solicita que indique, al menos, un logro alcanzado en su vida.	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno
4- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas.	Contestar de manera individual.	1 bolígrafo y 1 hoja para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 10

Tema: Creatividad

Objetivo: Generará nuevas ideas para producir soluciones al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 3

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
<u>Estaciones:</u> se hacen tres grupos. Cada grupo irá a una estación diferente y deberá cumplir las pruebas establecidas en cada estación. Cada estación durará ocho minutos, luego del tiempo establecido, la facilitadora dará la indicación para que los grupos roten de estación. Además, para trasladarse de una estación a otra, el grupo deberá cumplir con los siguientes retos: 1- trasladar a dos personas que simulen estar ciegas (se les vendan los ojos), 2- entre todos los integrantes alzar a una persona, 3- entre todos imitar una máquina y trasladarse como tal, 4- entre todos imitar a un animal y trasladarse como tal y 5- llevar a todas las mujeres del grupo alzadas. 1- <u>Llevando la bola:</u> todas las personas del equipo deben buscar una estrategia para llevar una bola de hule de un lugar a otro sin usar las manos, sin ocultarla en la ropa y de forma que todos tengan contacto con el balón. El recorrido se realizará cuatro veces, pero el tamaño del balón irá variando de un balón grande a uno pequeño. Si el tiempo no se ha vencido, el grupo podrá seguir haciendo recorridos pero aumentando el número de balones que deben trasladar. Por ejemplo, trasladan dos balones juntos, luego tres y por último cuatro. Se contabiliza el número de recorridos realizados por el grupo. 2- <u>Equilibrista:</u> el grupo ayuda a pasar de un extremo a la mayor cantidad de personas. El equipo tendrá tres tablas, las cuales deberán sostener fuertemente con sus manos, para que una persona se suba y vaya avanzado. A medida que la persona da un paso, sus compañeros (as) deben cambiar de lugar hacia adelante, llevando la tabla, para sostener las tablas e ir haciendo un puente. Se contabiliza la cantidad de personas que fueron trasladadas. 3- <u>Lanchas:</u> al equipo se le dan tres aros que deben colocarse en el suelo. Todas las personas deben	No se puede realizar otra estación que no haya sido la indicada en la pista. No se puede trasladar de forma diferente a la solicitada por el líder. Si el balón se cae, se debe empezar de nuevo el recorrido. No se pueden usar las manos para sostener el balón. No se puede ocultar el balón en la ropa. Si la persona se cae, debe volver a empezar el recorrido o cambiar por otro integrante. Si alguien se sale del aro, todos deben	1 pañuelo para cada participante 1 silbato 4 balones de hule de diferente tamaño 2 conos 3 tablas de madera o 12 bastones 2 conos 3 aros 2 conos

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
trasladarse de un extremo a otro usando solo los aros. Se contabiliza la cantidad de recorridos realizados.	volver a empezar el recorrido.	
4- <u>La frontera</u> : todas las personas se toman de las manos y, sin soltarse, deben pasar por encima de una cuerda que se encuentra a un metro de altura, aproximadamente. Al finalizar el tiempo se contabiliza la cantidad de personas que pasaron por encima de la cuerda en el último intento.	Si se toca la cuerda al intentar pasar, todo el grupo se tiene que devolver. No se pueden soltar las manos.	1 cuerda
5- <u>Bolitas saltarinas</u> : el equipo hace dos filas, cada participante se coloca dentro de un aro. En los extremos de ambas filas hay dos cajas, una de ellas con balones de hule. A la señal, la primera persona de la fila toma una bola de la caja, la golpea con la palma de la mano hacia su compañero (a) del frente (de la otra fila), quien debe realizar la misma acción. El objetivo es pasar el balón entre todos, golpeándolo con las manos y al final de la fila depositarlo con el último golpe en la otra caja. Se deben encestar al menos dos balones. Luego se les dice a los participantes que pueden colocar el aro en cualquier otra ubicación, una vez realizado lo anterior, deben seguir intentando encestar la mayor cantidad de balones, de uno en uno. Para que el enceste sea válido, el balón debe ser tocado por todos los integrantes. Se contabiliza la cantidad de balones encestrados.	No se permite atajar la bola para luego pasarla. Si la bola cae al suelo, debe empezar de nuevo en la fila. Se puede golpear la bola con una o dos manos. Si la bola pica en el suelo y entra en la caja, vale el punto. Si la bola pica en la caja y sale de ella, no vale el punto.	10 bolas de hule 15 aros 2 cajas o baldes
6- <u>Tren chocho</u> : el grupo hace una hilera, todos los integrantes se agarran de los hombros y se vendan los ojos, con excepción del último de la hilera quien no se venda por que deberá dar las indicaciones para que la hilera avance. La última persona solo podrá hacer las indicaciones usando pequeños golpes en los hombros, en la cabeza o la espalda de la persona que se encuentra adelante, quien a su vez hará lo mismo con el siguiente de la hilera, y así sucesivamente, hasta que la indicación llegue al primero de la hilera, quien a medida que avanza deberá tocar los ocho conos que se encuentran en el espacio señalado. Las indicaciones de cómo, dónde y cuándo darlas es decisión del grupo. Se contabiliza la cantidad de conos que fueron tocados.	No se puede hablar en ningún momento del recorrido. El cono debe ser tocado con la mano solo por el primer integrante de la hilera.	1 pañuelo para cada participante 4 conos
7- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de creatividad (capacidad de	Respetar los comentarios de las demás personas.	Varios objetos: bandera, bola, pañuelo, llavero,

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
generar nuevas ideas o conceptos, que por lo general producen soluciones originales). Se usa la actividad llamada “Objetos divertidos”. Se dispone de varios objetos de utilería. Se les dice a los participantes que elijan uno y que expliquen por qué lo escogieron. Además, la facilitadora consulta cómo se sintieron en las actividades, qué les gustó de las actividades y qué importancia tuvo la creatividad para resolver la problemática planteada en las actividades.		carrito, teléfono, botella, ratón de hule, gato de peluche, etc.
8- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 11

Tema: Establecimiento de metas

Objetivo: Establecerá metas a corto, mediano y largo plazos y ejecutará acciones para cumplir con las metas establecidas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Nudo</u> : se forma un círculo viendo hacia el centro. Una persona le da la mano a otra persona que se encuentra al frente. Esta segunda persona le da la mano a una tercera, la tercera a una cuarta, y así, sucesivamente. La última persona le da la mano a la primera persona. En el momento en el que se da la mano, se debe decir una meta personal que se tiene a corto plazo. Cuando todas las personas hayan dado la mano, deben formar nuevamente el círculo inicial. Variante: para formar el círculo, las personas participantes tendrán los ojos cerrados y, en esta ocasión, dirán una meta a largo plazo.	No se puede dar la mano a las personas que están a la par. Respetar el orden secuencial en el que se da la mano. Para formar nuevamente el círculo no se pueden soltar las manos.	Ninguno
2- <u>Virus</u> : Una persona comienza como “el virus” y los demás buscan escapar de él, sin salir de los límites. Una vez que lo tocan, se dan las manos con el compañero y buscan atrapar más participantes. Cada vez que se forma un grupo de cuatro, éste se divide en dos parejas para facilitar la tarea de atrapar al resto. El juego termina cuando atrapan a todos los participantes.	Se establecen límites. Si alguien se sale de ellos serán parte del “virus”. Sólo las manos libres de la pareja pueden atrapar participantes.	8 conos
3- <u>Gato</u> : las personas participantes de los dos equipos deben hacer, al menos, ocho pases seguidos sin que la bola caiga al suelo o sea interceptada. Al hacerlo, tendrán derecho a colocar el balón en uno de los nueve aros, que estarán colocados en el suelo, en filas de tres en tres. Luego, se da otro tipo de balón y debe hacer la misma dinámica. Cada vez que se hacen ocho pases, se coloca el balón en el aro. La idea es formar con el mismo tipo de balón una línea de tres, ya sea vertical, horizontal o diagonal. Variante: tener otros nueve aros en los cuales también se pueden colocar los balones.	Solo el equipo que hizo los ocho pases tiene derecho de colocar el balón en los aros, según su conveniencia. No se permiten empujones o zancadillas. Si la bola cae al suelo o es interceptada, el conteo iniciará de nuevo.	18 aros 10 bolas de hule 10 balones de fútbol sala o similar.
4- <u>Números</u> : se divide al grupo en dos y se colocan de frente a unos 10 metros de distancia. Cada participante está numerado.	Solo puede salir a buscar el pañuelo la persona cuyo número fue mencionado.	1 pañuelo 4 conos

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
La facilitadora se coloca en medio de los dos grupos y dice un número. Los participantes (uno de cada equipo) buscan correr al centro y tomar el pañuelo para llevarlo del lado de su equipo. Si el otro participante lo toca antes de volver con su grupo, nadie gana el punto.	No se permite empujar a la persona del otro equipo.	
5- <u>Robar la bandera</u> : se forman dos equipos, cada uno se coloca en un lado de la cancha. En los extremos de la cancha se ubica un aro y dentro, un pañuelo que simulará ser la bandera. Los equipos deben hacer una estrategia para obtener la bandera del equipo contrario. Mientras las personas estén del lado de la cancha de su equipo están a salvo, pero una vez que crucen al área contraria para tomar la bandera, las personas del otro equipo pueden evitarlo al perseguirlas y tocarlas. Si una persona es tocada en el área del equipo contrario, no podrá seguir corriendo y deberá quedarse agachada. Para tener la posibilidad de seguir participando, otra persona de su mismo equipo debe tocarle el hombro. Para ganar, el equipo debe llevar la bandera del equipo contrario hacia su área de juego sin ser interceptado. Variante: en lugar de tocar a la persona con la mano, para evitar que siga jugando, se le puede lanzar globos con agua. Otra variante sería que para lograr que otra persona siga jugando, en lugar de tocarle la cabeza sería reventar un globo sobre la cabeza.	No se permite empujones o zancadillas. Si luego de tomar la bandera se es interceptado en el área de juego del equipo contrario, no se podrá seguir avanzando y se deberá devolver la bandera.	2 aros 2 pañuelos 4 conos para dividir el área de juego
6- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de establecimiento de metas (acciones encaminadas hacia un fin, determinar metas a corto, mediano y largo plazo). Se usa la actividad llamada “Yo opino”. Cada participante deberá decir qué le gustó de la actividad (se dice el nombre de la actividad), deberá indicar ¿cuál era la meta que tenía la actividad?, si considera que se cumplió con dicha meta y por qué y, ¿qué haría diferente si tuviera que hacerlo de nuevo y por qué?	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno
7- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 12

Tema: Autoeficacia

Objetivo: Controlará los impulsos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Juegos cooperativos <u>1- Pulpo:</u> se elige a una persona para ser el pulpo y a otro para ser el doctor. Se coloca a los participantes (excepto el pulpo) en un lado del área de juego. A la indicación de la facilitadora, deberán llegar al otro lado del área sin ser tocados por el pulpo. Si son tocados, deberán sentarse, en ese lugar, hasta que el doctor los toque en el hombro para volver al juego. El juego termina cuando el pulpo alcanza a todos incluyendo al doctor. Variante: incluir más pulpos, o cambiar el modo de trasladarse; por ejemplo de puntillas. <u>2- Pases:</u> se realizan tres grupos; cada grupo se coloca en un área determinada. Cada área se encuentra paralela a la otra. Los integrantes del Grupo Uno deben mantenerse en su área y hacer máximo cinco pases con la mano. Después del quinto pase, alguna de las personas de este grupo debe hacer un pase hacia el Grupo Tres que se encuentra en otra de las áreas. Asimismo, el grupo dos que se ubica en el área del medio, entre grupo uno y tres, intenta evitar los pases que se realizan los integrantes del grupo uno y tres. El Grupo Dos divide a sus integrantes, la mitad del grupo forma una fila en su área, mientras que la otra mitad puede entrar al área rival para interceptar los pases. Sin embargo, las personas del Grupo Dos que incursionan en el área del Grupo Uno, no pueden ser las mismas que incursionan en el área del Grupo Tres. Transcurridos tres minutos, se contabiliza el número de pases que el Grupo Dos (el que se encontraba en la zona del medio) logró interceptar. Luego del tiempo estipulado, los equipos rotan de posiciones. El Grupo Uno pasa al área del medio, mientras el Grupo Dos se traslada a donde estaba el Grupo Tres y el Grupo Tres rota al área en la que se encontraba el Grupo Uno.	Correr sólo en el área de juego establecida. El “pulpo” no puede empujar a los participantes. Las personas sólo se pueden levantar cuando el “doctor” los toque. No salirse del área definida para cada equipo. Los integrantes del Grupo Dos que incursionan en el área rival del Grupo Uno, no pueden ser los mismos que incursionan en el área del Grupo Tres. No se pueden hacer más de cinco pases entre los integrantes de un mismo equipo	8 conos 1 balón de fútbol 1 cronómetro 1 silbato 8 conos

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Fútbol: 3- <u>Números con fútbol</u>: se hacen dos equipos, se ubican en fila y cada participante se enumera. Se coloca un balón en medio de los dos equipos. La facilitadora dice un número. La persona de cada equipo con ese número sale en busca del balón, con la intención de anotar un gol en el marco del equipo contrario, que se encuentra en uno de los extremos de las filas. Variante: nombrar varios números al mismo tiempo. 4- <u>Mini torneo</u>: se hacen tríos o grupos de cuatro o cinco personas máximo (depende del total de personas). La cancha se divide en tres áreas con forma de rectángulos. Cada área tiene dos marcos. En cada área se colocan dos equipos. Cada partido dura 6 minutos. El equipo que anota más goles, rota hacia la cancha de la par, en sentido de las agujas del reloj. El equipo que pierde se queda en la misma cancha que estaba jugando. Se van contabilizando los partidos ganados por cada equipo. En caso de empate, rota el equipo que no lo hizo en la ronda anterior.	Sólo salen en busca del balón las personas cuyo número fue nombrado. No cometer faltas reglamentadas en fútbol.	4 conos (marcos) 1 balón de fútbol 3 balones de fútbol 1 cronómetro 1 silbato 12 conos
5- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de autoeficacia (capacidad de poner límites, controlar los impulsos, responsabilizarse por los actos, manejo del estrés, terminar lo propuesto, identificar acciones ante diversas situaciones). Se realiza la actividad llamada “Juego de palabras”. Se les da papel y bolígrafo a los participantes para que escriban la mayor cantidad de palabras relacionadas con el tema de la sesión. Luego, la facilitadora solicita que algunos voluntarios comenten lo que pusieron en el papel. Después, la facilitadora consulta ¿qué tan importante es el tema del día para la vida cotidiana? y da oportunidad para que voluntarios comenten al respecto.	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 papel y 1 bolígrafo para cada participante
6- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación física

Sesión No. 13

Tema: Toma de decisiones

Objetivo: Elegirá una opción entre varias disponibles al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 4

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Las actividades de esta sesión podrían desarrollarse fuera de la institución académica. 1- <u>Taller de Flag Football</u>: se explicarán los fundamentos básicos del deporte, así como las reglas y se experimentarán de manera práctica durante colectivos controlados.	Seguir las indicaciones de la persona instructora.	10 balones de fútbol americano 20 conos 18 chalecos 30 flags
2- <u>Refrigerio</u>	Respetar a los demás mientras se come. No repetir hasta que todos se hayan servido. Colocar la basura en su lugar. No jugar con la comida.	Alimentos y bebidas
Rally: se forman tres grupos, cada equipo de ponerle nombre al grupo e inventar una porra que luego deben presentar ante los demás equipos. 3- <u>Camino de la vida</u>: se colocan varias cuerdas de pabilo amarradas entre varios árboles formando un laberinto. Cada persona deberá cruzar el laberinto buscando la salida pero con los ojos vendados y sujetando con la mano el pabilo de manera constante. Al inicio, se indica que el laberinto es como la vida en la cual hay varios caminos que se pueden tomar, pero cada persona debe decidir cuál es el correcto. 4- <u>Nitroglicerina con bomba</u>: consiste en una rueda de madera que tiene hilos en su circunferencia. Cada integrante toma un hilo. Se coloca un vaso lleno de agua sobre la rueda. Todos los participantes deberán levantar la rueda del suelo y transportarla de un lugar a otro sin que el vaso se caiga. Cuando llegan al final del recorrido se dirigen a la primera bomba, ésta consiste en varios mecates amarrados. El equipo debe averiguar cuál de todos los mecates es el que sujeta a los demás formando una argolla. Tienen tres minutos como máximo para	No se puede quitar la venda. Si el vaso con agua se cae, deben empezar el recorrido. Ninguna persona puede tocar los mecates, hasta el momento en que el grupo toma una	2 rollos de pabilo 1 tijera 1 pañuelo para cada participante 1 rueda de madera 2 conos 2 vasos 1 botella con agua 5 mecates o cuerdas pequeñas de colores amarradas

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
decidir cuál es el mecate que une a los demás. Todas las personas deben estar de acuerdo en el momento de elegir el mecate. Una vez tomada la decisión, uno de los integrantes cogerá el mecate elegido y comprobará si es el correcto para formar la argolla. La segunda bomba es similar pero con la diferencia de que todos los mecates son de un mismo color.	decisión y elige cuál es el mecate que une a los demás. Para decidir cuál es el mecate que une a los demás, todas las personas integrantes del equipo deben estar de acuerdo.	2 pañuelos para tapar los mecates 5 mecates o cuerdas pequeñas amarradas de un mismo color
5- <u>Ahogado</u>: Las personas deben tapar con los dedos los huecos de un tubo grueso de PVC, mientras otras personas, con agua en baldes y conos, tratan de llenar el tubo para sacar una bola de tenis de mesa que está en el fondo.	No se puede sacar la bola del tubo con las manos. No volcar el tubo para sacar la bola	1 tubo 1 bola plástica 1 balde 3 conos
6- <u>Mula loca</u>: una persona se sienta sobre la lona. El resto del equipo debe trasladarla de un punto a otro, jalando las cuerdas que se encuentran atadas a la lona. La dinámica se repite cuatro veces.	Sólo la persona que se encuentra sentada en la lona no jala las cuerdas, el resto del grupo debe hacerlo. La persona que se sienta en la lona no puede ser la misma.	1 lona con dos cuerdas amarradas
7- <u>Esquí y piñata de agua</u>: la primera parte consiste en hacer el recorrido establecido usando el esquí (tablas de madera con dos cuerdas para cada participante). Para ello, cinco personas se suben sobre las dos tablas de madera, en hilera, agarra las cuerdas que están amarradas a las tablas y, al mismo tiempo, todas las personas avanzan usando las cuerdas para alzar las tablas y avanzar. Si los esquíes tienen espacio para cinco personas y hay más integrantes; entonces, el recorrido lo hacen primero cinco personas y luego lo repite el resto del equipo, en grupos de cinco. La segunda parte llamada piñata de agua consiste en amarrar una bolsa llena de agua en la rama de un árbol. El equipo debe hacer una pirámide para poder alcanzar la bolsa y reventarla.	El recorrido con los esquíes termina en el punto establecido. No se puede variar. Sólo la persona colocada en la cúspide de la pirámide puede romper la bolsa.	2 esquíes 2 conos 4 bolsas de basura 1 cuerda larga
8- <u>Camino de la amistad</u>: consiste en pasar, con la ayuda	Si al pasar la cuerda la persona toca el	1 cuerda larga

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
de dos personas, de un extremo a otro sobre una cuerda, que está amarrada a un metro de altura entre dos árboles.	suelo, debe volver a empezar.	
9- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de toma de decisiones (elegir una opción entre varias disponibles para con el propósito de resolver un problema actual o potencial). Se usa la actividad llamada “Tira el dado”. Cada persona debe contestar en un papel las siguientes dos preguntas: ¿qué tan importante es la toma de decisiones en la vida cotidiana? y ¿qué decisiones tuvo que tomar para llevar a cabo, de manera exitosa, las actividades propuestas en esta sesión? Luego, cada participante tira un dado gigante. Si al caer el dado sale un número par, deberá leer lo que escribió en el papel correspondiente a la pregunta: ¿qué tan importante es la toma de decisiones en la vida cotidiana? Si sale un número impar, deberá contestar la pregunta: ¿qué decisiones tuvo que tomar para llevar a cabo, de manera exitosa, las actividades propuestas en esta sesión?	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 dado gigante
10- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas.	Contestar de manera individual.	1 bolígrafo y 1 hoja para cada participante
11- <u>Tarea</u> : indicar que para la próxima sesión deben planear alguna actividad de recreación física que deseen realizar durante la última sesión del programa. La actividad durará 30 minutos.	Respetar las opiniones de todas las personas.	Ninguno
12- <u>Refrigerio</u>	Respetar a los demás mientras se come. No repetir hasta que todos se hayan servido. Colocar la basura en su lugar. No jugar con la comida.	Alimentos y bebidas

Programa de recreación física

Sesión No. 14

Tema: Clausura del programa y aplicación de la medición del pos-test.

Objetivo: Participará en la clausura del programa y completará la segunda medición acerca de la resiliencia y sus dimensiones.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Actividad propuesta:</u> la población participante desarrolla la actividad que propuso en la sesión anterior.	Establecidas por la población participante	60 globos
2- <u>Refrigerio</u>	Respetar a los demás mientras se come. No repetir hasta que todos se hayan servido. Colocar la basura en su lugar. No jugar con la comida.	Alimentos y bebidas
Clausura del programa 3- <u>Presentación en Power Point como cierre del programa:</u> se proyecta una presentación de fotos de las 13 primeras sesiones del programa. 4- <u>Entrega de certificados:</u> se otorga a cada persona un certificado de reconocimiento por haber participado en el programa de recreación física para la resiliencia.	No interrumpir mientras las fotos se proyectan. Escuchar con atención las indicaciones de la facilitadora.	1 computadora 1 parlante 1 video in 1 certificado para cada participante
5- <u>Debate:</u> se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación que tuvieron las actividades, con los temas de las diferentes sesiones o con la vida diaria. Se usa la actividad llamada “Balones con figuras de partes del cuerpo”. La facilitadora muestra cada balón y explica las metáforas de las que podrían hablar cuando reciban el balón. Por ejemplo: escuché buena comunicación o vi buen trabajo de equipo, etc.). Conforme se explica, los balones se lanzan a una de las personas del grupo. Una vez que todos los balones hayan sido entregados, la facilitadora regresa con la primera persona a la que le lanzó el balón y le da la palabra para que comparta con el grupo lo que aprendió en las actividades,	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
según el símbolo que tiene el balón. Simbología de los balones: a. Balón con un ojo: algo nuevo que haya visto en sí mismo o en el grupo. Una visión que se tiene del grupo o de la vida. b. Balón con un estómago: algo en lo que haya tomado valor y ánimo para poderlo realizar. c. Balón con un cerebro: algo nuevo que aprendió de sí mismo o del grupo. d. Balón con un corazón: algún sentimiento que haya experimentado. e. Balón con una mano: describir cómo el grupo lo apoyó o a quién le gustaría darle la mano por el buen trabajo realizado. f. Balón con una oreja: algo que haya escuchado, alguna idea que haya tenido. g. Balón con una sonrisa: algo que lo haya hecho feliz.		
6- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante
7- <u>Escalas</u>: se completan las escalas de la medición del pos-test.	No dejar ningún ítem sin responder. No colocar dos respuestas en una misma pregunta.	1 escala y 1 bolígrafo para cada participante

Anexo I

Programa de recreación artística

Programa de recreación artística

SESIÓN	ACTIVIDAD	TEMA	OBJETIVO
No. 1	Actividades de rompehielo, introductorias, debate y tarjeta de respuesta	Rompe-hielo y actividades introductorias	Participará en actividades de rompehielo e introductorias al tema de resiliencia desarrolladas en la sesión.
No. 2	Cantos dramatizados, drama, debate y tarjeta de respuesta	Humor	Mostrará sentido del humor al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 3	Construcción, dibujo, debate y tarjeta de respuesta	Confianza	Confiará y manifestará empatía al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 4	Construcción, drama, expresión corporal, debate y tarjeta de respuesta	Redes y vínculos	Identificará redes y vínculos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 5	Cantos dramatizados, construcción, expresión corporal, collage, debate y tarjeta de respuesta	Trabajo en equipo	Trabjará en equipo al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 6	Película, debate y tarjeta de respuesta	Resolución de problemas	Solucionará problemas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 7	Video, dibujo, canto, debate y tarjeta de respuesta	Autoestima	Identificará fortalezas personales al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 8	Expresión corporal, dibujo, canto, actividad propuesta, debate y tarjeta de respuesta	Comunicación	Buscará formas de comunicación al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 9	Drama, pintura, dibujo, manualidades, debate y tarjeta de respuesta	Satisfacción	Identificará los logros alcanzados al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 10	Dibujo, lenguaje, expresión corporal, construcción, debate y tarjeta de respuesta	Creatividad	Generará nuevas ideas para producir soluciones al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 11	Construcción, pintura, expresión corporal, debate y tarjeta de respuesta	Establecimiento de metas	Establecerá metas a corto, mediano y largo plazos y ejecutará acciones para cumplir con las metas establecidas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 12	Drama, dibujo, fotografía, debate y tarjeta de respuesta	Autoeficacia	Controlará los impulsos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 13	Manualidades, expresión corporal, drama, pintura, debate y tarjeta de respuesta	Toma de decisiones	Elegirá una opción entre varias disponibles al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.
No. 14	Actividad propuesta, clausura, debate, tarjeta de respuesta y aplicación de la medición del pos-test.	Clausura y segunda medición de la resiliencia	Participará en la clausura del programa y completará la segunda medición acerca de la resiliencia y sus dimensiones.

Programa de recreación artística

Sesión No. 1

Tema: Actividades de rompehielo e introductorias.

Objetivo: Participará en actividades de rompe-hielo e introductorias al tema de resiliencia desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Video introductorio</u> : el video trata acerca del concepto de resiliencia.	No hacer ruido que interrumpa o distraiga la atención de las personas.	Computadora Parlantes Video-in
2- <u>Actividades de rompehielo</u> : cantos jocosos (mi posito, merione, dondondare). <u>Juego de zoológico</u> : Los participantes se colocan en círculo. Una persona en el medio fungirá como el encargado del zoológico. El encargado será el que dé las indicaciones al grupo. Hay tres animales básicos para comenzar la actividad: 1- Elefante: el participante cruza los brazos para simular la trompa del elefante y hace el sonido del animal. Los participantes de los lados estiran sus brazos para formar las orejas del elefante. 2- Conejo: el participante pone sus manos en su boca simulando los dientes del conejo. Los participantes de los lados zapatean repetidamente. 3- Jirafa: el participante se coloca de puntillas y simula comer hojas de un árbol. Los participantes de los lados se agachan para “ser los pies de la jirafa”. El encargado del zoológico señala a un participante y le dice cual animal debe imitar. Las personas al lado de la persona señalada deberán hacer las funciones complementarias mencionadas anteriormente para cada animal. Desde el momento en el que es señalada, las personas cuentan con 5 segundos para lograr imitar al animal. Si las personas no logran imitar al animal, deberán cumplir la prueba llamada cuántas veces, la cual consiste en que las personas escogidas se colocan de frente al público y dando la espalda a la facilitadora quien realiza una acción por ejemplo bañarse, comer, etc, luego pregunta que cuántas veces al día realizan dicha acción, en ese momento las personas elegidas dicen un número, después se les revela cuál era la acción realizada por la facilitadora, también se les puede pedir que cumplan la prueba de bailar una canción. <u>Cambio sí</u> : todos los participantes se colocan espalda	Seguir las indicaciones de la facilitadora. Realizar sólo los movimientos solicitados por la persona que está en el medio.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
con espalda con su pareja (hay un participante sin pareja). El participante sin pareja dice “cambien si _____”, por ejemplo “cambien si alguna vez han visto una estrella fugaz”. Cualquier participante que haya hecho la acción mencionada busca un nuevo compañero (incluyendo a la persona que habló). El participante que se queda sin pareja es el siguiente en decir “cambien si _____”.	Cambiar sólo si se cumple con la indicación de la persona que se encuentra sin pareja.	
3- <u>Bingo de factores</u> : a cada participante se le reparte un cartón con números. La facilitadora tendrá una lista con setenta y cinco números, cada número tendrá anotado a la par un factor de riesgo o de protección. La facilitadora sacará de la tómbola un número que corresponde al nombre de uno de los factores. La facilitadora dirá el número para que los participantes que tengan dicho número les coloquen una ficha o un frijol, luego leerá el factor que corresponde al número y solicitará ejemplos a las personas participantes. La primera persona que complete cinco números en el cartón grita “Bingo” y se gana un confite grande o una gelatina. Variantes: jugar a llenar una fila, completar solo las esquinas, completar todos los números del cartón. Al final de la sesión se les da un confite pequeño a todos los participantes.	Rellenar el cartón sólo con el factor indicado por la facilitadora.	1 cartón para cada participante 1 bolsita de frijoles, para que sirvan como fichas 1 lista con los números y los factores de riesgo o protección 15 confites grandes o gelatina y 1 confite pequeño para cada participante
4- <u>Máquina bien engrasada</u> : se menciona a los participantes que estarán trabajando juntos para ser una máquina locomotora bien engrasada. Un estudiante hace sonidos de máquina. Luego, uno por uno, el resto de estudiantes hace su propio ruido y se unen al de la máquina. Se pueden unir al entrelazar sus manos o pies con alguien que ya sea parte de la máquina. Se les hace ver que unidos es como se espera trabajar durante el programa.	Hacer el ruido sólo cuando le corresponda.	Ninguno
5- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema factores (protectores y de riesgo) y resiliencia (capacidad de sobreponerse a la adversidad y salir fortalecidos de ella). Se usa la actividad llamada “Sopa de letras”. Los participantes se colocan en círculo y el primero comienza diciendo algo que haya aprendido con la letra A, por ejemplo: hoy aprendí sobre Aceptación. El siguiente participante añade alguna enseñanza con la letra B. El tercer participante con la letra C. Se continúa hasta que todos hayan participado.	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno
6- <u>Tarjeta de respuesta</u> : contestar las preguntas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 2

Tema: Humor.

Objetivo: Mostrará sentido del humor al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Cantos dramatizados 1- <u>Un aldeano en la montaña</u>. Canción: “un aldeano en la montaña, cantaba con emoción, de repente un cucú interrumpe su canción. Se oía (hacer palmadas sobre las piernas). Olera lería, olera cucú cucú (2 bis), olera lería yo (palmada en la pierna, palmada con las manos, y chasquido de dedos)”. Se repite la canción, pero en lugar de un cucú lo que se oía era un esquiador; por lo tanto, después del Olera lería, olera cucú cucú, se agrega un shu shu (movimiento de brazos y piernas simulando el movimiento de un esquiador). Así, sucesivamente, se agregan personajes y movimientos como por ejemplo un par de novios (movimiento de la cabeza a ambos lados y dando un beso al aire), un perrito (se alza la pierna derecha y se dice shiii, como si estuviera orinando) y un loco (se mueven las manos al lado de la oreja y se dice uuju).	Repetir indicaciones de la persona facilitadora.	Ninguno
2- <u>Hay una mosca en la pared</u>. Canción: “Hay una mosca en la pared con el mecesé, con el mecesé. Vino la araña a comerse la mosca y la mosca en la pared, con el mecesé, con el mecesé. Vino la rana a comerse la araña, la araña a la mosca, y la mosca en la pared, con el mecesé con el mecesé”. Así, sucesivamente, se van agregando más personajes como el sapo, el gato, el perro, la vaca, el toro y el hombre. A medida que se va cantando, se van moviendo las manos para representar el animal. Después, se pide personas voluntarias y cada una representará a un animal. Por lo tanto, cuando se mencione a su personaje durante la canción, en ese momento, la persona “entra en escena” dramatizando los movimientos y sonidos del animal.	Respetar los movimientos y dramatizaciones que propongan las demás personas.	Ninguno
3- <u>Señor juez</u>: la facilitadora hace de juez, uno de los participantes llega a contarle a la juez que tenía una vaca rosada, pero se la robaron. La juez y el	No interrumpir el diálogo entre el juez y el dueño de la vaca.	2 gorras 2 pañuelos 2 sillas

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
dueño de la vaca conversan de manera improvisada. Al mismo tiempo, la juez intercambia movimientos con el participante (dueño de la vaca) de la siguiente manera: la juez tiene en una mano una gorra y en la otra tiene un pañuelo. La gorra debe ponerla y quitarla de su cabeza y el pañuelo debe ponerlo y quitarlo de su hombro. Además, se encuentra sentada en una silla, de la cual puede levantarse cuando lo desee. El participante tiene también una gorra, un pañuelo y una silla, para hacer las mismas acciones que la juez, sólo que a la inversa. Es decir, cuando la juez se coloca la gorra en la cabeza, el participante se quita la suya; cuando la juez se quita el pañuelo del hombro, el participante se pone el suyo; cuando la juez se levanta de la silla, el participante se sienta. La intención es que el participante al ver las acciones de la juez haga lo contrario evitando equivocarse. Después, se escogen otros dos participantes para que hagan de juez y de dueño de la vaca.		
4- <u>Obra cómica de teatro</u>: se forman grupos de 5 a 10 personas. Cada grupo deberá montar una obra de teatro y presentarla ante los compañeros. Los equipos serán guiados por los facilitadores al presentarles temas para la obra de teatro. Ejemplos de posibles temas para la obra de teatro: hacer la imitación de una persona que llega a un hospital solicitando ayuda a la secretaria y al doctor, para que atiendan a un familiar que se encuentra en su casa. El doctor atiende la solicitud y envía a la ambulancia a recoger al paciente para traerlo al hospital. Otro grupo puede hacer la misma historia pero todos los personajes deben reírse, otro grupo hace la historia pero los personajes deben estar tristes, etc.	No interrumpir el diálogo de los personajes. Todas las personas deben tener un papel en la obra de teatro.	A definir por estudiantes
5- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de humor (encontrar lo cómico en la tragedia). Se usa la actividad llamada “Pasa la bola”. Los participantes se sientan en círculo. A una persona se le da una bola, la cual debe lanzar a otro compañero mientras la facilitadora hace palmadas. Cuando deje de hacer palmadas, la bola se detiene. La persona a la que le haya quedado la bola debe contestar la pregunta que haga la facilitadora, por ejemplo: ¿qué significa humor?, ¿cómo se sintió realizando las diferentes actividades?, ¿cuál fue el momento más divertido de las actividades, en las que participaste hoy?, ¿las actividades influenciaron en tu humor?,	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
¿te divertiste al participar en ellas?, ¿Cuáles cambios habrías hecho para hacer la actividad más divertida?, ¿hubo partes complicadas en la actividad (se dice el nombre de la actividad), cómo te sentiste al respecto, pudiste divertirte a pesar de ese momento complicado?, ¿te divertiste a pesar de los problemas que presentó la actividad, por qué?		
6- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 3

Tema: Confianza.

Objetivo: Confiará y manifestará empatía al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 3

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Silueta humana</u>: se hacen tres grupos. Una persona de cada equipo se acuesta sobre una cartulina. Otra persona del equipo dibuja la silueta de la persona que se acostó sobre la cartulina. Luego, en el interior de la silueta se escriben características que deben tener las personas para que sean consideradas confiables. Alrededor de la silueta se escriben personajes, instituciones, o grupos que se consideran confiables. Luego la facilitadora preguntará en ¿qué se parece la confianza y la empatía al cuerpo humano?, por ejemplo, las orejas representan la capacidad de escuchar a otra persona cuando le cuenta algo a una persona en la que confía, etc. Se puede pensar no solo en las partes del cuerpo sino también en accesorios utilizados en el cuerpo como reloj, billetera, etc. Conforme se dan las opiniones se pasa a dibujar las ideas en la silueta. Posteriormente, cada grupo presenta la silueta y exponen lo escrito y dibujado por el equipo.	No pintar con el marcador el cuerpo de la persona, ni la ropa. Respetar todas las opiniones que señale cada participante.	3 marcadores 3 cartulinas
2- <u>Estandarte</u>: se hacen tres equipos, se explica una historia, en la que había unos amigos que tenían confianza entre si y lograron resolver un problema serio, de esa confianza surge el estandarte. Luego cada grupo debe inventar una historia en la que se visualice el problema y cómo la confianza influyó en la historia. Luego cada grupo la dramatiza o narra a los demás. Posteriormente, a cada equipo se le da un rollo de cinta adhesiva y varios materiales como aros, sombreros, bufandas, etc. Cada grupo deberá escoger a una persona que será su estandarte. La persona elegida como estandarte se sube en una silla dándole la espalda a un muro o poste, luego el grupo pega a la persona que hace de estandarte al muro con la cinta adhesiva y la decorada con mantas, sombreros, anteojos o cualquier objeto que esté disponible en el salón. Cuando todos los estandartes estén listos, cada grupo explica qué significa su estandarte. Luego, la facilitadora cuenta hasta tres y se observa si la persona que hace de estandarte logra mantenerse pegada al muro.	No lastimar a la persona que hace de estandarte con sujeciones muy fuertes.	3 rollos de cinta adhesiva 3 sombreros 3 anteojos 3 abrigos 3 bufandas 3 sillas

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
3- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con los temas de confianza (creencia o seguridad de que una persona o grupo será capaz de actuar adecuadamente ante una situación). Se usa la actividad llamada “Bola luminosa”. Los participantes se sientan en círculo y se les da una bolita para que la pasen en sentido de las agujas del reloj. Cuando la bolita se mueve empieza a brillar. Después de varios segundos se apaga sola. Mientras la bolita esté brillando, deben pasarla de mano en mano. Cuando la bolita se apague, los participantes dejan de pasarla. La persona a la que le haya quedado la bolita debe contestar alguna de las preguntas realizadas por la facilitadora, por ejemplo: ¿sintió confianza en sus compañeros mientras realizaba la actividad del estandarte y por qué?, ¿qué tan importante es la confianza en la vida diaria y por qué? Mencione algún aprendizaje obtenido en relación con los temas del día: ¿por qué era importante hacer bien la letra en la espalda del compañero?, ¿por qué creyó que haciendo la letra como lo hizo, su compañero iba a entender?, ¿por qué es importante ponerse en el lugar del otro?	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 bola
4- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 4

Tema: Redes y vínculos.

Objetivo: Identificará redes y vínculos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Nave espacial</u> : las personas de cada equipo deben crear una nave espacial con los materiales que se les brinde. En la nave deben colocar el astronauta (un huevo). La nave debe ser resistente. Luego, cada grupo debe explicar el diseño de su nave. Después, la facilitadora pondrá a prueba las naves dejándolas caer desde distintas alturas. Al final, la nave ganadora es la que evita que el huevo se quiebre. Se termina la actividad haciendo la relación de que las pajillas y los materiales que rodean al huevo son como las personas que nos protegen en la vida.	Usar solo los materiales otorgados por la facilitadora. No golpear las naves de los otros equipos.	25 pajillas para cada equipo 3 tijeras 1 rollo de cinta adhesiva 3 marcadores
2- <u>Yo actuaría como</u> : se forman grupos de seis personas. Se solicita a cada grupo que escriba una lista de personajes que han marcado y se han transformado en modelos de vida, según las categorías de: política, religión, familia, deporte. Además, deben indicar la característica principal que posee el personaje. Luego, el grupo elige a uno de los personajes escritos, con la intención de actuar una escena en la cual el personaje se enfrenta a una adversidad y la soluciona.	Escuchar con atención todas las opiniones. No interrumpir la actuación de los demás equipos.	6 marcadores 6 hojas en blanco
3- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con los temas de redes (apoyo o posibilidad de apoyo percibido desde los otros, identificar servicios e instituciones que se poseen) y vínculos (identificar personas e instituciones con las cuales se ha tenido relación durante lo largo de la vida). Se usa la actividad llamada “Consenso de pulgares” y “Tarjeta virtual”. Se forma un círculo. Cada participante coloca una mano en su espalda. Se le explica al grupo el significado de cada posición del pulgar: a) Pulgares arriba: el grupo funcionó bien, escucharon las ideas, hubo apoyo y no hubo discusiones, b) Pulgar al medio: el grupo trabajó bien pero aún se puede mejorar, c) Pulgar abajo: el grupo no funcionó bien como equipo, hubo discusiones, problemas de comunicación y no hubo apoyo. Al contar tres, cada participante hace la señal que prefiera y mantiene la mano al frente. Se les pide a los participantes que digan alguna razón por la cual eligieron esa posición del pulgar. Luego se da una tarjeta y un marcador a cada persona. Se les indica que deben	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 marcador y 1 hoja para cada participante

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
realizar un dibujo de una de las actividades del día. Una vez que hayan terminado, cada uno enseña su dibujo al resto del grupo, explica la imagen y la relación que ésta tiene con el tema de redes y vínculos.		
4- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 5

Tema Trabajo en equipo.

Objetivo: Trabaja en equipo al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Fui a la selva</u> . Canción: “fui a la selva y me encontré un animal muy peculiar, con la mano así (la facilitadora indica cómo poner la mano) y la otra así (se hace otro movimiento), y hacía quick quick quik (la facilitadora inventa un movimiento para que las personas lo imiten) y hacía cuak cuak cuak (la facilitadora inventa otro movimiento para que la personas lo imiten)”. Así, sucesivamente, se inventan movimientos o se le pide a las personas que propongan uno. Se pueden usar movimientos con las piernas o la cabeza. Variante: se pide que hagan grupos de 4 u 8 personas e inventen la forma de un animal. Cuando la facilitadora señale al grupo, éste deberá poner las manos o los pies del animal como previamente lo hayan establecido y, a la vez, deberán ponerle movimiento cuando se diga la frase “y hacía quick quick quik”, “hacía cuak cuak cuak”.	Repetir indicaciones de la persona facilitadora.	Ninguno
2- <u>Edificio</u> : las personas de cada equipo deben crear un edificio de papel con los materiales que se les brinde. El edificio debe cumplir con los siguientes parámetros: ser lo más alto y resistente posible. Luego cada grupo debe explicar el diseño de su edificio. La facilitadora medirá los edificios para ver cuál es el más alto y los pondrá a prueba de temblores (se colocan los edificios sobre una mesa que se moverá), a huracanes (con un cartón se producirá viento) e inundaciones (se derramará agua sobre los edificios). Al final, se determina cuál edificio gana por diseño, altura y resistencia.	No quitar los materiales a los otros equipos. Usar sólo los materiales que sean entregados por la facilitadora.	2 paquetes de pajillas 2 tijeras 1 rollo de cinta adhesiva 12 hojas de papel 1 mesa 1 cartón 1 balde
3- <u>Formando letras, números, objetos y animales</u> : se hacen grupos de ocho personas. La facilitadora indicará un número, una letra o una palabra. Los participantes de cada grupo al escuchar la indicación de la facilitadora deberán acostarse en el suelo y con sus cuerpos crear el número, la letra o la palabra que fue mencionada por la líder. Variante: puede decirse el nombre de un animal, objeto o medio de transporte, pero en lugar de hacer el nombre con los cuerpos, se hace la forma del animal, objeto o medio de transporte que fue mencionado.	No se puede usar otra posición que no sea el estar acostados en el suelo.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
4- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de trabajo en equipo (realizar varias tareas con un mismo objetivo). Se usa la actividad llamada “Rosa y espina”. Todos dirán un aspecto positivo de cómo la actividad ayudó a que se trabajara en equipo, o qué tan bien considera que trabajó el grupo en las actividades, o ¿qué le gustó de las actividades y si cree que el grupo fue efectivo (rosa) o que no funcionó tan bien y que debe mejorar (espina), para trabajar más eficientemente en equipo.	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno
5- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 6

Tema: Resolución de problemas.

Objetivo: Solucionará problemas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Película</u> : se observa la película llamada “Héroe”. Mientras se reproduce la película los participantes pueden comer palomitas de maíz y beber refresco.	No hacer ruido que interrumpa o distraiga la atención de las personas.	Computadora Parlantes Video-in Palomitas de maíz 1 bolsa para echar las palomitas de maíz para cada participante 1 refresco para cada participante
2- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de la actividad con el tema de resolución de problemas (sentido práctico para evaluar y enfrentar los problemas, orientación hacia la acción). Se usa la actividad llamada “Caritas”. Cada participante tendrá una tarjeta, cuando se sienten para formar el círculo. Las tarjetas tendrán una carita feliz en un lado y una con el ceño fruncido en el otro. La facilitadora hará varias preguntas, los participantes para contestar mostrarán uno de los lados de la tarjeta. Luego, en sentido de las agujas del reloj, las personas que lo deseen explicarán por qué eligió ese lado de la tarjeta. Los facilitadores también tendrán tarjetas. Las preguntas por realizar son: ¿les gustó la película y por qué?, ¿cuál fue el problema que se le presentó a los protagonistas de la película?, ¿cuál fue la clave o los factores que ayudaron a los protagonistas a resolver el problema?, ¿cuáles aspectos que se aplicaron para resolver los problemas en la película, se pueden implementar en la vida cotidiana?	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 tarjeta para cada participante
3- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 7

Tema: Autoestima.

Objetivo: Identificará fortalezas personales al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Video temático</u> : se observa el video relacionado con el tema del día.	No hacer ruido que interrumpa o distraiga la atención de las personas.	Computadora Parlantes Video-in Video de Tony Meléndez
2- <u>Se busca</u> : cada persona deberá realizar un auto-retrato y poner como título “Se busca”. El dibujo no debe llevar nombre. Además, alrededor del dibujo indicará las razones del porqué se busca. Dichas razones deberán corresponder a cualidades que la persona considere que posee. Luego la facilitadora recogerá todos los auto-retratos, los enumerará y pegará en la pared. Cada participante tendrá una hoja y un bolígrafo. Cuando la facilitadora lo indique, todas las personas observan los retratos e intentan adivinar quién es la persona de cada dibujo. Cada participante anota el número y el nombre de la persona que considere es la correcta. El primero que termine grita “gané”. La facilitadora comprueba las respuestas. Como premio, la persona debe salir del salón para que sus compañeros (as) planeen una forma de felicitarle; ejemplo, con un abrazo entre todos. Posteriormente, todos los retratos se devuelven a su dueño y se solicita que se peguen en la espalda. Para finalizar, las personas escribirán en los demás retratos cualidades que consideren poseen cada persona.	No ver el retrato de las demás personas. No burlarse del dibujo de los demás. No copiar las respuestas. Premiar con un acto que no dañe la integridad de la persona ganadora. Escribir solo cualidades.	2 hojas en blanco para cada persona 1 bolígrafo para cada persona 2 rollo de cinta adhesiva
3- <u>Canto</u> : Zapatos de goma. Se forman cuatro equipos y se asigna un color a cada grupo. La facilitadora inicia la canción y las personas participantes la repiten. Canción: un equipo dice “azul, azul, azul”, el equipo que posee ese color responde: “¿qué hay, que hay, que hay?”. El equipo que inició contesta: “tienes zapatos de goma”. El equipo azul contesta: “no hay, no hay, no	Mientras se canta la canción, las personas del equipo deben estar moviéndose. Al inicio, el movimiento será indicado por la facilitadora, pero luego debe ser inventado por el grupo.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
hay”. El primer equipo responde: “entonces ¿quién los tiene?”. El equipo azul contesta: “verde, verde, verde”. Por lo tanto, la dinámica descrita anteriormente se repite pero ahora inicia el equipo azul y el verde responde. Variante: Mientras se canta cada una de las frases, el grupo debe realizar movimientos, creados por ellos mismos.		
4- <u>Mirándome al espejo desde el otro</u>: las personas se quedan en los mismos grupos de la actividad anterior. Cada grupo debe identificar características personales de los integrantes del otro grupo. Por ejemplo, el grupo uno identifica características del grupo dos, el grupo dos del tres, el tres del cuatro y el cuatro del uno. A cada grupo se le da un dibujo de un espejo. En el interior, deben dibujar a las personas integrantes del otro grupo y afuera del espejo escriben las características personales que identifica a cada miembro del otro equipo. Al final, cada grupo da a conocer su percepción con respecto a las personas del otro grupo.	Escribir solo cualidades de las personas. No interrumpir a las demás personas cuando se están diciendo las características personales.	4 láminas con el dibujo del espejo 12 bolígrafos
5- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de autoestima (fortalezas personales). Se usa la actividad llamada “Lanzamiento de objetos”. A un estudiante se le proporciona una bola, esta persona dirá algo que recuerde de cada actividad y menciona los aspectos o las fortalezas personales que considera puso en práctica al desarrollar las actividades realizadas en la sesión. Luego, lanza la bola a otro compañero para que también mencione algo. Posteriormente, la facilitadora realizará las siguientes preguntas relacionadas con el video: ¿qué fue lo que más le llamó la atención del video?, ¿cuáles características o fortalezas personales considera que tiene el personaje del video?, ¿cuáles características o fortalezas tiene el personaje del video que coinciden con las que usted tiene? Para contestar estas preguntas, el participante levanta la mano y se le lanza la bola para que conteste.	Respetar los comentarios de las demás personas. No lanzar la bola a una misma persona.	1 bola
6- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas.	Contestar de manera individual.	1 bolígrafo y 1 hoja para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 8

Tema: Comunicación.

Objetivo: Buscará formas de comunicación al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Escultura con paracaídas</u> : se forman dos grupos. Un equipo levanta el paracaídas para que las otras personas se coloquen debajo para formar una escultura. Luego, el paracaídas es bajado para que el grupo que está debajo de él forme la estatua. Al alzar el paracaídas, el equipo que está afuera intenta adivinar de qué se trata. La idea es hacer la escultura lo mejor posible, para que el otro equipo adivine.	El equipo que debe adivinar no debe alzar el paracaídas para ver la escultura que realiza el otro equipo, hasta que la facilitadora dé la orden.	1 Paracaídas
2- <u>Transmite el mensaje</u> : un equipo forma una hilera. A la primera persona se le da un mensaje que debe transmitir a la segunda persona usando solo movimientos con su cuerpo. La segunda persona transmite el mensaje a la tercera, la tercera a la cuarta y así sucesivamente. Al final, se analiza el mensaje que fue transmitido. Por ejemplo: se me olvidó la tarea, se me pegó un chicle en el zapato, estoy en el baño, me siento a la par de la fogata para calentarme, etc.	Solo se puede usar movimientos para transmitir el mensaje. No se puede usar la voz.	Ninguno
3- <u>El fax</u> : se forman cuatro equipos, cada persona tiene una hoja y un bolígrafo. Todas las personas se sientan formando una hilera, a una distancia de dos metros entre una y otra. La facilitadora da una indicación, en voz baja, a la primera persona de la hilera para que ésta haga un dibujo; por ejemplo, puede decir: dibuje una flor dentro de un cuadrado. Luego, la segunda persona de la hilera se levanta, va donde la primera y observa el dibujo; después se dirige hacia la tercera persona y le da todas las indicaciones posibles para que repita el dibujo. Después, la cuarta persona se levanta observa el dibujo de la tercera y se va hacia la quinta persona para darle las indicaciones y que ésta repita el dibujo. La dinámica continúa según el número de personas. Los dibujos se harán de persona de por medio. Al final se compara el dibujo de la última persona con el dibujo de la primera persona de cada grupo.	No se puede dibujar mientras se están dando las indicaciones. Solo se puede poner de pie la persona que tiene el turno. No se puede sacar foto al dibujo. Luego de dar las indicaciones, la persona debe volver a su puesto.	1 hoja por persona 1 bolígrafo por persona
4- <u>Duelo musical</u> : se forman dos equipos. La facilitadora le dirá a cada equipo que piense durante dos minutos en la mayor cantidad de canciones de las que conozcan la letra. Luego inicia el duelo. La facilitadora señala a uno de los equipos, en ese momento, los	No se puede repetir canciones. No se permite que sólo una persona	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
integrantes del grupo deben empezar a cantar una canción por unos segundos. Cuando la facilitadora señale al otro equipo, éste deberá empezar a cantar. Si alguno de los equipos se equivoca de letra, no todas las personas son las que cantan, repiten canciones, cuando fueron señalados por la facilitadora no cantaron, el equipo pierde y se le da un punto al otro grupo. Gana el equipo que llegue a seis puntos.	cante o que pocas personas canten. Pueden ser canciones populares, himnos, canciones infantiles, navideñas, religiosas, etc.	
5- <u>Actividad propuesta</u> : las personas proponen una actividad recreativa que deseen realizar en la última sesión. La actividad deberá ser dirigida y desarrollada por el mismo grupo.	Son establecidas por la población participante.	Por definir por estudiantes
6- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de comunicación (transmitir información de una entidad a otra). Se usa la actividad llamada “Bolsa de sorpresas”. Se trae una bolsa con papeles que ilustren los objetos utilizados en las actividades de la sesión. Cada persona saca un papel con el objeto y menciona algo relacionado con la actividad en la que se utilizó el objeto. Indica qué aprendió del tema de la sesión en esa actividad y menciona cómo lo aprendido se relaciona con la vida diaria.	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 bolsa 1 papelito por participante, con el dibujo de uno los materiales usados en las actividades (palmadas, teléfono, chicle, papel higiénico, flor, un balón de fútbol, fogata, micrófono, etc.)
7- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 9

Tema: Satisfacción.

Objetivo: Identificará los logros alcanzados al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 4

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Las actividades de esta sesión podrían desarrollarse fuera de la institución académica. 1- <u>Festival de recreación artística</u>: se realizarán actividades de manualidades, teatro y danza.	Seguir las indicaciones de las personas instructoras.	Pinturas, pinceles, hojas en blanco, cartulinas, lápices de color, grabadora (cantidad por definir)
2- <u>Refrigerio</u>	Respetar a los demás mientras se come. No repetir hasta que todos se hayan servido. Colocar la basura en su lugar. No jugar con la comida.	Alimentos y bebidas
3- <u>Debate</u>: se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de satisfacción (percepción de logro, reconocer los logros alcanzados). Se usa la actividad llamada “Reconocimiento de nombres”. Los participantes usan letras de su nombre para responder una pregunta o dar retroalimentación. Por ejemplo: ¿Cómo te sentiste en las actividades?, Fernando responde: Fuerte. Luego la facilitadora le solicita a Fernando que identifique, al menos, dos logros, que considera que obtuvo al participar en los talleres deportivos. Además, solicita que indique, al menos, un logro alcanzado en su vida.	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno
4- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas.	Contestar de manera individual.	1 bolígrafo y 1 hoja para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 10

Tema: Creatividad.

Objetivo: Generará nuevas ideas para producir soluciones al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Dibujo en equipo</u> : se forman tres equipos, cada uno tiene una cartulina y un marcador. A la orden de la facilitadora, una persona de cada equipo se dirige caminando hacia la cartulina y debe dibujar, en 10 segundos, algo que represente el tema que mencionó la facilitadora; por ejemplo, el bosque o la playa. Luego sigue otra persona. Todo el grupo debe pasar a dibujar en algún momento. Al final, se comparan los dibujos, el grupo explica lo que dibujaron y se determina cuál dibujo es el que representa mejor la temática propuesta por la facilitadora.	Nadie puede repetir hasta que todos los demás hayan dibujado. Dibujar solo en la cartulina que le corresponde a su equipo. No correr cuando se dirige a dibujar.	6 cartulinas 3 marcadores 1 cronómetro
2- <u>Armando el cuento</u> : se hacen tres grupos. Cada grupo tendrá una bolsita con varios papelitos con palabras. Por ejemplo: casa, vaca, piano, montaña, etc. Los participantes se colocan en círculo. Cada persona irá sacando un papelito de la bolsa, leerá el papel e inventará una parte de un cuento. Por ejemplo: una persona saca la palabra casa, esta persona inventa la siguiente frase: la casa era muy grande y oscura. La persona que se encuentra a su derecha saca otro papel que dice anciano, la persona inventa otra frase como: y en esa casa vivía un anciano. Así sucesivamente, hasta que todos mencionen una frase y se acaben los papelitos. Las frases que se digan deben tener lógica y relacionarse con la frase anterior para que el cuento grupal tenga coherencia.	Hacer frases sólo con la palabra señalada en el papelito.	4 bolsitas 80 papelitos con palabras (20 para cada equipo)
3- <u>Asociación libre</u> : se le entregará una hoja y un lápiz a cada participante y un tema general, ejemplo: la uva roja. El participante tiene un minuto para escribir en el papel palabras relacionadas con el tema. Después, cada persona une las palabras con una línea según el orden en el que fueron escritas. Posteriormente, se da dos minutos más para que escriban un texto con esas palabras y después tendrá otros dos minutos para hacer	Respetar los dibujos y dramatizaciones realizadas por las demás personas.	1 hoja y 1 lápiz para cada participante

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
un dibujo de ese texto. Al final, cada persona hará una escultura corporal como si fuera la portada del texto que escribió.		
4- <u>Caballero medieval</u> : cada grupo debe elegir a una persona de su equipo para vestirla como un personaje medieval, ya sea como un caballero, una princesa, un mago, un hada, etc. El vestido será hecho solo con papel periódico. Cuando todos los personajes estén listos, desfilarán y bailarán según lo indique la facilitadora.	Utilizar solo el material otorgado por la facilitadora.	10 papel periódico 4 tijeras 2 cintas adhesiva 1 grabadora 1 CD
5- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de creatividad (capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, que por lo general producen soluciones originales). Se usa la actividad llamada “Objetos divertidos”. Se dispone de varios objetos de utilería. Se les dice a los participantes que elijan uno y que expliquen por qué lo escogieron. Además, la facilitadora consulta cómo se sintieron en las actividades, qué les gustó de las actividades y qué importancia tuvo la creatividad para resolver la problemática planteada en las actividades.	Respetar los comentarios de las demás personas.	Varios objetos: bandera, bola, pañuelo, llavero, carrito, teléfono, botella, ratón de hule, gato de peluche, etc.
6- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 11

Tema: Establecimiento de metas.

Objetivo: Establecerá metas a corto, mediano y largo plazos y ejecutará acciones para cumplir con las metas establecidas al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Estrella</u> : las personas realizan un círculo. Cada persona irá pasando un ovillo de lana. De uno en uno, a la vez que lo pasan, deben decir una meta que esperan lograr a futuro. Cuando todas las personas hayan dicho una meta, se habrá formado una estrella con la lana. Para terminar, vuelven a enrollar la lana de uno en uno, pero ahora, al tiempo que se enrolla, se dice cómo se pretende lograr la meta. Además, la persona que devuelve el ovillo también indica un aspecto que considera posee la persona a la que le envía el ovillo y con el cual puede alcanzar la meta.	Decir solo cualidades al pasar el ovillo. Al lanzar el ovillo, hacerlo con cuidado para no lastimar a nadie.	1 ovillo de lana
2- <u>Pintura</u> : a cada participante se le da una estrella de papel que deberá pintar. En uno de los lados de la estrella escribe dos metas importantes que posee y al reverso indica dos formas de cómo pretende alcanzar las metas. Al final, todas las estrellas se cuelgan en un lado del salón.	Respetar el espacio de las demás personas al decorar la estrella.	1 estrella de papel, 1 clip y 1 bolígrafo para cada persona 6 cajas de lápices de color
3- <u>Fotografías corporales</u> : se forman grupos de cuatro personas y cada grupo formará fotografías colectivas (poses) de un tema libre. En la segunda etapa, las personas formarán fotografías sobre temas específicos, que podrían estar relacionados con alguna meta que cumplieron, cumplen o desean cumplir. Al final, construyen una historia que se cuenta con varias fotografías.	Respetar las creaciones de las demás personas.	Ninguno
4- <u>Collage</u> : en equipo se debe crear un collage con los materiales que otorgue la facilitadora. Se pueden agregar elementos que se encuentren en el ambiente, por ejemplo, hojas o ramas. Se pondrá música de fondo para amenizar la actividad. El tema del collage es el trabajo en equipo.	Los materiales que sean agregados al collage no deben producir un daño en la naturaleza; por ejemplo, cortar una flor.	3 tijeras 3 gomas 6 periódicos 3 revistas 3 cajas de lápices de color 4 marcadores 3 pliegos de papel periódico
5- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de establecimiento de metas (acciones encaminadas hacia un fin, determinar metas a corto, mediano y largo plazo).	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Se usa la actividad llamada “Yo opino”. Cada participante deberá decir qué le gustó de la actividad (se dice el nombre de la actividad), deberá indicar ¿cuál era la meta que tenía la actividad?, si considera que se cumplió con dicha meta y por qué y, ¿qué haría diferente si tuviera que hacerlo de nuevo y por qué?		
6- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 12

Tema: Autoeficacia.

Objetivo: Controlará los impulsos al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Cazador-muro-venado</u> : se forman dos equipos. Cada equipo se pone de acuerdo para elegir una de las siguientes poses: cazador (haciendo como que sostiene una escopeta), muro (parados con los brazos a los lados) o venado (con las manos sobre la cabeza como haciendo unos cuernos). Cada equipo forma una fila dándole la espalda al otro grupo. Cuando la facilitadora cuente hasta tres, los equipos se dan vuelta y muestran la pose elegida. Para ello, se debe tener en cuenta que el cazador le gana al venado porque lo mata, el venado le gana al muro porque lo salta y el muro le gana al cazador porque detiene las balas. La dinámica se repite varias veces. Cada vez que un equipo venza al otro, se le otorga un punto. Gana el equipo que logre obtener cinco puntos.	Si uno de los participantes realiza una pose diferente a la escogida por el equipo, el grupo automáticamente pierde el punto. Los equipos no se pueden voltear hasta que la facilitadora cuente hasta tres. Si los equipos realizan la misma figura, se otorga un empate y se da un punto a cada grupo.	Ninguno
2- <u>Charadas mixtas</u> : una persona del equipo debe elegir entre dramatizar, dibujar o realizar sonidos, con la intención de que sus compañeros de equipo adivinen la palabra correspondiente. Para conocer la palabra, el participante debe elegir una categoría entre película, verbo o personaje. Luego, debe decir un número entre 1 y 10 y la facilitadora le dice la palabra que corresponde a ese número, según la categoría elegida anteriormente. El grupo tiene 45 segundos para adivinar, si no lo hace, el equipo contrario puede dar una respuesta para intentar adivinar. Cada acierto vale un punto. Gana el equipo que llegue a los 10 aciertos.	No se puede pronunciar y/o escribir la palabra. Guardar silencio mientras el otro equipo está adivinando.	1 lista con las palabras 1 marcador para pizarra 1 borrador para pizarra 1 cuerda 1 sábana 1 cronómetro
3- <u>Adivina la película</u> : se forman cuatro grupos. A cada uno se le da una cámara fotográfica y el nombre de una película. Cada equipo debe crear cuatro escenas en orden cronológico con los sucesos de la película. En cada escena se saca una foto. Luego, los grupos pasan las fotos a la computadora de la	Para indicar el nombre de la película, se debe alzar la mano.	4 cámaras fotográficas con su cable respectivo para pasar las fotos 1 ó 2 computadoras

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
facilitadora. Posteriormente, la facilitadora muestra las fotografías con las secuencias de las películas. El grupo que adivine de cuál película se trata, gana un punto.		1 video-in
4- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de autoeficacia (capacidad de poner límites, controlar los impulsos, responsabilizarse por los actos, manejo del estrés, terminar lo propuesto, identificar acciones ante diversas situaciones). Se realiza la actividad llamada “Juego de palabras”. Se les da papel y bolígrafo a los participantes para que escriban la mayor cantidad de palabras relacionadas con el tema de la sesión. Luego, la facilitadora solicita que algunos voluntarios comenten lo que pusieron en el papel. Después, la facilitadora consulta ¿qué tan importante es el tema del día para la vida cotidiana? y da oportunidad para que voluntarios comenten al respecto.	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 papel y 1 bolígrafo para cada participante
5- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante

Programa de recreación artística

Sesión No. 13

Tema: Toma de decisiones.

Objetivo: Elegirá una opción entre varias disponibles al participar en las actividades recreativas desarrolladas en la sesión.

Número de Facilitadores: mínimo 4

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
Las actividades de esta sesión se podrían desarrollar fuera de la institución académica. 1- Se hace una caminata por el lugar y en medio del recorrido se desarrollan las siguientes actividades: <u>Origami</u> : realizar la figura de papel según lo que indique la facilitadora.	Respetar las indicaciones de la persona instructora.	2 hojas de papel para cada participante
2- <u>Refrigerio</u>	Respetar a los demás mientras se come. No repetir hasta que todos se hayan servido. Colocar la basura en su lugar. No jugar con la comida.	Alimentos y bebidas
3- <u>Estación del tren</u> : se hacen grupos, los cuales se forman en hilera. El primero de la hilera es la locomotora que es el que guía al grupo. Esta persona debe realizar movimientos según el ritmo de la música. Las demás personas la deben seguir. Los movimientos quedan a creatividad de la persona que hace de locomotora. Luego, la facilitadora cambia de pieza musical y ese momento se cambia de locomotora por la segunda persona de la hilera. Cuando la facilitadora dice “se llega a la estación del tren”, los grupos se reúnen. La facilitadora pone una pieza musical a cada grupo durante 10 segundos (un grupo a la vez), luego cada grupo debe hacer una dramatización en semblanza de lo que le transmitió la música. Mientras se desplazan en hilera se puede usar música: clásica, de aeróbicos, ritmos tropicales, música folclórica, disco, jazz, rock and roll, socca, pop, reggae, etc. Para hacer las dramatizaciones se puede usar: sonidos de la selva, pasodoble, canciones como “We are the champions” o música del oeste, de películas conocidas como Misión imposible, La guerra de las galaxias, Titanic, etc.	Respetar las indicaciones de la persona instructora.	1 CD con música 1 grabadora Utilería: 6 conos 6 aros 6 pañuelos 1 cuerda
4- <u>Dibujo entre todos</u> : se extiende un rollo de papel en el cual las personas deben pintar. Cuando la facilitadora dé la indicación, las personas empiezan a caminar alrededor del papel, en sentido de las	Respetar el espacio elegido por las demás personas.	6 cajas de pintura de agua 1 brocha y 1 cartón de

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
manecillas del reloj. Cuando la facilitadora lo indique, las personas dejan de caminar y agregan algo a la pintura que fue iniciada por otros compañeros. La rotación se hace unas cinco veces. Cuando la pintura se haya secado, se entrega un marco de cartón a cada persona para que lo coloquen sobre la pintura grupal. Las personas recortan la pintura, de acuerdo con el contorno del marco y pegan posteriormente la pintura en el marco.		presentación para cada participante 1 rollo de papel acuarela, papel periódico o cartulina
5- <u>Lluvia de estrellas</u> : todas las personas se vendarán los ojos y serán trasladadas a un cuarto oscuro, en donde se sentarán y escucharán la música y la meditación que estará dirigida a alcanzar sueños. Mientras tanto las personas facilitadoras cortan las luces de emergencia y rocían el líquido de las luces de emergencia en todo el lugar, para que las personas cuando se quiten la venda se sorprendan al ver los destellos en el suelo.	No quitarse la venda hasta que la facilitadora lo indique.	5 luces de emergencia 3 tijeras 1 pañuelo para cada participante
6- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación de las actividades con el tema de toma de decisiones (elegir una opción entre varias disponibles para con el propósito de resolver un problema actual o potencial). Se usa la actividad llamada “Tira el dado”. Cada persona debe contestar en un papel las siguientes dos preguntas: ¿qué tan importante es la toma de decisiones en la vida cotidiana? y ¿qué decisiones tuvo que tomar para llevar a cabo, de manera exitosa, las actividades propuestas en esta sesión? Luego, cada participante tira un dado gigante. Si al caer el dado sale un número par, deberá leer lo que escribió en el papel correspondiente a la pregunta: ¿qué tan importante es la toma de decisiones en la vida cotidiana? Si sale un número impar, deberá contestar la pregunta: ¿qué decisiones tuvo que tomar para llevar a cabo, de manera exitosa, las actividades propuestas en esta sesión?	Respetar los comentarios de las demás personas.	1 dado gigante
7- <u>Tarjeta de respuesta</u> : completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas.	Contestar de manera individual.	1 bolígrafo y 1 hoja para cada participante
8- <u>Tarea</u> : indicar que para la próxima sesión deben planear una actividad de recreación artística que deseen realizar durante la última sesión del programa. La actividad durará 30 minutos.	Respetar las opiniones de todas las personas.	Ninguno
9- <u>Refrigerio</u>	Respetar a los demás mientras se come. Colocar la basura en su lugar. No jugar con la comida.	Alimentos y bebidas

Programa de recreación artística

Sesión No. 14

Tema: Clausura y segunda medición de la resiliencia.

Objetivo: Participará en la clausura del programa y completará la segunda medición acerca de la resiliencia y sus dimensiones.

Número de Facilitadores: mínimo 2

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
1- <u>Actividad propuesta</u> : la población participante desarrolla la actividad que propuso en la sesión anterior.	Son propuestas por la población participante.	1 grabadora 1 disco con música
2- <u>Refrigerio</u>	Respetar a los demás mientras se come. No repetir hasta que todos se hayan servido. Colocar la basura en su lugar. No jugar con la comida.	Alimentos y bebidas
Clausura del programa 3- <u>Presentación en Power Point como cierre del programa</u> : se proyecta una presentación de fotos de las 13 primeras sesiones del programa. 4- <u>Entrega de certificados</u> : se otorga a cada persona un certificado de reconocimiento por haber participado en el programa de recreación artística para la resiliencia.	No interrumpir mientras las fotos se proyectan. Escuchar con atención las indicaciones de la facilitadora.	1 computadora 1 parlante 1 video in 1 certificado para cada participante
5- <u>Debate</u> : se discute entre todas las personas (facilitadores y participantes) la relación que tuvieron las actividades, con los temas de las diferentes sesiones o con la vida diaria. Se usa la actividad llamada “Balones con figuras de partes del cuerpo”. La facilitadora muestra cada balón y explica las metáforas de las que podrían hablar cuando reciban el balón. Por ejemplo: escuché buena comunicación o vi buen trabajo de equipo, etc.). Conforme se explica, los balones se lanzan a una de las personas del grupo. Una vez que todos los balones	Respetar los comentarios de las demás personas.	Ninguno

ACTIVIDADES	REGLAS	MATERIALES
hayan sido entregados, la facilitadora regresa con la primera persona a la que le lanzó el balón y le da la palabra para que comparta con el grupo lo que aprendió en las actividades, según el símbolo que tiene el balón. Simbología de los balones: a. Balón con un ojo: algo nuevo que haya visto en sí mismo o en el grupo. Una visión que se tiene del grupo o de la vida. b. Balón con un estómago: algo en lo que haya tomado valor y ánimo para poderlo realizar. c. Balón con un cerebro: algo nuevo que aprendió de sí mismo o del grupo. d. Balón con un corazón: algún sentimiento que haya experimentado. e. Balón con una mano: describir cómo el grupo lo apoyó o a quién le gustaría darle la mano por el buen trabajo realizado. f. Balón con una oreja: algo que haya escuchado, alguna idea que haya tenido. a. Balón con una sonrisa: algo que lo haya hecho feliz.		
6- <u>Tarjeta de respuesta</u>: completar la hoja con las respuestas que considere adecuadas, según su perspectiva.	Contestar de manera individual.	1 hoja y 1 bolígrafo para cada participante
7- <u>Escalas</u>: se completan las escalas de la medición del pos-test.	No dejar ningún ítem sin responder. No colocar dos respuestas en una misma pregunta.	1 escala y 1 bolígrafo para cada participante

Anexo J

Modelo de Programación basada en beneficios

Modelo de Programación basada en beneficios

Los dos programas recreativos que se llevaron a cabo en esta investigación, como tratamientos, se elaboraron con base en el modelo llamado “Programación basada en beneficios” o BBP (Benefits Base Programming) por sus siglas en inglés, propuesta por la National Recreation and Park Association, de Estados Unidos (Allen et al., 1998).

Este modelo posee cuatro pasos que guían el planeamiento, el desarrollo y la evaluación de los programas recreativos. A continuación, se explica el uso de estos cuatro pasos en el planteamiento de los programas recreativos que se llevaron a cabo en la actual investigación.

El paso I se enfoca a desarrollar metas orientadas en resultados. Involucra principalmente identificar las metas y establecer los objetivos. Las metas de esta investigación fueron promover la resiliencia y cada una de sus dimensiones por medio de un programa de recreación física y otro de recreación artística. Por lo tanto, en este estudio se plantearon los siguientes objetivos: 1- Comparar el efecto que los programas recreativos causan en el valor global de la resiliencia y en cada una de sus dimensiones, según medición, grupo y sexo de la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José y 2- Identificar la percepción de la población estudiantil de sexto grado de la Escuela La Capri, de Desamparados, San José, acerca de la experiencia vivida en los programas recreativos.

El paso II implica desarrollar programas para enfocarse en metas específicas. Se subdivide en seis acciones: 1- identificación de programas, 2- programación de conceptos, 3- selección de actividades, 4- redacción de objetivos diarios, 5- procesamiento de la experiencia vivida y 6- monitoreo de lo que se realiza. A continuación se describe cada una de las acciones, aplicadas a este estudio.

1- Identificación de programas: los dos programas que se llevaron a cabo en esta investigación se relacionaron con la ejecución de actividades de recreación física y de recreación artística.

2- Programación de conceptos: se refiere a tener en cuenta una serie de recomendaciones. Las cuales se presentan a continuación:

- Completar (oportunidad para tener éxito de una manera regular). Las actividades deben convertirse en oportunidades para que la persona participante se sienta competente al cumplir las tareas. Deben ser oportunidades que promuevan el ayudar a otros y que fomenten las habilidades de comunicación y la resolución de problemas.
- Alentar: a muchas personas nunca se les ha dicho que son buenas en algo. El alentar sinceramente ayuda a producir resultados efectivos. Incluye alentar la responsabilidad y participación, crear oportunidades para la red social e incluir juegos de iniciativa y cooperativos.
- Altas expectativas: expresar a las personas que participan en las actividades que pueden cumplir las expectativas y realizar la dinámica. Un medio de hacerlo es al utilizar frases como “yo sé que usted puede hacerlo”. El establecer metas altas pero alcanzables ofrece un propósito por el cual esforzarse.
- Reconocimiento: reconocer y agradecer por un trabajo bien hecho, así como reconocer la adherencia a las reglas y a otros comportamientos positivos y proveer oportunidades que permitan completar tareas de manera exitosa.
- Sistema de soporte: está constituido por el personal del programa de recreación y las personas participantes que comparten valores y actitudes que proveen una atmosfera de consistencia y aceptación. Incluye oportunidades para crear un lazo cercano con una persona adulta o compañera, que da atención y apoyo, además de oportunidades de pertenencia. Es necesario que el personal del programa esté disponible y tome en serio a las personas participantes, comparta y se ría con los participantes y no de ellos; que escuche con atención sin ser intrusivo; que sea consistente, firme, justo y divertido; que discipline sin criticar y que establezca consecuencias para los malos comportamientos.

3- Selección de actividades: las actividades se pueden seleccionar de dos maneras. Por un lado, se indica cuál es la meta que se desea alcanzar y se escoge la actividad adecuada. Por el otro lado, se analiza la actividad y se decide cuál meta puede ser incorporada a dicha actividad. La primera técnica fue la usada en el presente estudio para seleccionar las actividades recreativas.

Por lo tanto, para esta investigación se planteó una lista de metas por alcanzar, se analizaron las actividades previamente conocidas y se buscó en la literatura posibles actividades que cumplieran con dichas metas. Entre los estudios analizados estuvieron:

Allen et al. (2006); Arellano y Correa (2008); Beightol et al. (2008); Bloemhoff (2006); Brown et al. (2010), Buckner et al. (2005); Camacho (2007), Ewert y Yoshino (2011); Neill y Dias (2001); Romero (2008), Romero (2014), Romero y Saavedra (2016), Saavedra, Arévalo, Gajardo, Riveros y Toledo (2010), Setz (2007) y Vetter et al. (2010).

4- Redacción de objetivos diarios: los objetivos deben ser monitoreados a lo largo del programa. Deben ser específicos, medibles para asegurar que durante el proceso las metas sean obtenibles; por consiguiente, es necesario tener un plan escrito de cada sesión. En el presente estudio se plantearon catorce planes escritos, uno para cada sesión, tanto para el programa de recreación física como para el programa de recreación artística. Cada plan, con su respectivo objetivo, estuvo orientado a fomentar uno o varios temas relacionados con la resiliencia y sus dimensiones. Además, al final de la sesión se estableció un espacio llamado “Debate”, el cual permitió evaluar si las actividades cumplieron con los objetivos propuestos para cada sesión, por medio de los comentarios de las personas participantes, ante las preguntas realizadas por la facilitadora.

5- Procesamiento de la experiencia vivida: sirve para que las personas participantes expresen lo que experimentaron al participar en las actividades, ayuda eficientemente a facilitar el cambio. Involucra hacer preguntas que generan reflexión. Al realizar el programa no se debe asumir que el lazo entre la actividad recreativa y las situaciones de la vida real se dará automáticamente. Es necesario inducir esta relación, por ejemplo, al facilitar la transferencia del aprendizaje de un juego a un problema que la persona encara y es relevante para su vida.

El procesamiento por lo general se da al final de las actividades, por medio de la generación de un par de preguntas abiertas que permitan hacer descubrimientos. Entre las técnicas usadas en esta fase se encuentran: conversaciones uno a uno entre facilitador y participante, discusiones de grupo para escuchar la opinión y reacciones de diferentes personas, reflexión y escritura que permiten expresar los pensamientos de una forma menos pública.

Algunas recomendaciones para esta fase son: escuchar activamente y dejar que la población participante tome control de las ideas, no juzgar ni dejar que se juzguen entre sí por sus opiniones, usar preguntas abiertas, usar formaciones de círculo para acomodar a la gente, pedir que levanten la mano para tomar la palabra, asegurar a la población

participante que los comentarios que se digan en el grupo se quedan en el grupo y alentar a las personas a concentrarse en sus pensamientos personales en lugar de generalizarlos al grupo entero.

En la presente investigación la fase de procesamiento se realizó durante la actividad llamada debate, desarrollada al final de cada sesión. Se utilizó la técnica de discusiones en grupo. Para el desarrollo de esta técnica, se usaron las dinámicas descritas en el estudio de Brown et al. (2012).

6- Monitoreo de lo que se realiza: conlleva a analizar otros programas que se hayan llevado a cabo anteriormente y monitorear de manera constante el programa que se lleva a cabo, con el propósito de detectar si todo está funcionando de manera adecuada y realizar ajustes en caso de ser necesario. Para este estudio, se analizaron varias investigaciones que implementaron el uso de actividades de recreación física y artística con el propósito de fomentar la resiliencia (Allen et al., 2006; Arellano y Correa, 2008; Beightol et al., 2008; Brown et al., 2010, Buckner et al., 2005 y Vetter et al., 2010). Además, se realizó un estudio piloto que involucraba el uso de actividades de recreación física y artística para el fomento de la resiliencia y sus dimensiones en una población estudiantil en vulnerabilidad social.

El paso III consiste en medir los resultados de los beneficios alcanzados. Para este paso se recomienda: usar cuestionarios o escalas confiables y validados, evaluar a toda la población participante, llevar una lista de asistencia, tener un grupo control que posea características similares (edad, sexo, factores económicos, etnicidad) al grupo que realiza el programa, estandarizar los procesos de administración del cuestionario o escala al aplicarlos en los distintos grupos, administrar la encuesta el primer día de encuentro en el programa, reportar todo tipo de cambio positivo aunque no haya sido parte de los objetivos, documentar si alguien deja el programa o se incorpora tarde y asegurar a las personas cuando completen la escala que no hay respuestas buenas o malas pues lo importante es obtener su opinión sincera.

En el presente estudio se usó el método que los autores catalogan como ideal para evaluar. Éste consiste en administrar un pre-test y un pos-test en el grupo que participa en el programa recreativo y en otro grupo de participantes que no realiza el programa. Además, se usó una escala confiable y validada (Saavedra y Castro, 2009), que se aplicó

antes de iniciar los programas, por medio de procesos de administración estandarizados para todos los grupos.

Por último, el paso IV involucra darse cuenta de los impactos y comunicar los éxitos. Este paso se realizó en la sección de resultados y discusión de la actual investigación, así como con la comunicación de los principales resultados a las autoridades de la Escuela La Capri y con artículos científicos que se puedan publicar.