

La capacitat de resiliència dels infants en els Centres Educatius de Màxima Complexitat de Sabadell

Lara Pérez Jurado

Grau en Educació Primària a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna - Universitat Ramon Llull

Resum

La resiliència és una capacitat molt important que s'ha de desenvolupar a totes les escoles, i principalment als Centres Educatius de Màxima Complexitat (CMC), ja que aquests tenen un alt percentatge d'alumnes en risc d'exclusió social, que viuen dia a dia situacions adverses. Sembla ser però, que les retallades en l'àmbit educatiu i la implantació de la LOMQE són un obstacle per al seu desenvolupament. Així que davant d'aquest repte, aquest article es planteja analitzar com quatre CMC de Sabadell enforteixen la capacitat de resiliència dels seus alumnes, mesurats a partir dels paràmetres que estableixen Nan Henderson i M. Mike Milstein a la Roda de Resiliència. A partir d'aquest anàlisi s'escriuran orientacions a escoles i professors per aconseguir aquest fi. La recollida de dades s'ha fet en un període de tres setmanes a partir de les entrevistes efectuades als directius dels centres, i els qüestionaris administrats als docents. Alguns dels resultats obtinguts més rellevants apunten que manquen recursos i temps als diferents centres per desenvolupar aquesta capacitat. Però tot i aquestes dificultats, en general, els quatre centres tenen alumnes força resilents. Per concloure, sembla que si les condicions que envolten els infants són favorables, aquests poden esdevenir persones resilents amb més facilitat.

Paraules claus: Centres Educatius de Màxima Complexitat, resiliència, risc social, vincle afectiu, èxit escolar, inclusió

Abstract

Resilience is a very important capacity that should be developed in every school, and mainly in maximum complexity schools. The reason is that these schools have a higher percentage of students living adversity situations everyday and therefore at risk of social exclusion. However, it seems that cutbacks in the educational area and the implantation of LOMQE are an obstacle to the resilience development. In order to confront this challenge, this article pretends to analyse how four maximum complexity schools of Sabadell reinforce students' resilience

capacity from the parameters that Nan Henderson and Mike M. Milstein establish in the Resilience Wheel. In order to achieve this goal and taking this analysis as a referent, some directions will be written for school and teachers' guidance. The data collection was a process of three weeks interviewing school managers and giving questionnaires to the teachers. Some of the most relevant results obtained suggest that there is a lack of resources and time in these schools to develop the resilience. Despite these difficulties, the four schools generally have quite resilient students. To sum up, it seems that if the conditions around children are favourable, they can easily become resilient people.

Key words: *Maximum complexity schools, resilience, social risc, affective bond, academic success, inclusion,*

INTRODUCCIÓ

Segons el Currículum de Primària establert pel Departament d'Ensenyament (2007), el paper dels mestres es basa en formar infants que valorin el fet d'aprendre amb la ment oberta i amb la consciència i la voluntat de millorar permanentment, com així també, en ajudar-los i orientar-los a potenciar el seu creixement personal, per a que sigui més fàcil la seva integració dins de la societat.

Però, tal i com manifesten els fulls informatius dels darrers anys de la Unió dels Treballadors d'Ensenyament de Catalunya (USTEC.STEs) això és cada vegada més complicat, ja que són moltes les dificultats que avui dia es troben els mestres en el sistema educatiu espanyol, principalment per les retallades, que cada vegada es produeixen més en el camp de l'educació i per la incorporació de la Llei Orgànica per la Millora de la Qualitat Educativa (LOMQE) i per la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), les quals atempten, entre d'altres coses, contra la igualtat d'oportunitats, ja que busquen beneficiar l'alumnat i els centres d'entorns socials afavorits (USTEC.STEs, 2013, 2014, 2015)

Dins de les escoles públiques, es troben els Centres Educatius de Màxima Complexitat, al llarg de l'article es referirà a aquests centres amb les sigles CMC, així els classifica el Departament d'Ensenyament (2014) a la Resolució ENS/906/2014 publicada al DOGC; una nova classificació diferent a la de Centres d'Atenció Educativa Preferent (CAEP), la qual inclou els CAEP i altres centres de la mateixa complexitat. Es tracta d'escoles situades en entorns socials i econòmics desfavorits, que majoritàriament compten amb alumnes que tenen especials dificultats per assolir els objectius generals de

l'educació bàsica a causa de les seves condicions socials i culturals. Així doncs, aquests infants s'enfronten cada dia a situacions adverses com ara: de rebuig, inseguretat, violència o abandó, ... I és per això que necessiten desenvolupar, principalment, la capacitat de resiliència.

Aquesta capacitat però, serà difícil de treballar a les aules, mentre l'objectiu del sistema educatiu espanyol, i així ho indiquen l'article 20 i 21 de la LOMQE publicats al BOE, sigui prioritzar la preparació dels alumnes per a les proves d'avaluació externes de tercer i sisè a l'etapa d'Educació Primària, basades en la competència lingüística, la competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia. I encara ho serà més als CMC amb les retallades de recursos humans i materials en el sector públic. (Espanya, 2013)

Davant d'aquestes necessitats per part dels infants, i dificultats per part dels mestres, aquest article aprofundirà en conèixer el desenvolupament de la resiliència dels infants, tot basant-se en una realitat concreta com són els diferents CMC de Sabadell. A partir d'aquesta recerca en un grup reduït, es podran extreure, després, afirmacions més globals, les quals es podran extrapolar a d'altres contextos similars. La idea doncs, és conèixer la rellevància d'aquesta capacitat en aquests centres de Sabadell, analitzar com enforteixen la resiliència i el mètode que utilitzen cadascun d'ells per desenvolupar-la, en cas que ho facin.

Per analitzar les dades es dissenyarà una graella de codificació amb diferents indicadors, els quals s'extrauran de la Roda de Resiliència de Nan Henderson i Mike M. Milstein. I després s'obtindran les dades a partir d'entrevistes i qüestionaris, que permetran tenir en compte tant el punt de vista de la direcció com del docents dels CMC.

La hipòtesi d'aquest treball és: els CMC de Sabadell no estan preparats per enfortir la resiliència dels infants per manca de temps i recursos humans.

MARC TEÒRIC

Resiliència.

Segons Henderson, N. i Milstein M. (2003), no existeix cap definició universalment acceptada de "resiliència", però en general totes les que figuren a la bibliografia són molt similars ja que fan referència a dos elements bàsics: la noció d'adversitat, entesa com a

trauma o risc present en la vida d'una persona; i la noció d'adaptació positiva entesa com a superació del trauma.

No s'ha de confondre però, una adversitat amb un contratemps, com pot ser perdre la feina o ser abandonat per la teva parella, situacions doloroses però que no tenen perquè ser traumàtiques. Quan es parla de resiliència, es refereix a la superació d'un trauma com pot ser la mort d'un progenitor, la malaltia, la pobresa, el maltractament, els abusos sexuals, l'abandó, el suïcidi, la guerra, els terratrèmols, ... (Grané & Forés, 2007)

Davant la diversitat de definicions, Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., i Cyrulnik, B. per la seva banda acorden que "la resiliència és la capacitat d'una persona o d'un grup per desenvolupar-se bé, per seguir projectant-se en el futur malgrat esdeveniments desestabilitzadors, condicions de vida difícils i traumes a vegades greus". (Manciaux, Vanisteandel, Lecomte, & Cyrulink, 2003, pág. 22)

Des de la mateixa perspectiva es destaca la definició de González, R.M. i Guinart, S. que es refereixen a la resiliència com "la capacitat de la persona per enfrontar la adversitat i sortir enfortida d'aquesta. És molt més que el fet de suportar una situació traumàtica, doncs consisteix també en reconstruir-se, en comprometre's en una nova vida, és a dir, en trobar-li un nou sentit després de superar el trauma." (González & Guinart, 2011, pág. 26)

D'acord amb Grané, J. i Forés, A., (2007) el terme resiliència prové del llatí *resilio* que significa tornar enrere, tornar d'un salt, rebotar, saltar cap enrere, ser repel·lit o ressorgit. Aquest concepte no és nou en la història, ja que s'havia utilitzat abans en diferents camps com ara en la física i la mecànica, referint-se a la capacitat dels metalls de resistir un impacte i recuperar la seva estructura original. O en la medicina, concretament en l'osteologia, expressant la capacitat dels ossos de créixer en sentit correcte després d'una fractura.

Henderson, N. i Milstein, M. (2003) i Grané, J. i Forés, A. (2007) coincideixen en que, aquest concepte està emergint en el camp de les ciències socials com ara en la psiquiatria, la psicologia i la sociologia, amb un sentit molt pròxim a l'etimològic; entendre les causes i les psicopatologies que pateixen nens i adults davant una situació d'estrès, de trauma i de risc en les seves vides.

En les darreres èpoques, s'han fet diferents investigacions en aquest àmbit però, el concepte de resiliència, tal com l'entendem avui, neix als anys vuitanta amb l'estudi d'Emmy Wermer, el qual es basa principalment en conèixer els factors de risc i els factors

de protecció que poden incidir en l'adaptació dels individus en risc, i extreu que l'educació és un factor de protecció. Més tard, als anys noranta, es realitzen altres estudis, com ara els de Michael Reuter i Edith Grotberg, que es basen en identificar aquests factors, a més d'estudiar la dinàmica i la interrelació entre els factors de risc i els factors protectors que intervenen en el procés. Aquests últims estableixen que els factors poden ser permeables ja que el que per a una persona pot significar un factor d'ajuda, per a una altra pot ser un factor de risc, i a la inversa. (Grané & Forés, 2007)

Resiliència infantil.

En èpoques anteriors, a la infantesa no se li donava la importància que se li dona avui dia, ni tampoc se li prestava atenció a les seves necessitats. Per sort, en l'actualitat, arran de les transformacions socials i culturals, i els nous coneixements sobre el desenvolupament evolutiu, se li dona un nou enfoc al benestar infantil i a la construcció dels drets de la infantesa. (González & Guinart, 2011)

Al segle XX, els estats democràtics van voler garantir una adequada evolució dels infants, reconeixent-los el seu dret a tot allò que s'ha de tenir com a bàsic i essencial en una societat, com ho són la salut, l'afecte, l'aliment, la vivenda, etc. Necessitats que, tal i com figuren al sòl de la "casita" de Vanistendael, són indispensable per a la construcció de la resiliència. (Vanistendael, 2005)

Segons Grané, J. I Forés, A., (2007) la resiliència té una dimensió sistèmica, és a dir, que el seu desenvolupament i procés es construeix a partir dels diferents nivells que descriu Urie Bronfenbrenner (1979) en la Teoria Ecològica del Desenvolupament Humà, els quals engloben a la persona que pateix una ferida. En primer lloc es troba l'*ontosistema*, que fa referència a les característiques personals de la persona en qüestió, en segon lloc el *microsistema*, que fa referència a la família o l'escola, en tercer lloc, l'*exosistema*, que fa referència a la comunitat i, per últim, el *macrosistema*, que fa referència als sistemes socials i la cultura resilient.

Boris Cyrulnik (2014), per la seva banda, utilitza el terme "condicions" per a referir-se a aquells nivells favorables, anomenats anteriorment i que ajuden a l'infant a ser resilient, i afirma que quan al voltant del nen les condicions de resiliència són nombroses, el nen té més possibilitats de desenvolupar un procés de resiliència. Apunta però, que no

totes les condicions afecten per igual al nen, ja que n'hi ha "estrelles" més importants que d'altres, com poden ser el pare o la mare.

Avui dia, cap nen pot créixer i desenvolupar-se sense la seva família, ja sigui pròpia o adoptiva, ja que aquesta constitueix per a ell el suport psicològic més important, sent una font d'afecte, d'identitat i de referència per a ell. El fet de sentir-se estimat i acompanyat brinda a la persona la energia necessària i la raó per continuar vivint i lluitant, com així també possibilita la adquisició de l'autonomia, l'autoconcepte i l'autoestima. (González & Guinart, 2011)

Tot i això, quan el nen no pot comptar amb el suport familiar, ja sigui per els canvis en l'estructura familiar, les noves exigències sociolaborals dels pares, les diverses demandes de major complexitat social, l'escassetat de recursos o la falta d'una xarxa social de recolzament amb la que comptar, és necessari trobar un altre suport, com pot ser l'escola. (González & Guinart, 2011)

Resiliència i escola.

"El concepte de resiliència, aplicat a la pràctica professional, fa creure que si s'ofereix una estimulació adequada i s'atenen les necessitats dels nens, aquests, en el seu procés de creixement, tendeixen a superar les situacions crítiques o, inclús, a equilibrar les mancances importants." (González & Guinart, 2011, pág. 162)

Així doncs, l'escola pot ser l'espai en el que l'alumne violentat comença a percebre un sentiment d'autoestima, pertinença i contenció que l'ajudi a superar les seves dificultats, com així també, l'espai que l'ofereixi estabilitat i seguretat. El poder compensador de l'escola, és un factor protector, sobretot si es té en compte en edats primerenques. (Cyrulink, 2016)

Segons González, R. i Guinart, S. (2011), es classifica a l'alumne violentat, com alumne en risc d'exclusió social, i pot definir-se com aquell alumne amb conductes asocials o predisposició a presentar problemes de conducta, amb dèficits importants en la cobertura de les seves necessitats, que requereix d'atenció especialitzada per evitar deficiències en el seu desenvolupament o amb risc de desadaptació psicosocial.

Però no totes les escoles poden fomentar la resiliència, només aquelles que tenen una mentalitat inclusiva, és a dir, que eduquen per a la igualtat. Això significa reconèixer que existeixen desigualtats de tipus social i que les aules acullen nens de contextos

diferents, que han de ser educats per igual, dins de les seves possibilitats i necessitats educatives. Això implica també, comprendre que les conductes dels alumnes són el resultat de les seves experiències viscudes. (González & Guinart, 2011)

Segons Benard (1991), quan el mestre cuida els seus alumnes, és centra en les coses importants de la vida dels infants, té altes expectatives per a tots els nens, els reconeix amb felicitacions ... facilita que els infants puguin aconseguir tot el que es proposin, ja que tenen més seguretat i confiança en ells mateixos, alhora que treballen més dur per aquells que estimen i confien. De manera indirecta, això fa augmentar exponencialment els resultats acadèmics dels infants.

Pel que fa a la normativa vigent, el currículum d'Educació Primària establert pel Departament d'Educació (2015), a diferència d'anys anteriors, manifesta el desenvolupament de la capacitat de resiliència a l'àmbit d'educació en valors, concretament en fa referència dins de la dimensió personal. Aquest àmbit s'estructura en quatre blocs; la resiliència té un paper important en el segon bloc "Aprendre i actuar d'una manera autònoma i coherent". Cal, però remarcar que l'educació en valors no es treballa de manera aïllada sinó que es complementa amb les altres àrees, com ara a la de medi o llengües.

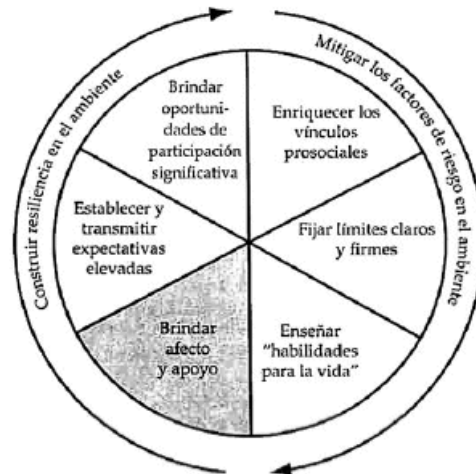
Des del punt de vista de Grotberg (1995), en les edats compreses a l'Educació Primària, els nens estan compromesos amb el treball escolar, volen tenir èxit i tenir una imatge de triomfadors, com així també volen tenir amics propers, i sentir-se aprovats pels altres. Si algun nen és incapaç de tenir èxit, es sent inferior i es torna extremadament sensible a les seves limitacions. Si el seu entorn es burla d'ell perquè no és capaç, pot abaixar la seva autoestima i la capacitat de tenir èxit en el món.

Des de la perspectiva de Gilligan (2000), és important també oferir als infants activitats de lleure que els ajudin a desenvolupar habilitats instrumentals i socials, a augmentar la seva autoestima, a sentir-se part d'una família o grup social, a establir relacions positives amb els seus companys, a millorar la seva condició física, i a trobar sentit a la seva vida diària.

Per promoure la resiliència en els infants dins de l'escola, des de la concepció de Henderson, N. i Milstein, M. (2003), és primordial que els docents siguin persones que afavoreixin la resiliència i que l'escola sigui constructora de resiliència. Aquesta idea la desenvolupen a través de la Roda de la Resiliència, la qual es pot trobar a la Figura 1, i els sis passos que la componen.

Els passos estan dividits en dos subgrups: els tres primers fan referència a mitigar els factors de risc en l'ambient, com poden ser enriquir els vincles prosocials, fixar límits clars i fermes i ensenyar "habilitats per a la vida"; i els tres últims fan referència a construir resiliència en l'ambient, com poden ser brindar afecte i suport, establir i transmetre expectatives elevades i brindar oportunitats de participació significativa. (Henderson & Milstein, 2003)

Figura 1: La Roda de la Resiliència



Font: Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Partint d'aquesta font d'anàlisi, es pot determinar que una escola **enriqueix els vincles** quan prioritza la participació de la família en l'activitat escolar; ofereix als alumnes activitats abans, durant i després de l'horari escolar; contempla estratègies d'aprenentatge diferents per respondre a les intel·ligències múltiples; propicia més oportunitats als docents d'interacció significativa; permet als docents determinar els comesos de l'escola; promou les tutories i el treball en grups petits per a incrementar l'eficàcia de l'ensenyament; aposta per la igualtat entre els seus membres i els encoratja a córrer riscos; transmet un clima positiu caracteritzat pel respecte, la confiança, el creixement, la cohesió, l'afecte, el recolzament i l'estímul.

Fixa límits clars i fermes quan permet als alumnes participar en la determinació dels límits, que fan referència a les normes de conducta i els procediments per fer-les complir; basa els límits en en una actitud afectuosa, abans que punitiva; deixa al personal escolar, els pares i els alumnes conèixer i comprendre les polítiques de l'escola; brinda

més ferma en els propòsits que són compartits per tots, i transmet als alumnes expectatives clares i consensuades respecte la seva conducta acadèmica i social.

Ensenya habilitats per a la vida quan aplica un mètode d'ensenyament, basat en l'aprenentatge cooperatiu que comporta naturalment portar-se bé amb els altres, treballar en equip, expressar opinions pròpies, fixar metes i prendre decisions; brinda als docents oportunitats de desenvolupament professional significatiu; enforteix la autovaloració del docent, celebrant les iniciatives i els èxits dels educadors; supervisa els seus ambients i respon a altres reptes de manera positiva i creativa, i ofereix als membres de l'escola desenvolupar les habilitats necessàries per afrontar els reptes.

Brinda afecte i suport quan té concedeix temps a classe per a la construcció de relacions; construeix un model d'intervenció eficaç pels alumnes que tenen problemes, així com detectar i aprofitar les seves fortaleces; dóna retroalimentació als docents per saber com estan fent les coses; transmet missatges de felicitació per les seves aportacions positives; propicia una resposta positiva de la comunitat i una actitud de suport i estima entre els membres, i incentiva la cooperació i la solidaritat.

Estableix i transmet expectatives elevades quan segueix el currículum de major abast; proposa treballar en grups d'estudi heterogenis, flexibles i basats en els interessos dels alumnes; acorda sistemes d'aprenentatge i avaluació que tenen en compte les intel·ligències múltiples; inclou programes de servei comunitari; proposa estratègies que promou la col·laboració, abans que la competitivitat; té un equip de docents amb una missió en comú i objectius per complir-la; promou la diversificació dels rols i encoratja als individus a contribuir en aspectes que excedeixen de les seves funcions específiques; fomenta la convicció generalitzada de que l'èxit és possible.

Finalment, **brinda oportunitats de participació significativa** quan contempla als alumnes com a recursos i no com a objectes o problemes passius; inclou els alumnes en comissions de govern escolar; proporciona als educadors ocasions d'aprendre noves habilitats i participar en activitats estimulants; preserva el temps destinat a les tasques específiques de cada rol, a fi que els docents no es sentint massa exigits; considera als alumnes com a estudiants, les seves famílies com a socis importants i els docents com a orientadors; crea la convicció d'estar fent coses que importen; incentiva als membres a contribuir al màxim, i reconeix el valor de participar i col·laborar.

Així doncs, quan aquestes variables es donen simultàniament en una escola, s'incrementa la possibilitat de que els infants d'aquesta puguin enfortir la capacitat de

resiliència, i no només això sinó també millorar el seu rendiment acadèmic. Per la seva banda, Francisco Javier Fernández Franco (2016) determina que hi ha més alumnes resilients procedents de sistemes educatius amb un major rendiment, i que seria convenient que els alumnes procedents d'entorns desfavorits es poguessin beneficiar d'entorns amb un alt rendiment global.

OBJECTIUS

1. Analitzar com diferents CMC de Sabadell ajuden a enfortir la capacitat de resiliència dels infants.
2. Escriure orientacions per promoure la resiliència als CMC a modus de conclusions.

DISSENY

Es tracta d'un article de recerca exploratori ja que, com bé diuen Grané i Forés (2007), la resiliència és un tema recent, que neix als anys vuitanta, i que cada vegada va adquirint més rellevància. S'inclou en un paradigma humanístic-interpretatiu ja que es basa en comprendre la realitat. En quant a la pregunta de recerca, s'utilitza una metodologia quantitativa i qualitativa per obtenir i analitzar les dades. És important remarcar que les dades obtingudes no són dades exactes, sinó apreciacions de les persones que participen. S'utilitzen diferents instruments per conèixer com de promotora de resiliència és l'escola, com de promotor de resiliència són els docents, i com de resilients són els alumnes des del punt de vista dels docents. L'abast temporal és transversal ja que estudia en un determinat moment, com els diferents CMC de Sabadell treballen la resiliència. Pel que fa al marc, es troba dins de la recerca de camp ja que es realitza en una situació natural com són els diferents CMC de Sabadell, la qual permet la generalització a situacions similars.

Mostra

Es va sol·licitar a quatre CMC de Sabadell (A, B, C i D) la seva participació en aquest article, el context de cada centre es pot observar en la Taula 1. Concretament, es va demanar la opinió als directors de cada centre o caps d'estudi i als docents, entre els quals es trobaven inclosos tant els tutors d'aula, com els suports d'Educació Especial i els altres especialistes.

Taula 1. Dades generals dels quatre CMC de Sabadell, 2016

		A	B	C	D
Context centre	Any de fundació	1974	1962	1972	1960
	Nº de docents	18	17,5	32	32
	Nº d'unitats	11	9	17	16
	Suports en Educació Especial	mestre d'EE ¹ , TEI ² , TIS ³ (1/2), vetllador (22h), psicopedagoga (un matí)	mestre d'EE ¹ , TEI ² , TIS ³ (1/2), vetllador (8h), logopeda (10h), psicopedagoga (un matí)	mestre d'EE ¹ , TEI ² , TIS ³ (1/2), vetllador (8h), mestre d'audició i llenguatge, psicopedagoga (un matí)	mestre d'EE ¹ , TEI ² , TIS ³ (1/2), vetllador (13h), psicopedagoga (un matí)
	Formació dels docents sobre alumnes en risc d'exclusió social	Programa SEETDIC ⁴	Programa Escolta'm ⁵	Programa Escolta'm ⁵	n/a ⁷
Context alumnes	Nº total d'alumnes	237	185	285	324
	% aproximat d'alumnes en risc d'exclusió social	36%	46%	30%	30%
	La ratio entre professor i alumnes	22/1	21/1	17/1	20/1

¹Educació Especial

²Tècnic d'Educació Infantil

³Tècnic d'Integració Social

⁴Programa sobre nens amb problemes conductuals

⁵Programa de tutoria individualitzada que busca la millora de la convivència i dels aprenentatge

⁶No aplicable

Font: Directors i caps d'estudi participants dels CMC de Sabadell (2016)

El nivell socioeconòmic de les famílies dels diferents centres era baix, i la majoria eren magrebins, sud-americans i autòctons d'ètnia gitana. La seva implicació era molt poca, i només tenien AMPA el centre A, B i C.

Les entrevistes i el qüestionari online per saber com de promotora de resiliència és l'escola es van realitzar i administrar a la cap d'estudis del centre A, a la directora del centre B, a la cap d'estudis del centre C i al cap d'estudis del centre D. Tots quatre van realitzar la entrevista i respondre el qüestionari online satisfactòriament.

El qüestionari destinat als docents per saber com eren de promotors de resiliència i com de resilients eren els seus alumnes, es va administrar via e-mail a través dels directors i caps d'estudis respectius, a totes aquelles persones que participaven de manera activa en el funcionament dels centres. Aquest qüestionari va ser contestat per un total de 24 persones, del qual 6 (25%) eren de l'escola A, 6 (25%) eren de l'escola B, 11 (45,8%) eren de l'escola C i 1 (4,2%) era de l'escola D. De les 6 persones de l'escola A, 4 eren tutors d'aula i 2 realitzaven altres funcions; de les 6 persones de l'escola B, 4 eren tutors d'aula i 2 realitzaven altres funcions; de les 11 persones de l'escola C, 5 eren tutors d'aula, 5 realitzaven altres funcions i 1 era suport en Educació Especial, i d'1 persona de l'escola D, 1 era tutor d'aula.

Finalment no es va sol·licitar la participació dels alumnes dels centres, com s'havia previst en un primer moment, perquè no era un acte èticament responsable, ja que això atemptava contra els drets dels infants, la seva protecció i la seva intimitat. A més a més, es va considerar que el possible perjudici pel subjecte era major que el possible benefici. Així doncs, per conèixer com de resilients eren els alumnes, es va demanar la opinió als tutors d'aula en el seu qüestionari, que en total eren 14 persones. (Eisman & Luna, 2001)

Instruments

Es va efectuar una entrevista presencial als directius dels centres. Aquesta entrevista volia recollir les dades generals de l'escola, els alumnes i les famílies, per conèixer millor el seu context, i qüestions sobre les dues dimensions; els CMC i la resiliència. Pel que fa als CMC, es volia conèixer el paper que tenia l'educació en valors en els seus centres, en què invertien les hores de lliure disposició, els efectes que tenia la implantació de la LOMQE i els recursos tant econòmics com humans que disposaven. Pel que fa a la resiliència, es volia conèixer amb profunditat com els diferents CMC porten a terme els paràmetres que Henderson, N. i Milstein, M. (2003) proposen per desenvolupar la resiliència, com ara els programes que utilitzen per incentivar els alumnes a aconseguir l'èxit, el sistema que utilitzen per valorar l'esforç individual, les ocasions d'aprenentatge cooperatiu que es donen, i els programes de servei comunitari que realitzen els alumnes.

A banda d'aquesta entrevista, se'ls va administrar a tots quatre un qüestionari per avaluar en quin grau, el seu centre ajudava a enfortir la resiliència. Concretament, es tractava d'un qüestionari amb un total de 20 preguntes, distribuïdes en sis seccions,

cadascuna referent a una de les categories de Nan Henderson i Mike Milstein a la Roda de Resiliència, que havien de valorar en una escala lineal de l'1 al 5, segons si ho feien poc (1) o molt (5), i en el qual podien obtenir fins a un índex de 100 punts.

Finalment, es va passar un qüestionari online, diferent a l'anterior, destinat als docents dels diferents centres, per conèixer així el seu punt de vista sobre les diferents dimensions. Pel que fa als CMC, es volia saber com valoraven, en una escala lineal de l'1 al 5, on 5 és la màxima puntuació, que el seu centre enfortia la resiliència; si la LOMQE era un obstacle per al desenvolupament de la resiliència; els recursos que trobaven a faltar en el seu centre, i si el rendiment acadèmic i la resiliència eren magnituds directament proporcionals.. Pel que fa a la resiliència, es volia saber el seu coneixement sobre la resiliència; les oportunitats que tenien a l'escola per promoure la resiliència; la seva posició en el centre, i com fomentaven la resiliència dels seus alumnes, en el cas que fossin tutors d'aula. Concretament, es tractava d'un qüestionari amb 8 preguntes comunes per a tots els participants (tutors d'aula, altres i suport d'Educació Especial) i 2 preguntes de més, només per als tutors d'aula. D'entre aquestes preguntes, n'hi havia dues de selecció múltiple, una era per saber com de promotors de resiliència eren els docents, i una altra per saber com de resilients eren els alumnes. En aquestes preguntes hi havia 12 ítems, 2 per cada secció de la Roda de Resiliència, i els docents podien seleccionar tots aquells que creien que portaven a terme. L'índex màxim que podien obtenir en cadascuna d'aquestes preguntes era de 12 punts, però per fer-ho més entenedor, es va valorar sobre 100. A més, en el qüestionari se'ls va facilitar a tots la definició de la resiliència, tant pels que no la sabien com pels que sí, per a que poguessin respondre les preguntes amb més facilitat.

Procediment

En primer lloc, es va identificar el problema i es va definir la pregunta de recerca. A partir d'aquí, es van establir diferents objectius i es va crear una graella de codificació de les dades amb les diferents categories, subcategories i ítems.

En segon lloc, es van dissenyar i validar els instruments. Es va decidir realitzar la entrevista a mà, ja que només eren quatre, per així poder escriure anotacions durant la seva realització, i els qüestionaris online per poder recollir i analitzar les dades amb més facilitat, ja que s'administrava a un gran nombre de persones. Els instruments van ser

validats pel Jordi Simón Llovet, professor, tutor i investigador a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, i per la Lola Jurado Vacas, mestra de l'escola Gaudí de Sabadell.

En tercer lloc, es va trucar als diferents centres per sol·licitar la seva participació en aquest article, i se'ls va enviar per correu el consentiment informat que havien de signar per participar-hi, ja que era important tenir present les qüestions ètiques a l'hora de dur a terme una investigació educativa.

En quart lloc, durant el mes de març, es van portar a terme les diferents entrevistes i les respectives transcripcions, i es van administrar els diferents qüestionaris als referents dels centres per a que omplissin el seu qüestionari, i per a que enviessin l'altre qüestionari a la resta del personal.

En cinquè lloc, i darrer lloc, es van recollir totes les dades dels diferents instruments, es van exposar en el treball, i es van analitzar mitjançant la graella de codificació dissenyada anteriorment per saber si enforteïen el desenvolupament de la resiliència.

Anàlisi de les dades

Per a analitzar les dades recollides en les entrevistes i els qüestionaris, es va dissenyar una graella de codificació de les dades confeccionada a partir del marc teòric. Aquesta graella estava dividida en les dues dimensions, els CMC i la resiliència, i cada dimensió es dividia en diferents categories, i subcategories. A la secció dels CMC, es classificaven les dades segons si feien referència a la normativa vigent o al rendiment acadèmic dels alumnes. A la secció de la resiliència, es classificaven les dades segons si feien referència a l'escola, als docents o als alumnes. Gràcies a aquesta graella, es van poder visualitzar millor les dades obtingudes, tant qualitatives com quantitatives, en els diferents centres, i establir les relacions pertinents.

RESULTATS

Després de sol·licitar a 9 CMC de Sabadell la seva col·laboració en el treball, finalment han estat 4 els centres que han participat. Els quatre centres s'han visitat i s'han realitzat les entrevistes pertinents als directius dels centres. Tots quatre han emplenat també, el qüestionari per conèixer com de promotora de resiliència és l'escola.

El qüestionari per conèixer com de promotors de resiliència són els docents, s'ha administrat a les 4 escoles, i han estat 6 les persones del centre A que han respost les preguntes plantejades dins del termini de les tres setmanes que se'ls havia ofert, 6 les persones del centre B, 11 les persones del centre C i 1 la persona del centre D.

Els resultats obtinguts després de l'anàlisi de les 4 entrevistes i qüestionaris als directius dels centres, i dels 24 qüestionaris als docents, es presentaran a partir de les dimensions que apareixen a la graella de codificació dissenyada, els CMC i la resiliència.

Resultats respecte la primera dimensió: Centres Educatius de Màxima Complexitat

Les dades recollides per tal de donar resposta a aquesta dimensió es poden englobar segons estiguin relacionades amb la normativa vigent o el rendiment acadèmic i la resiliència.

En relació amb la normativa vigent, se'ls ha demanat el paper de l'educació en valors en el seu centre, si disposen de sisena hora, la inversió de les hores de lliure disposició, si la LOMQE és un obstacle per a desenvolupar de la resiliència, i els recursos que disposen i els manquen al seu centre.

Pel que fa al paper de l'educació en valors, tots els centres coincideixen en que és un aspecte primordial en aquests centres, i que s'ha de treballar en el dia a dia amb tot allò que fan, a més a més de fer-ho a les hores específiques destinades a l'àrea d'educació en valors socials i cívics, que proposa el currículum d'Educació Primària establert pel Departament d'Ensenyament (2015).

Pel que fa a la sisena hora, no tots els centres participants compten amb ella, ja que aquesta es va eliminar de tots els centres públics, ara fa quatre anys, excepte dels classificats com a CAEP. La nova classificació de CMC, inclou els CAEP però també altres centres que no disposen dels mateixos recursos que els CAEP, com pot ser la sisena hora. Així doncs, només la mantenen el centre B, C i D, ja que a banda de ser classificats com a CMC, són CAEP.

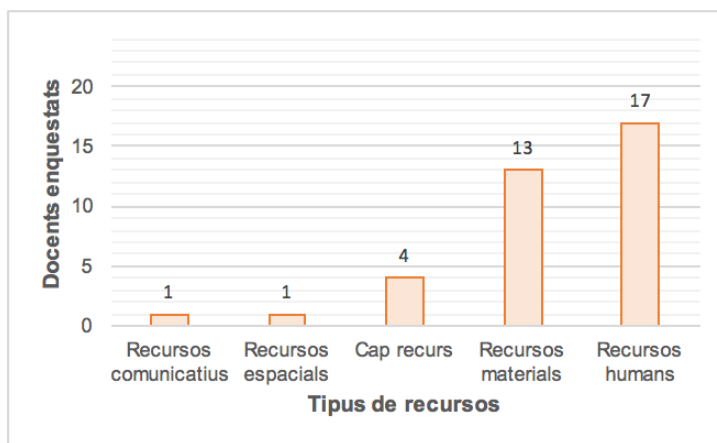
Pel que fa a les hores de lliure disposició, cada centre les inverteix d'una manera diferent, però tots quatre dediquen un gran espai al suport de les matèries troncales, ja que els alumnes de 3r i 6é han de passar les proves d'avaluació externes que prioritza la LOMQE. El centre A, per exemple, dona suport a les matèries troncales a través del recurs, Suport Escolar Personalitzat (SEP), que ofereix el Departament d'Ensenyament. A banda

del suport de les matèries troncales, el centre B, C i D, també inverteixen les hores en tallers que ajuden els alumnes a desenvolupar les habilitats més creatives i artístiques.

Pel que fa al paper de la LOMQE, els resultats obtinguts reafirmen que la LOMQE atempta contra la igualtat d'oportunitats, com així també, que prioritza les matèries troncales, per sobre de les matèries optatives, les quals ajuden als infants a desenvolupar la capacitat de resiliència. Dels resultats obtinguts, 12 docents dels 24 enquestats creuen que la LOMQE és un obstacle per al desenvolupament de la resiliència, 7 no ho saben, i 5 creuen que no ho és. Entre les diferents justificacions afirmatives, es destaca que aquesta llei és un pas enrere en l'educació moderna; que condiona i limita el treball del professorat; que no dóna importància al desenvolupament de l'educació emocional, ni als aspectes creatius i de desenvolupament lliure dels infants, sinó que es centra en la memorització sistemàtica de continguts; que no dóna espai per respectar la voluntat dels alumnes ni el seus interessos, i que no té en compte tot l'alumnat per igual, sinó que mira per l'interès de l'elit. Entre les justificacions negatives, es destaca que desenvolupar la resiliència dels infants és cosa dels docents i no de la llei vigent.

Pel que fa als recursos, els 4 centres disposen de recursos humans com un TEI a jornada completa, un TIS a mitja jornada, i substitucions des del primer dia, i recursos materials com les beques de menjador i material pels alumnes que ho necessiten. Val a dir però, que el centre B i C compten amb gairebé els mateixos recursos que els altres centres, però proporcionalment tenen menys alumnes. En general, els docents dels centres creuen que segueixen mancants recursos, els quals es poden trobar al Gràfic 1.

Gràfic 1: Recursos que manquen als CMC de Sabadell, 2016



Aquests resultats corroboren el que diuen els fulls informatius de la USTEC.STEs, sobre les dificultats que avui dia es troben els mestres per exercir a les escoles públiques.

En relació amb el rendiment acadèmic, se'ls ha demanat als enquestats la seva opinió sobre si la resiliència i el rendiment acadèmic són magnituds directament proporcionals. Dels resultats obtinguts, 20 persones pensen que són magnituds directament proporcionals, mentre que la resta, 4 persones, pensen que no ho són. Aquests resultats ratifiquen el que diu Francisco Javier Fernández Franco (2016) sobre la relació de la capacitat de resiliència i el rendiment acadèmic.

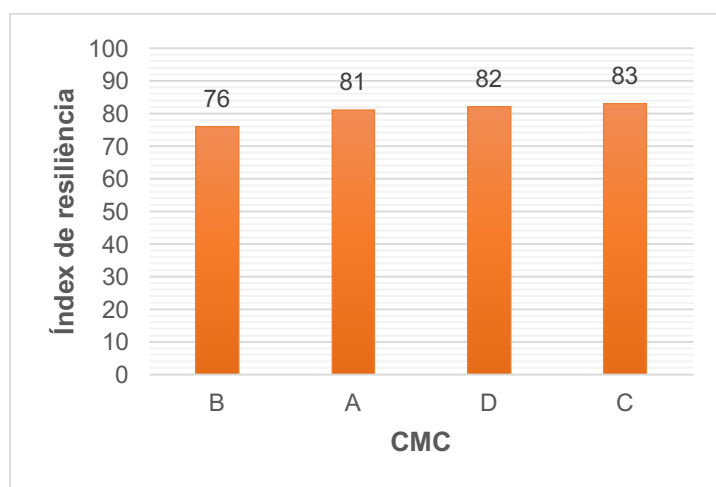
Resultats respecte la segona dimensió: La resiliència

Les dades recollides per tal de donar resposta a aquesta dimensió es poden englobar segons estiguin relacionades amb l'escola, els docents o els alumnes.

En relació amb l'escola com a promotora de resiliència, se'ls ha demanat per una banda als directius que valorin el seu centre seguint els paràmetres de la Roda de Resiliència, com ara dels programes per incentivar els alumnes a aconseguir l'èxit, el sistema per valorar l'esforç individual, les ocasions d'aprenentatge cooperatiu, els programes de servei comunitari, i les pràctiques per desenvolupar la resiliència. I per altra banda, als docents que valorin de l'1 al 5 com enforteix el seu centre la resiliència.

Pel que fa a la valoració dels directius, els 4 centres han obtingut una puntuació molt bona. Com es pot observar al Gràfic 2, el centre C segueix en un índex de 83 els paràmetres de la Roda de Resiliència, el centre D els segueix en un índex de 82, el centre A els segueix en un índex de 81 i el centre B els segueix en un índex de 76.

Gràfic 2: Índex de construcció de resiliència dels CMC de Sabadell, 2016



Pel que fa a la valoració del docents, obtinguda a partir d'una pregunta d'escala lineal del seu qüestionari, el centre B enforteix la resiliència en un 76.6, el centre D en un 71, el centre C en un 70.8 i el centre A en un 66.6.

Així doncs, malgrat que els resultats dels directius tenen més pes i són més rigorosos que el dels docents ja que s'han obtingut a partir d'un qüestionari més precís i sofisticat, tots els docents tenen una percepció inferior de com realment enforteixen els seus centres la capacitat de resiliència, excepte els del centre B, que n'és superior.

Entre els resultats observables en aquest qüestionari, es pot dir que els sis paràmetres de la Roda de Resiliència es porten a terme satisfactòriament en tots els centres, excepte el paràmetre d'enriqueix els vincles, ja que, per exemple, el centre A no ofereix als alumnes suficients activitats abans, durant i després de l'horari escolar, les quals són imprescindibles segons Gilligan per augmentar l'autoestima dels alumnes, ni el centre B i C prioritzen la participació de la família en l'activitat escolar.

Pel que fa als programes per incentivar els alumnes a aconseguir l'èxit, el centre A utilitza els desdoblaments de les matèries troncales, el programa Lecxit a 4rt, els plans individualitzats per aquells alumnes que ho necessiten, i parteix de les vivències dels infants per donar-los un aprenentatge significatiu. El centre B procura acollir a tots els infants, mirar-los amb bons ulls i treballar el benestar per a que es sentin bé a l'escola i vulguin venir a aprendre. El centre C realitza diferents projectes i tallers com ara de robòtica, matemàtiques o teatre, com així també, utilitza les TIC com a recurs d'aprenentatge, i té una nova estructura de pati. Finalment, el centre D acostuma a fer activitats per cohesionar el grup, ja que tenen matrícula oberta, i constantment reben nous alumnes, i al igual que el centre C, té una nova estructura de pati que fa evitar els conflictes entre els infants i millorar el seu rendiment acadèmic.

Pel que fa als sistemes per valorar l'esforç individual, tots quatre coincideixen en que s'ha de reconèixer l'esforç de l'infant amb reforç positiu. Aquest reforç acostuma a ser en general una felicitació verbal o escrita a la agenda, i en el cas dels més petits, també s'acostuma a donar gomets, segells o adhesius per la feina ben feta. Aquest reforç positiu és el que Grotberg defineix com essencial en les edats compreses a l'Educació Primària, per a que els alumnes tinguin èxit.

Pel que fa a les ocasions d'aprenentatge cooperatiu, tots quatre les ofereixen sobretot dins de les àrees de coneixement del medi natural i de coneixement del medi social i cultural, ja que aquestes les treballen per projectes. A més a més, per la seva

banda, el centre A treballa així puntualment a l'àrea de matemàtiques i a la d'educació artística: visual i plàstica, música i dansa, i el centre D, als tallers creatius.

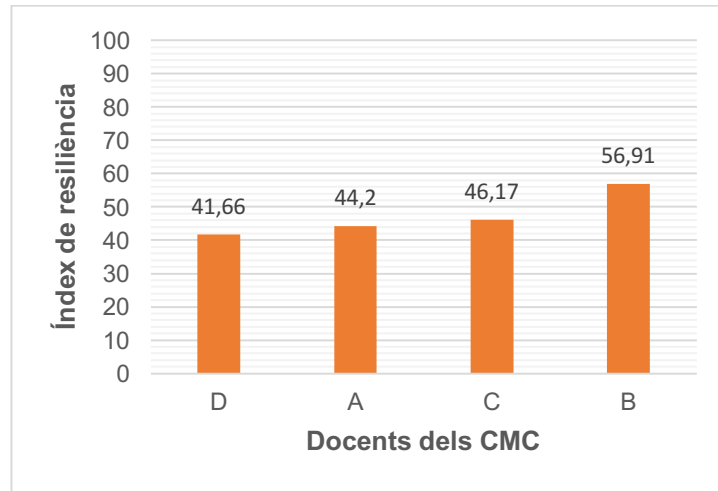
Pel que fa als programes de servei comunitari, els centres realitzen diferents programes com ara d'apadrinament, de reciclatge, cura de l'hort i de vigilància al pati. El centre A fa apadrinament entre els alumnes de 4rt i p4, els alumnes de 5é i p5, i els alumnes de 6é i 1r. El centre B, no fa cap apadrinament perquè anys anteriors ho van provar i no va funcionar, i en el seu lloc, els alumnes més grans tenen cura de l'hort de l'escola, i realitzen activitats per fer amb els més petits a l'hora del pati. El centre C fa apadrinament entre els alumnes de 4rt i p3, i els acompanyen en tota l'Educació Infantil, com així també s'encarreguen de vigilar la nova estructura del pati. El centre D fa apadrinament entre els alumnes de 6é i p5 per acompanyar-los en el pas de l'Educació Infantil a l'Educació Primària, i també té responsables per vigilar el pati.

Pel que fa a les pràctiques per desenvolupar la resiliència, tots els centres coincideixen en que les tutories grupals i individuals són un bon recurs. A més a més, els centres B i C, porten a terme el programa Escolta'm, esmentat a la Taula 1. El centre B, per la seva banda, estableix també tres vegades a la setmana estones enfocades a la conversa dirigida, per així millorar la expressió oral dels seus alumnes, i per parlar sobre temes que l'interessen al mestre. El centre C, per la seva banda, dóna la oportunitat als alumnes d'expressar les seves emocions tant a través de l'expressió oral, com escrita i artística. Aquestes pràctiques brinden a l'alumne la energia necessària i la raó per continuar vivint, com així també la adquisició de l'autonomia, l'autoconcepte i l'autoestima.

En relació amb els docents com a promotors de resiliència, se'ls ha demanat al docents que es valorin a ells mateixos seguint els paràmetres de la Roda de Resiliència, i el seu nivell de coneixement sobre la resiliència.

Pel que fa a la valoració d'ells mateixos, els docents del centre D es troben en un índex de 41.66 de promotors de resiliència, els del centre A en un índex de 44.2, els del centre C en un índex de 46.17 i els del centre B en un índex de 56.91. Davant d'aquests resultats, i com es pot veure al Gràfic 3, els docents són la meitat de promotors de resiliència del que haurien de ser segons apunten Henderson, N. i Milstein, M (2003).

Gràfic 3: Índex de promoció de resiliència dels docents dels CMC de Sabadell, 2016



Entre els resultats observables en els qüestionaris, en general els docents de tots els centres manquen d'establir i transmetre expectatives elevades, cosa que pot fer perillar la resiliència dels alumnes, i conseqüentment el seu rendiment acadèmic, ja que aquests infants necessiten algú que confii en ells i els doni seguretat, o això diu Benard (1991). Concretament, es destaca que els docents del centre A manquen de brindar afecte i suport, d'establir i transmetre expectatives elevades, i de brindar oportunitats de participació significativa. Els docents del centre B manquen sobretot d'establir i transmetre expectatives elevades. Els docents del centre C manquen de fixar límits clars i fermes, de brindar afecte i suport, d'establir i transmetre expectatives elevades i de brindar oportunitats de participació significativa. Per últim, els docents del centre D manquen d'ensenyar habilitats per a la vida, de brindar afecte i suport i d'establir i transmetre expectatives elevades.

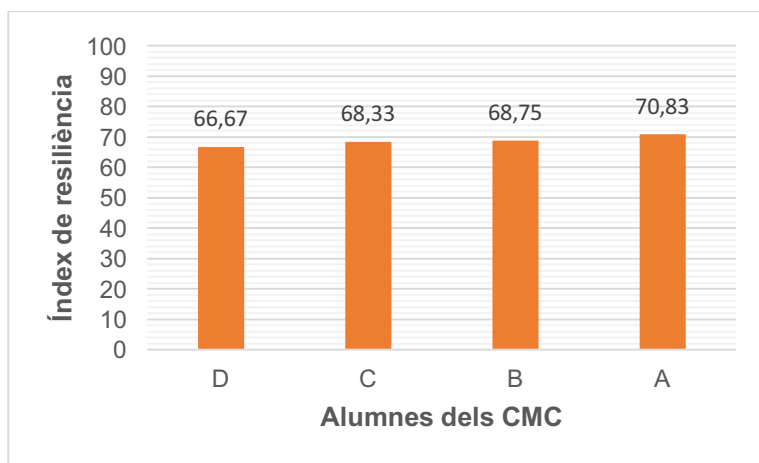
Pel que fa al nivell de coneixement dels docents sobre la resiliència, 21 docents saben el que vol dir, mentre que 4 ho desconeixen. Entre les definicions suggerides pels enquestats, totes fan referència als dos elements bàsics que Henderson, N, i Milstein, M. (2003) apunten a la definició, la noció d'adversitat i la noció d'adaptació.

En relació amb els alumnes com a persones resilents, se'ls ha demanat als tutors d'aula de cada centre que valorin seguint els paràmetres de la Roda de Resiliència, com de resilents són els seus alumnes.

Pel que fa a la valoració dels docents sobre els alumnes, es pot dir que que, en general, els alumnes d'aquests centres són força resilents. Com es pot observar al Gràfic

4, els alumnes del centre D tenen un índex de resiliència de 66.67, els del centre C un índex de 68.33, els del centre B un índex de 68.75, i els del centre A un índex de 70.83. Això demostra el que deia Boris Cyrulnik (2014), que quan al voltant del nen les condicions de resiliència són nombroses, el nen té més possibilitats de desenvolupar un procés de resiliència.

Gràfic 4: Índex de resiliència dels alumnes del CMC de Sabadell, 2016



Entre els resultats observables en els qüestionaris, es destaca que els alumnes del centre A, B i C manquen d'oportunitats de participació significativa, i que els alumnes del centre D manquen de rebre expectatives elevades sobre ells. És sorprenent però, que els alumnes del centre A siguin més resilents que els alumnes dels centres B i C, els quals tenen majors condicions per afavorir la capacitat de resiliència.

CONCLUSIONS

Els resultats obtinguts refusen la hipòtesi inicial, ja que els CMC de Sabadell estan bastant preparats per enfortir la capacitat de resiliència dels seus infants, malgrat la manca de temps i recursos humans.

En quant al primer objectiu, d'analitzar com diferents CMC de Sabadell ajuden a enfortir la capacitat de resiliència dels infants, es pot arribar a les següents conclusions:

- Els centres enforteixen la resiliència dels seus infants, perquè són centres amb una mentalitat inclusiva, que eduquen per a la igualtat, que reconeixen la diversitat i que comprenen les conductes dels seus alumnes.

- Els centres fomenten sobretot en el dia a dia el treball dels valors ja que han de compensar les mancances importants de la família.
- Els centres A i D són els centres que promouen menys la resiliència dels seus infants, entre d'altres coses, perquè cap dels dos centres porta a terme el programa Escolta'm, el qual s'ha vist que és molt important per desenvolupar la resiliència.
- El centre C té una ratio inferior a la dels altres centres, la qual cosa justifica que puguin donar als infants una atenció més individualitzada i, per tant, que tinguin més facilitat per promoure la resiliència dels seus alumnes.
- El fet que el centre A no compti amb la sisena hora, fa que no pugui invertir masses hores en tallers més creatius, els quals ajuden a enfortir, considerablement, la resiliència dels infants.
- Els docents dels diferents centres són la meitat de promotors de resiliència del que haurien de ser, i sobretot manquen en establir i transmetre expectatives elevades als infants. Tot i això, la gran majoria d'ells tenen clar el concepte de resiliència.
- Els alumnes són força resilents, ja que les condicions que els envolten són favorables: els seus centres són constructors de resiliència i els docents segueixen diferents pràctiques per promoure la resiliència.

En quant al segon objectiu, d'escriure orientacions per promoure la resiliència als CMC a modus de conclusions, es poden anomenar una sèrie d'orientacions:

Orientacions a les escoles per promoure la resiliència

- Tenir una mentalitat inclusiva, que es basi en educar per a la igualtat, que estigui oberta a la diversitat i que respongui a les intel·ligències múltiples.
- Incentivar la cooperació i la solidaritat entre els membres tant dins com fora del centre.
- Supervisar els ambients de l'escola, i crear espais en el que els nens es puguin sentir còmodes per expressar les seves emocions.
- Portar a terme programes que ofereix el Departament d'Ensenyament per ajudar els infants a desenvolupar la capacitat de resiliència, com ara el programa Escolta'm.
- Fixar hores dedicades a la conversa dirigida, per treballar l'expressió oral.
- Intentar ajustar l'horari de manera que hi hagi tant estones per reforçar les matèries troncales com per realitzar tallers més creatius que facin augmentar la seva autoestima.

- Fomentar un bon clima a l'escola, sense masses exigències, que permeti als mestres i a les famílies sentir-se còmodes i treballar conjuntament per un mateix objectiu.
- Donar retroalimentació als docents per a que sàpiguen com estan fent les coses, i per a que puguin millorar en la seva professió.
- Dissenyar un model de pati que afavoreixi la convivència dels alumnes, i eviti els conflictes.
- Convidar els infants a realitzar tasques de servei comunitari, com ara l'apadrinament.

Orientacions als docents per promoure la resiliència

- Conèixer els alumnes i els seus interessos, i identificar les seves mancances.
- Veure la diversitat a l'aula com una possibilitat i no com un obstacle.
- Fomentar la comunicació entre el mestre i els alumnes a partir de tutories individualitzades, per a que puguin expressar les seves emocions.
- Crear un clima positiu a l'aula, i dedicar temps a la construcció de relacions.
- Establir un vincle afectiu amb els alumnes, que els doni estabilitat i seguretat.
- Fixar límits clars, fermes i consensuats pels infants.
- Reconèixer l'esforç dels alumnes, creure en ells i encoratjar-los a córrer riscos.
- Fer als alumnes detectar les seves fortaleses, per millorar la seva autoestima.
- Utilitzar una metodologia activa, que es basi en els projectes i pugui oferir als alumnes tant estones d'aprenentatge cooperatiu com de treball individual.
- Facilitar situacions que ajudin als infants a adquirir autonomia i autoconcepte.

Seria interessant que els docents d'aquests centres portessin a terme més pràctiques significatives per desenvolupar la resiliència dels seus alumnes, ja que els resultats demostren que els docents gaire bé no arriben a la meitat de promotors de resiliència, i que les famílies tinguessin també més implicació en els comesos de l'escola.

Els resultats obtinguts en aquest article poden ser extrapolats a d'altres CMC, ja que en general tots aquests centres tenen les mateixes característiques: un context similar, una sèrie de recursos, i una mateixa llei educativa.

Val a dir però, que la recerca presenta diverses limitacions que cal tenir presents: les dades obtingudes no són exactes, sinó apreciacions de les persones que participen; no es coneix el punt de vista dels alumnes per raons ètiques, i els resultats obtinguts sobre com de resilents són els alumnes es basen en les percepcions dels docents; hi ha

un baix nombre de participants del centre D que fa que els seus resultats no siguin del tot veritat; els qüestionaris es van portar a terme en un moment complicat per a les escoles, ja que justament coincidia amb el període d'avaluacions del segon trimestre, i la qual cosa fa minvar el número de participants.

Les propostes de futur poden ser: per un costat, realitzar un focus grup amb alumnes majors d'edat dels diferents centres que vulguin participar voluntàriament, i donar el seu punt de vista sobre com enforteixen aquests centres la capacitat de resiliència dels infants; i per un altre costat, portar a terme el programa Escolta'm o algun programa similar als centres A i D, per veure si milloren així els seus resultats.

REFERÈNCIES CITADES

Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*. University of Minnesota, College of Continuing Education. Minneapolis: National Resilience Resource Center.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge, England: Harvard University Press.

Catalunya. Resolució ENS/906/2014. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 23 d'abril de 2014, núm. 6613, pp. 1-4

CyruLink, B. (2016). *Com construir centres educatius resilents per afavorir l'aprenentatge?* Barcelona: Debats d'educació .

CyruLink, B. (2014). *Resiliència y Apego*. (anónimo, Entrevistador)

Eisman, L. B., & Luna, E. B. (2001). *La ética de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.

Espanya. Ley Orgánica 8/2013, *Boletín oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921

Franco, F. J. (2016). Resiliencias educativas. *INED21* .

Gilligan, R. (2000). *Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences* . University of Dublin, Social Studies and Children's Research Centre. Dublin: Children & Society .

González, R., & Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó.

Grané, J., & Forés, A. (2007). *La resiliència*. Barcelona, Barcelonès, Espanya: Uoc.

- Grotberg, E.** (1995). A guide to promoting resilience in children: strenghtening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections* (8).
- Henderson, N., & Milstein, M.** (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Manciaux, M., Vanisteandel, S., Lecomte, J., & Cyrulink, B.** (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Servei d'Ocupació Curricular.** (2007). *Currículum educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Servei d'Ocupació Curricular.** (2015). *Currículum educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- USTEC.STEs** . (2015). Continuem lluitant contra el mur, tot i que hi hem obert algun forat. *Fulls informatius*, núm. 271. Recuperat a: <http://www.sindicat.net/w/fullinf/full271.pdf>
- USTEC.STEs.** (2013). 9 de maig: vaga en defensa de l'ensenyament públic Ni LOMCE, ni LEC, ni retallades. *Fulls informatius*, núm. 234. Recuperat a: <http://www.sindicat.net/w/fullinf/full234.pdf>
- USTEC.STEs.** (2014). Inici de curs en precari, laboralment i democràticament. *Fulls informatius*, núm. 266. Recuperat a: <http://www.sindicat.net/w/fullinf/full266.pdf>
- Vanistendael, S.** (2005). La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos. 2º *congreso internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Madrid.