

Modelo para analizar experiencias y proyectos desde la perspectiva de la resiliencia socioeducativa comunitaria

Recepción: 14/03/2023 / Aceptación: 28/07/2023

Resumen

Este estudio se enmarca en la resiliencia socioeducativa comunitaria, centrada en analizar la implicación de agentes sociales y educativos en el diseño e implementación de propuestas sociales y educativas para hacer frente a situaciones de adversidad como la ocasionada por el covid-19. Los objetivos han sido identificar prácticas resilientes relacionadas con niños, niñas y jóvenes en 5 territorios de Cataluña (Celrà, Ciutat Vella de Barcelona, Girona, Olot y Palafrugell), y aportar medidas específicas de evaluación y promoción de prácticas que potencien procesos de resiliencia socioeducativa comunitaria. El enfoque metodológico ha sido mixto mediante: un cuestionario dirigido a niños, niñas y adolescentes (10-17 años) (N=1.216) y a jóvenes (18-29) (N=115), una recopilación de 93 prácticas resilientes con 30 entrevistas a sus referentes y 5 grupos de discusión (N=36). Se presentan los principales resultados, así como la explicación de un modelo de análisis que permita conocer, analizar y potenciar las prácticas resilientes de una comunidad. Éste se ha operativizado agrupando 20 indicadores en tres dimensiones: Acompañamiento y personalización, Acción colectiva y capital social y Acciones de comunicación. Es una guía práctica, en formato de lista de verificación, orientada a la toma de decisiones para potenciar la resiliencia socioeducativa y dirigida a profesionales, instancias políticas y miembros del tejido asociativo.

Palabras clave

Niños, niñas y jóvenes, confinamiento, resiliencia, socioeducación, acción comunitaria.

Model per analitzar experiències i projectes des de la perspectiva de la resiliència socioeducativa comunitària

Aquest estudi s'emmarca en la resiliència socioeducativa comunitària, centrada a analitzar la implicació d'agents socials i educatius en el disseny i implementació de propostes socials i educatives per fer front a situacions d'adversitat com l'ocasionada per la covid-19. Els objectius han estat identificar pràctiques resilientes relacionades amb infants i joves en 5 territoris de Catalunya (Celrà, Ciutat Vella de Barcelona, Girona, Olot i Palafrugell), i aportar mesures específiques d'avaluació i promoció de pràctiques que potenciïn processos de resiliència socioeducativa comunitària. L'enfocament metodològic ha estat mixt mitjançant: un qüestionari dirigit a infants i adolescents (10-17 anys) (N=1.216) i a joves (18-29) (N=115), un recull de 93 pràctiques resilientes amb 30 entrevistes als seus referents i 5 grups de discussió (N=36). Es presenten els principals resultats, així com l'explicació d'un model d'anàlisi que permeti conèixer, analitzar i potenciar les pràctiques resilientes d'una comunitat. Aquest s'ha operativitzat agrupant 20 indicadors en tres dimensions: Acompanyament i personalització, Acció col·lectiva i capital social i Accions de comunicació. És una guia pràctica, en format de llista de verificació, orientada a la presa de decisions per a potenciar la resiliència socioeducativa i adreçada a professionals, instàncies polítiques i membres del teixit associatiu.

Paraules clau

Infants i joves, confinament, resiliència, socioeducació, acció comunitària.

Model to analyse experiences and projects from the perspective of community-based socio-educational resilience

This study focuses on community-based socio-educational resilience, particularly on analysing the involvement of social and educational stakeholders in the design and implementation of social and educational solutions aimed at palliating situations of adversity such as that caused by Covid-19. Its goals were to identify resilient practices linked to children and young people in 5 territories of Catalonia (Celrà, the Ciutat Vella neighbourhood of Barcelona, Girona, Olot and Palafrugell), and to suggest specific measures to assess and promote practices that can enhance community-based socio-educational resilience processes. The methodological approach was mixed and based on: a questionnaire aimed at children and adolescents (10-17 years) (N=1.216) and young people (18-29) (N=115); a set of 93 resilient practices with 30 interviews with their leaders; and 5 discussion groups (N=36). The main results are presented, as well as a description of an analytical model that makes it possible to discover, analyse and promote the resilient practices of a community. This model was operationalised by grouping 20 indicators in three dimensions: support and personalisation; collective action and social capital; and communication actions. The result is a practical guide taking the format of a checklist, aimed at assisting decision-taking to enhance socio-educational resilience, for workers, political bodies and members of the social and educational sector.

Keywords

Children and young people, lockdown, resilience, socio-education, community action.

Cómo citar este artículo:

Montserrat, M. C., Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Langarita, J., Martí, C. Monseny, M., Pallisera, M., Planas, A., Puyaltó, C., Soler-Masó, P. y Trull-Oliva, C. (2022).

Modelo para analizar experiencias y proyectos desde la perspectiva de la resiliencia socioeducativa comunitaria.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 82, p. 75-94.

▲ Introducció

A partir de identificar y analizar las ‘prácticas resilientes’ dirigidas o protagonizadas por niños, niñas y jóvenes surgidas durante el período de estado de alarma declarado en el Estado español (marzo 2020 - mayo 2021), se construyó un modelo que permitiera aportar medidas específicas de evaluación y promoción de procesos de resiliencia comunitaria tanto para hacer frente a la pandemia como a las consecuencias que se derivan de la misma. El proyecto se centró en la población de niños, niñas y jóvenes de cinco territorios concretos de Cataluña: Celrà, Distrito de Ciutat Vella de Barcelona, Girona, Olot y Palafrugell, seleccionados atendiendo al criterio de diversidad socioeconómica y urbana. A nivel teórico, el proyecto se ha enmarcado en una concepción integral y amplia de lo que entendemos como ‘comunidades resilientes’, es decir, aquellas capaces de disponer, desarrollar y movilizar los recursos personales, sociales y comunitarios para hacer frente a situaciones y ambientes caracterizados por el cambio, la disrupción y la incertidumbre (Magis, 2010, p. 401), para intentar transformar la situación de partida. En este artículo se revisa este marco teórico desde la acción socioeducativa, el método mixto seguido, una breve pincelada de los principales resultados y sobre todo la explicación del modelo que se propone dirigido a profesionales y agentes sociales.

Punto de partida: la educación en tiempo de confinamiento

A menudo, las grandes adversidades, especialmente si son sobrevenidas, dejan al descubierto las carencias y agravan las desigualdades, a la vez que hacen aflorar elementos de resiliencia: ambas caras de la moneda nos permiten llevar a cabo aprendizajes. En el ámbito de la educación, la crisis provocada por la covid-19 ocasionó el cierre de escuelas de más de 195 países y, según la UNESCO (2020), durante el primer período de confinamiento, más de 1.5 billones de estudiantes (87% de la población mundial de estudiantes) dejaron de tener presencialidad en las escuelas. También cerraron los centros de tiempo libre y deportes. La respuesta mayoritaria fue el despliegue de modelos de aprendizaje a distancia, precipitados, sin inicialmente políticas y planes estructurados que aportaran orientaciones al profesorado, al alumnado y a las familias para adaptarse al nuevo escenario de aprendizaje (Iglesias et al., 2020; Sheppard, Han & Martínez, 2021). Este despliegue se produjo de forma muy desigual entre los centros educativos (González & Bonal, 2021), requiriendo una gran implicación de las familias o personas del núcleo de convivencia de los niños y niñas (Khalid & Singal, 2022), siendo también esta implicación altamente desigual entre la población (Bonal & González, 2020).

Niños, niñas y jóvenes vieron vulnerado su derecho a la educación, imposibilitando su acceso normalizado a la educación formal y no formal, y además tuvieron que seguir restricciones drásticas que influyeron en su salud mental y en las relaciones sociales (Barbet et al., 2020) afectando de forma más intensa a aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad (Uribe, 2021; Montserrat et al., 2022).

Además, tanto la docencia a distancia como las actividades virtuales de tiempo libre y deporte pusieron en evidencia las desigualdades en el acceso al aprendizaje entre niños, niñas y jóvenes, ya que no todo el mundo tuvo los recursos necesarios para hacer frente a esta situación (Fernández-Rodrigo, 2020; Sheppard, Han & Martínez, 2021), ni se partía del mismo capital cultural y social entre las familias (Bonal & González, 2020; Chen et al., 2021). En este sentido se hizo más evidente la brecha digital, incluyendo no solo las habilidades para buscar, seleccionar y contrastar información, sino también el dominio de los softwares y navegar de forma segura. Hay que añadir también que estos aprendizajes no tuvieron el acompañamiento, en muchos casos, ni de la escuela ni de la familia (Luque et al., 2020; Sheppard, Han & Martínez, 2021). La suspensión de las actividades escolares supuso una carga para muchas familias, ya que la conciliación laboral y familiar fue complicada y los estudios apuntan al estrés parental durante la covid-19 (Oppermann et al., 2021; Zies, 2020). Ahora bien, para una parte de los núcleos de convivencia supuso también la oportunidad de fortalecer vínculos familiares (Souza et al., 2020), contribuyendo a que niños, niñas y jóvenes tuvieran un mejor bienestar social y emocional, tanto durante el confinamiento como en los meses posteriores.

La resiliencia socioeducativa comunitaria

Decíamos al inicio que en medio de las adversidades se pueden captar elementos de resiliencia relevantes, y en este estudio nos han interesado especialmente los que tienen una dimensión comunitaria. El constructo de resiliencia comunitaria (a partir de los trabajos de Magis, 2010 y Norris et al., 2008) y más específicamente el de resiliencia socioeducativa comunitaria (Iglesias et al., 2022) sobrepasan el concepto más habitualmente utilizado de la resiliencia, es decir, aquél que desde una vertiente psicológica la entiende como un proceso que hace el individuo y su capacidad para recuperarse ante situaciones adversas (Zolkoski & Bulloch, 2021), o bien desde la educativa, muy centrada en el alumnado que obtiene buenos resultados académicos a pesar de tener unas condiciones adversas (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019). En cambio, Magis (2010, p. 401) pone énfasis en los recursos del contexto de las personas y grupos que les facilitan poder afrontar situaciones ambientales adversas inmersas en el cambio y la incertidumbre. Además, este enfoque de la resiliencia puede justificarse y vincularse a la perspectiva sistémica y ecológica de Bronfenbrenner (1977), donde se postula la articu-

La docencia a distancia y las actividades virtuales de tiempo libre pusieron en evidencia las desigualdades en el acceso al aprendizaje entre niños, niñas y jóvenes

El constructo de resiliencia comunitaria sobrepasa el concepto más habitualmente utilizado de la resiliencia, aquél que desde una vertiente psicológica la entiende como un proceso que hace el individuo y su capacidad para recuperarse ante situaciones adversas

lación de dos o más contextos de vida, como pueden ser la familia, la escuela, el tiempo libre y la comunidad, en tanto que mecanismo para favorecer el desarrollo humano y los procesos de aprendizaje (Gifre & Esteban-Guitart, 2012). También Bryan et al. (2020) muestran los beneficios que comporta asumir un modelo multisistémico para explicar y promover la resiliencia, dado que la capacidad para afrontar situaciones de cambio y adversidad por parte de un sistema, como puede ser un centro educativo, mejora cuando actúa conjuntamente con los otros sistemas, como la familia y la red de servicios. Por tanto, se trata sobre todo de reconocer el papel que desempeñan los diferentes agentes en la promoción de la resiliencia, entendida desde una dimensión y origen social, relacional y contextual.

Iglesias et al. (2022) proponen cinco dimensiones para analizar los procesos que promueven la resiliencia socioeducativa comunitaria:

- Dimensión 1. Acompañamiento y personalización (ayuda y acompañamiento recibido, tipos de apoyo, necesidades, intereses y preocupaciones de las personas implicadas, participación y vinculación de aprendizajes).
- Dimensión 2. Identificación y utilización de los conocimientos, recursos, activos de la comunidad (saberes, habilidades, oportunidades educativas de las que dispone un determinado entorno).
- Dimensión 3. Acción colectiva y cultura participativa (procesos colectivos de co-construcción de respuestas ante situaciones determinadas).
- Dimensión 4: Gobernanza y liderazgo (estructuras horizontales de poder y toma de decisiones).
- Dimensión 5. Comunicación e información (veracidad, transparencia y socialización de las informaciones y eventos).

Estas dimensiones han estado en la base del proyecto de investigación y en la del modelo de análisis que se presenta.

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo último fue el de elaborar una herramienta de evaluación y promoción de procesos de resiliencia comunitaria

Partiendo de la preocupación del impacto que el confinamiento tuvo en niños, niñas y jóvenes, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué prácticas resilientes habían surgido durante la pandemia? ¿Qué acompañamiento y apoyo se les había dado a niños, niñas y jóvenes? ¿Qué recursos de la comunidad se habían activado? ¿Hubo diferentes niveles de participación de niños, niñas y jóvenes? ¿Qué liderazgos se habían observado? ¿Qué canales y tipos de comunicación se habían establecido?

Todas estas preguntas buscaban respuestas desde una perspectiva de investigación aplicada, es decir, que los resultados fueran útiles a agentes sociales, profesionales, niños, niñas y jóvenes. Así, el objetivo último fue el de elaborar una herramienta de evaluación y promoción de procesos de resiliencia

comunitaria. Esta herramienta, presentada aquí como un modelo de análisis de prácticas resilientes, debía incluir la confluencia de diferentes elementos, agentes y trayectorias entre colectivos, y especialmente niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad.

Método

Diseño

Se ha seguido un diseño mixto de recopilación de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, aplicando diversas técnicas de forma secuencial, de forma que el desarrollo y resultado de cada fase de recogida de datos fuera decisivo para la concreción de la siguiente. Se ha seguido un proceso de triangulación, tanto metodológica (con el uso de diferentes técnicas) como de datos (con diversas fuentes), desde la revisión de la literatura científica, a los datos obtenidos en los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, todas ellas con el objetivo de poder diseñar el modelo final resultante. Los métodos se han implementado de forma independiente, pero enfocados hacia ese mismo objetivo, aumentando así el grado de integración (Greene et al., 1989).

Además, el marco teórico de la resiliencia socioeducativa comunitaria nos ha servido tanto para concretar la metodología como para elaborar los instrumentos que han sido guiados por las categorías y subcategorías que constan en la tabla 1, es decir, tanto los apartados de los cuestionarios como los guiones de las entrevistas y grupos de discusión que versaban a su alrededor.

Tabla 1. Categorización a partir del modelo de resiliencia socioeducativa comunitaria como base del diseño de los instrumentos de investigación

Categorías	Subcategorías
Dimensión 1. Acompañamiento y personalización	D1.1 Identificación de quien realiza el acompañamiento D1.2 Sujetos acompañados D1.3 Tipo de apoyo D1.4 Contenido del acompañamiento D1.5 Necesidades e intereses de los participantes D1.6 Niveles de participación D1.7 Aprendizajes
Dimensión 2. Identificación y utilización de los conocimientos, recursos y activos existentes en la comunidad	D2.1 Recursos identificados
Dimensión 3. Acción colectiva y cultura participativa	D3.1 Creación de proyectos D3.2 Redes de apoyo y ayuda mutua D3.3 Alianzas entre organizaciones o entidades D3.4 Alianzas entre personas D3.5 Nivel de confianza en las instituciones de la comunidad D3.6 Alianzas entre servicios/administración y ciudadanía
Dimensión 4. Comunicación e información	D4.1 Soportes para la comunicación D4.2 Agentes implicados D4.3 Características de la comunicación
Dimensión 5: Gobernanza y liderazgo	D5.1 Tipo de liderazgo
Contenidos transversales	T1 Contexto T2 Miradas de género T3 Incidencia con colectivos vulnerables T4 Miradas y sensibilidad hacia la diversidad T5 Intergeneracionalidad T6 Temporalidad de la práctica
Valoración	V1 Puntos fuertes V2 Puntos débiles y de mejora

Fuente: Elaboración propia.

Se seleccionaron 5 áreas geográficas de Cataluña donde desarrollar el estudio: el distrito de Ciutat Vella de Barcelona (102.138 hab.) Girona ciudad (101.852 hab.), Olot (35.228 hab.), Palafrugell (22.860 hab.) y Celrà (5.390 hab.), en función de dos criterios: i) diversidad socioeconómica y urbana: distrito, ciudad, población de interior, población costera y municipio pequeño; ii) experiencia previa de trabajo de los miembros del equipo investigador con agentes sociales de estas áreas, lo que aumentaba el conocimiento del territorio y su tejido administrativo y asociativo, sin tener que partir de cero, tanto para establecer colaboración para desarrollar el plan de trabajo, como al hacer efectiva la asunción de resultados. En este sentido, cabe destacar también la relación de estos territorios con el proyecto Educació 360 (www.educacio360.cat).

Fases del proyecto, instrumentos y participantes

En la tabla 2 se puede consultar un resumen según las fases de recogida de datos, los instrumentos y la población participante: cuestionarios a niños y niñas (10-17 años) y jóvenes (18-29 años), fichas de prácticas, entrevistas y grupos de discusión. La aplicación de todas las fases de investigación se siguió por igual en los cinco territorios.

Tabla 2: Categorización a partir del modelo de resiliencia socioeducativa comunitaria como base del diseño de los instrumentos de investigación

Fase	Instrumento	Muestra
Recopilación cuantitativa	Cuestionario a niños y niñas (10-17 años)	1.216 alumnos
	Cuestionario a jóvenes (18-29 años)	115 jóvenes
Recopilación cualitativa	Recopilación de fichas de prácticas resilientes	93 fichas
	30 entrevistas a profesionales referentes de prácticas resilientes	30 participantes
	5 grupos de discusión con niños, niñas, jóvenes y profesionales	36 participantes
Fuente: Elaboración propia.		

Cuestionario a jóvenes (10-17 años)

Durante los primeros meses del curso 2021-22 se solicitó la colaboración de todos los centros educativos de los cinco territorios escogidos para administrar el cuestionario online, en los grupos-clase de los cursos de 4º a 6º de primaria, de 3º y 4º de ESO y de ciclos formativos y bachillerato, así como centros de educación especial. Se pidió autorización tanto en el Consorci d'Educació de Barcelona como en los Servicios Territoriales de Educación en Girona. El cuestionario era totalmente anónimo, de autoadministración y el alumnado participante podía dar su consentimiento a través del mismo antes de iniciarlo. Sin embargo, previamente los que eran menores de 14 años debían haber obtenido el consentimiento informado de sus padres o madres. Se adquirió el compromiso de enviarles los resultados una vez analizados.

El cuestionario contaba con preguntas correspondientes a las 5 dimensiones de análisis de resiliencia educativa comunitaria derivadas del marco teórico de la investigación. Tenía, por un lado, preguntas cerradas (dicotómicas, de opción múltiple, de escala Likert de acuerdo o frecuencia y una escala de satisfacción de 11 puntos) y, por otro, tenía 8 preguntas abiertas, de texto libre (de las que se han obtenido 973 respuestas de texto analizadas). Todas las preguntas se dirigían especialmente al período en que los niños y niñas habían sido confinados, a fin de establecer los límites de cómo pensar o posicionarse ante cada pregunta. Se realizó una validación interna del instrumen-

to y posteriormente se completó una fase de pilotaje con 6 chicas y chicos entre 10 y 17 años, modificando y finalmente estableciendo la versión definitiva. En el diseño del cuestionario se tuvo en cuenta la sensibilidad hacia la diversidad de tal modo que todo el mundo pudiera dar su opinión y no dejar a nadie atrás. Por este motivo, se utilizó un lenguaje accesible y adecuado con la edad, la diversidad funcional, las situaciones de acogimiento residencial o familiar y la identidad de género (véase tabla 3).

Tabla 3: Características del alumnado y centros educativos

Características del alumnado	N	%
Género		
Chico	545	45,0
Chica	635	52,4
No binario	32	2,6
Tipo de hogar habitual		
Con mi familia	1179	97,8
Familia de acogida	11	0,9
Centro residencial	9	0,7
Otros	6	0,5
Hermanos		
Sí	1047	86,5
No	164	13,5
Lugar de nacimiento alumnado		
España	1084	90,5
Extranjero	114	9,5
Lugar de nacimiento progenitores		
España	801	65,9
Extranjero	414	34,1
Etapa escolar		
Primaria	288	23,7
Secundaria	495	40,7
Post-obligatoria	433	35,6
Repetición de algún curso (ed. obligatoria)		
Sí	56	7,2
No	719	92,8
Tipo de centro educativo		
Ordinario	1205	99,1
Especial	11	0,9
Fuente: Elaboración propia.		

Cuestionario a jóvenes (18-29 años)

Se difundieron los cuestionarios a través de las redes sociales, influencers y cartelería situada en los cinco territorios, así mismo se enviaron a los referentes de entidades y servicios dirigidos a los jóvenes. El cuestionario era equivalente al de los niños, niñas y adolescentes descrito en el punto anterior, tanto por las dimensiones a las que hacían referencia los apartados como por el tipo de preguntas. Se realizó una validación interna del instrumento y posteriormente se completó una fase de pilotaje con 12 chicos y chicas entre 18 y 29 años, modificando y finalmente estableciendo la versión definitiva. La mayoría de jóvenes estaba estudiando, el 23,4% trabajaba a tiempo parcial y el 22,6% a tiempo completo. Un 8,7% de jóvenes no estudiaba ni trabajaba. Por tipos de estudios, la mitad hacía un grado universitario.

Ficha de prácticas resilientes

En la primera fase de recogida de datos cualitativos se hizo un llamamiento para conocer qué prácticas resilientes se habían desarrollado en los cinco territorios, buscando tanto las impulsadas por entidades o administraciones públicas, como las informales, generadas a partir de iniciativas ciudadanas. Este llamamiento se hizo a través: (a) del grupo de agentes clave que se constituyó al inicio del proyecto; eran personas tanto de la administración pública como de organizaciones que hicieron que el proyecto ganara en viabilidad y adecuación, por ámbitos y por áreas geográficas, (b) de las redes sociales, básicamente la web y Twitter del proyecto, (c) tejido asociativo, enviando un correo a todas las entidades y servicios de cada territorio. Se diseñó una ficha que contenía el nombre de la práctica, proyecto, experiencia; breve descripción de ésta; colectivo/s implicado/s; ámbito territorial; observaciones y datos de contacto. Recibimos 93 fichas: 9 de Celrà, 22 de Ciutat Vella, 31 de Girona, 11 de Olot y 20 de Palafrugell. Los ámbitos más frecuentes eran el educativo, pero también los de soporte emocional, salud, tiempo libre y comunitario. Iban dirigidas al colectivo de niños, niñas y jóvenes y en cuanto a la participación, el rol de niños, niñas y jóvenes se vinculaba con la recepción de la ayuda, aunque se seleccionaron, sobre todo para realizar las entrevistas, aquellas prácticas en las que ellos y ellas podían haber tenido un rol más activo o incluso de promoción de la práctica. La dimensión de mayor peso en la mayoría de las prácticas era la de acompañamiento y personalización.

Entrevistas a profesionales referentes de las prácticas resilientes

A partir de las 93 fichas, se seleccionaron 30 para poder conocerlas más a fondo a través de entrevistas a referentes. Los criterios de selección debían incluir: (i) una muestra de cada territorio, (ii) diversidad de dimensiones, (iii) diferentes grados de participación de niños, niñas y jóvenes y (iv) diversidad de ámbitos.

El guión de entrevista partía con una pregunta general para que explicaran la práctica de forma libre. Seguidamente, se les pedía profundizar en algunos aspectos relacionados con las cinco dimensiones de análisis, también se les pedían algunas características de los elementos transversales y unas valoraciones finales. Se realizó una validación interna con el equipo de investigadores del proyecto. Todas las personas entrevistadas tuvieron que firmar un consentimiento informado.

Grupos de discusión con niños, niñas, jóvenes y profesionales

A partir de la realización de las entrevistas, se seleccionaron 5 prácticas (una de cada territorio) para realizar grupos de discusión. También se realizó un grupo con jóvenes con discapacidad intelectual. El objetivo era discutir con los niños, niñas y jóvenes, su percepción de la práctica y recoger sus voces. El guión de los grupos de discusión pretendía profundizar en los puntos fuertes y puntos débiles de las prácticas incidiendo sobre todo en aspectos de las cinco dimensiones de análisis, en los aprendizajes que habían extraído y en cómo les gustaría que fuera la práctica si la situación se repitiera en un futuro. Se realizó una validación interna del guión con el equipo de investigación del proyecto.

Análisis de datos

Por los datos cuantitativos de los cuestionarios, se obtuvieron unos descriptivos básicos con el software SPSS y se desagregaron los datos por género, etapa escolar, origen de los progenitores y población.

Por los datos cualitativos, (entrevistas, grupos de discusión y preguntas abiertas de los cuestionarios), se efectuó un análisis de contenido temático, procediendo a su codificación y categorización. Las dimensiones propuestas en el modelo teórico se establecieron como categorías principales. Se siguió un método inductivo en el que emergieron de la lectura subcategorías y temas, codificando y recodificando el texto, bajo el acuerdo de interjueces, con el software Atlas.Ti

Finalmente se procedió a la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos dando el mismo peso a cada fuente de datos con el objetivo de utilizarlos para diseñar un modelo de análisis que estuviera bien fundamentado.

Aspectos éticos

La investigación dispone del dictamen del Comité de Ética y Bioseguridad de la Investigación de la Universidad de Girona (ref. CEBRU0028), en el que se hace constar que se cumplen los requerimientos éticos exigibles en

todo el proceso de investigación. Previamente a la realización de las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios, se dio a todos los participantes la descripción del proyecto y se les pidió firmar el consentimiento informado. En el caso de los niños y niñas menores de 14 años, también se solicitó el consentimiento informado a sus progenitores/as o tutores/as legales. Lo mismo ocurrió en el caso de otras personas adultas si éstas estaban tuteladas.

Resultados

Los resultados de la investigación se pueden consultar de forma más detallada, extensa y dinámica (powerBi) en la página web del proyecto: <https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/liberi/projectes-de-recerca/infants-joves-i-comunitats-resilients>.

A continuación, se resumen los principales resultados obtenidos de la investigación realizada.

Resumen de los principales resultados

Atendiendo a los resultados podríamos decir que las prácticas más resilientes han sido:

- a) Las que han contado con alta motivación e implicación personal y profesional para dar respuesta al momento de incertidumbre y necesidad. Además, cuando ha habido un papel activo de niños, niñas y jóvenes en el diseño y desarrollo de esta práctica, ha hecho que se la sintieran propia, aumentando el sentido de pertenencia. Pero no todos han tenido o no han podido asumir implicación. En otros casos se han identificado a personas que han mostrado su agotamiento por la presión y esfuerzo de dar respuesta a las necesidades del momento, por lo que después han necesitado una pausa para seguir y crear nuevos proyectos.
- b) Las prácticas, tanto de un entorno de educación formal como informal, que disponían de un vínculo consolidado con los participantes previo a la pandemia, aspecto que ha permitido seguir la relación entre ellos con otro formato, y en algunos casos crear más red, acudir a contactos previos y activar un nuevo tejido entre servicios. Esto también explicó, en parte, por qué algunas prácticas nuevas no tuvieron mucho recorrido entre los niños, niñas y familias por no conocer o confiar en los agentes que las impulsaban.
- c) Las que consiguieron alianzas –y confianza– entre servicios y agentes implicados. A menudo, se ha hecho necesario involucrar y fortalecer las relaciones entre servicios y agentes en un mismo proyecto para llegar a ser más transversales en la atención y apoyo (salud, educación, etc.).

Las prácticas más resilientes han sido las que han contado con alta motivación e implicación personal y profesional

Se ha hecho necesario involucrar y fortalecer las relaciones entre servicios y agentes en un mismo proyecto para llegar a ser más transversales en la atención y apoyo

Además, cuando la alianza ha sido con la administración, o ésta ha sido impulsora, es cuando se han podido garantizar recursos gratuitos que llegaran a los colectivos más vulnerables, especialmente en las situaciones de mayor confluencia de elementos de desigualdad (género, condición económica, etnia, etc.). Ahora bien, uno de los puntos débiles que más se han destacado ha sido la carencia de recursos (humanos, económicos) o tiempo para llegar a estos colectivos, que a menudo han quedado desconectados de la escuela, el ocio o la sanidad.

- d) La existencia del formato virtual que ha potenciado la creatividad y la innovación ha permitido no detener prácticas que antes ya funcionaban, y recoger las necesidades e intereses de niños, niñas y jóvenes en tiempo de confinamiento, favoreciendo la atención individual e intercambio y relación grupal. El esfuerzo por extender la conectividad a todo el mundo también ha sido muy valorado cuando se ha conseguido. Pero también la virtualidad ha generado cansancio con las pantallas, mayores desigualdades digitales, dificultades técnicas para su uso y menos dinamismo en la acción, como puntos débiles. Y no ha podido suplir todo lo que las restricciones (confinamiento, grupos burbuja, mascarilla, aforo limitado) provocaron, sobre todo, la espontaneidad de acceder a los servicios y equipamientos como espacios de ayuda, encuentro y proximidad.
- e) Las prácticas que han seguido después del confinamiento, igual o reformadas, han supuesto un reconocimiento tanto por su innovación como por el esfuerzo dedicado. El regreso a la presencialidad y las consecuencias de la pandemia (económicas, emocionales) han contribuido a detener otros aspectos.

Sin embargo, en general también ha destacado la dificultad para planificar y adaptarse de manera inminente e implicar a todo el mundo trabajando mucho desde la espontaneidad. Ahora se extraen aprendizajes para un futuro de cómo debería planificarse y organizarse desde el principio y marcarse unos objetivos y un diseño de evaluación de la práctica, que no se ha hecho. Esto ha limitado poder conocer su impacto, más allá de la valoración que han hecho las personas implicadas.

Cabe destacar el papel de la familia y las amistades en tiempo de confinamiento, en el marco de un soporte informal

Entre los resultados, ha destacado la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes. La satisfacción que han expresado los niños, niñas y adolescentes con el acompañamiento y el apoyo recibido por parte de la familia ha sido muy alta, y contrasta con la que han expresado en relación con los centros educativos y el apoyo vecinal, que ha sido menor. Los jóvenes, por su parte, han expresado una satisfacción alta con el apoyo no solo de la familia, sino también sobre todo de las amistades, siendo más baja la que han mostrado con los centros educativos de educación superior y con el trabajo, cuando ha sido el caso. En este aspecto, cabe destacar el papel de la familia y las amistades en tiempo de confinamiento, en el marco de un soporte informal pero muy cercano y fundamental, para quienes lo tuvieron. En este aspecto, ha sobresalido la necesidad de recibir más apoyo por parte de los equipos educativos (escuelas, tiempo libre, etc.), más cercano, personalizado y flui-

do, ya que los recursos no supieron adaptarse a las necesidades específicas del alumnado y sus familias. En secundaria se excedieron encargando tareas escolares sin el apoyo correspondiente y necesario, y por lo general careció el apoyo emocional y la interacción con los maestros u otros profesionales.

Los niños, niñas y adolescentes han identificado diferentes estrategias de afrontamiento desarrolladas durante la experiencia de confinamiento: (i) la importancia de poder jugar y también el ejercicio físico; (ii) la importancia de mantener las relaciones interpersonales (grupo de iguales, familia, profesionales), que han permitido identificar elementos de apoyo y ayuda mutua; (iii) la capacidad de adaptarse y aceptar la situación de confinamiento viendo un lado positivo (descansar, disfrutar de estar en casa, no hacer exámenes); (iv) tener la esperanza de que la situación iría mejorando e incluso (v) recurrir a la transgresión, como el hecho de salir de casa en pleno confinamiento.

Pero también exponen el impacto negativo que tuvo durante su confinamiento. Destaca: (i) el aislamiento y reclusión en casa, se percibieron como uno de los colectivos más castigados de la pandemia, en tanto que no se les dejó salir de casa hasta pasado mucho tiempo. Para algunos de ellos el aislamiento fue largo, angustioso y aburrido; (ii) otros destacaron la falta de recursos en el hogar donde vivían (materiales, estructurales, económicos, etc.), especialmente la falta de wifi; (iii) el sentimiento de miedo, viendo en algunos cómo sus familiares sufrían, lo que hacía crecer su angustia y preocupación, y sobre todo por la alarma social transmitida por los medios de comunicación; (iv) los que tenían unas condiciones familiares vulnerables, con padres y madres ausentes por motivos laborales u otros y (v) la adquisición de hábitos no saludables, observando cómo el confinamiento provocaba un cambio en las rutinas, instaurando a veces hábitos poco saludables (excesivo descanso, sedentarismo, etc.).

Aún así, la valoración que hicieron también comprende una serie de aprendizajes: saber estar y convivir en familia, valorar más el día a día, la libertad, el respetar el espacio propio, y otros más técnicos relacionados con las tecnologías.

Resultados aplicados: un modelo de análisis de prácticas socioeducativas resilientes

A partir de los resultados y su triangulación se ha construido un modelo de análisis de prácticas socioeducativas que se presenta como una guía práctica en formato de lista de verificación con veinte indicadores y que ponemos a disposición de las instancias político-administrativas, del sector profesional, así como del tejido asociativo vinculado a la infancia y la juventud, como una herramienta para ayudar a tomar decisiones que potencien la resiliencia en el marco socioeducativo, orientando su trabajo de identificación, análisis y transformación.

Se ha construido un modelo de análisis de prácticas socioeducativas que se presenta como una guía práctica

Esta guía pretende ser útil para analizar si una práctica, experiencia, acción, iniciativa o proyecto fomenta la resiliencia; también para conocer cómo crearla, potenciarla o reformularla, incluyendo los aspectos de diversidad, vulnerabilidad e interseccionalidad para la construcción de ecosistemas. En el análisis de cada práctica no se trata de alcanzar un número determinado de indicadores de la lista de verificación, ya que las situaciones y contextos donde se aplique pueden ser muy diversos, así como la existencia de agentes educativos, sociales o culturales en la comunidad; sin embargo, cada organización o servicio puede marcarse unos indicadores mínimos como objetivos a alcanzar.

El modelo se ha operativizado agrupando las cinco dimensiones del modelo teórico en tres:

- a) Acompañamiento y personalización.
- b) Acción colectiva/capital social, que engloba las tres dimensiones del modelo teórico que hacen referencia a los activos y recursos de la comunidad, la acción participativa y la gobernanza, sin perder sus especificidades, pero evitando superposiciones al definir los indicadores.
- c) Acciones de comunicación.

En la tabla 4 puede verse el detalle de las tres dimensiones, los veinte indicadores y la definición de cada uno de ellos.

Tabla 4. Lista de verificación para el análisis de la resiliencia de una práctica o proyecto determinado a partir de 3 dimensiones

Dimensión de acompañamiento y personalización	
9 indicadores	Definición del indicador
1. Existencia de apoyo emocional desde la familia (o núcleo de convivencia) y las amistades cercanas.	Acciones que potencian y reconocen la red de apoyo y referencia de la familia, el núcleo de convivencia y las amistades del niño, niña o joven en los procesos de acompañamiento y ayuda con el fin de construir un apoyo sobre todo emocional con sentido y continuidad.
2. Existencia de espacios de apoyo, orientación y guía por parte de los equipos educativos, que fomenten tanto el soporte emocional y social, como instrumental.	Acciones a favor de reforzar el acompañamiento integral y multidimensional con soporte instrumental-material, social-interpersonal, emocional-personal por parte de los equipos educativos, de tiempo libre, deportivos, culturales, etc. Hay que remarcar la importancia del soporte emocional y la existencia de una relación y unos vínculos que hacen que ante la adversidad la respuesta fluya más rápidamente.
3. Existencia de soportes socioeducativos adaptados a las demandas y necesidades en favor de la equidad.	Soportes socioeducativos ajustados a las demandas y necesidades específicas de los colectivos implicados. Partiendo de la equidad, se identifican y se transforman aquellas barreras que dificultan la plena participación de los aprendices, en condiciones de igualdad en los recursos, contextos, prácticas y experiencias de aprendizaje.
4. Existencia de espacios para la interacción social, que fomenten los vínculos y la confianza.	Acciones que fomenten espacios y momentos de esparcimiento y de relación para potenciar la interacción social de niños, niñas y jóvenes, ofreciendo la oportunidad de establecer nuevos vínculos, relaciones y fomentando el desarrollo de habilidades sociales.
5. Existencia de acciones para fomentar los itinerarios personales de aprendizaje, flexibles y conectados al contexto.	Actividades educativas suficientemente flexibles a los ritmos y niveles de autonomía de niños, niñas y jóvenes. Se establecen conexiones entre los contextos y las experiencias de aprendizaje de forma que las organizaciones formales y no formales se conviertan en nodos y agentes de cambio, facilitando que el conjunto de recursos sea accesible a las trayectorias e intereses de los aprendices.
6. Existencia de acciones en favor de reconocer la diversidad.	Acciones a favor de reconocer la diversidad, legitimar las identidades sentidas, prácticas sociales y culturales de las personas que participan, así como sus principales contextos de vida.
7. Existencia de acciones sobre la reflexión sobre el aprendizaje.	Acciones para favorecer la reflexión de la situación vivida y de la realidad que les rodea, así como de generación de futuras expectativas. Acciones para enriquecer la acción de entidades o servicios a partir de la visión y la reflexión de las personas participantes en la práctica.
8. Existencia de acciones que identifiquen los intereses y necesidades de los participantes.	Acciones que pongan en práctica las estrategias o herramientas necesarias para recoger los intereses o necesidades de niños, niñas y jóvenes y su conexión con los servicios, contextos y prácticas comunitarias.
9. Existencia de participación activa de los aprendices en el diseño y ejecución de la práctica o proyecto.	Acciones que fomenten la participación activa de niños, niñas y jóvenes en el establecimiento conjunto de objetivos, co-diseño de las actividades, co-evolución, situaciones cooperativas para apoyo pedagógico, orientación y feedback.
Dimensión de acción colectiva / capital social	
7 indicadores	Definición del indicador
10. Existencia de alianzas, trabajo en red y coordinación entre servicios para que generen diagnósticos, estudios o acciones conjuntas.	Objetivos comunes entre servicios o proyectos que generen cooperación, estableciendo acuerdos y sinergias para la optimización de los recursos, horizontalidad en la toma de decisiones, responsabilidad solidaria y construcción y gestión colectiva del conocimiento. Relaciones recíprocas entre personas y/o entidades o servicios que generan dependencia mutua y equitativa, que se benefician, cooperan o complementan entre sí.
11. Existencia de acciones o proyectos colectivos en la comunidad.	Más allá de las alianzas y el trabajo en red, propuestas que impulsan y desarrollan acciones, actividades o proyectos colectivos.

12. Existencia de redes de apoyo y ayuda mutua, atendiendo a las diversidades de niños, niñas y jóvenes.	Estructuras relacionales presenciales o digitales que fomentan el soporte y la ayuda mutua haciendo especial énfasis en la infancia y juventud y en la riqueza de su diversidad.
13. Existencia de acciones que promuevan una cultura participativa con la implicación del mayor número de agentes, incluyendo a la infancia y la juventud.	Acciones que promueven que personas, grupos y organizaciones sean y/o tomen parte en las acciones, actividades y proyectos de la comunidad. Mediante la participación, entendida como un derecho, niños, niñas y jóvenes pueden aprender, expresar sus opiniones, aceptar responsabilidades, incrementar el respeto mutuo, la tolerancia y revalorizar las diferencias, aprender a negociar y prevenir conflictos.
14. Existencia de acciones para facilitar el acceso y uso de equipamientos, recursos humanos y económicos por parte de niños, niñas y jóvenes.	Acciones que garantizan el acceso y disponibilidad a la diversidad de espacios o equipamientos (deportivos, culturales, educativos, religiosos, sanitarios-asistenciales), así como los recursos humanos, económicos y materiales por parte de niños, niñas y jóvenes, y que garanticen el desarrollo de la experiencia, los imprevistos y las incidencias en el seno de la comunidad.
15. Existencia de acciones para activar la red asociativa relacionada con la infancia y juventud.	Acciones que reconocen los servicios y asociaciones (culturales, educativas, deportivas, etc.) disponibles en el territorio y movilizan aquellos recursos que sean necesarios con el objetivo de facilitar la realización y conexión de iniciativas relacionadas con la infancia y la juventud.
16. Adopción de un rol facilitador en el liderazgo, estableciendo espacios de diálogo y relaciones horizontales.	Espacios de diálogo y consenso con el fin de llegar a acuerdos y compartir objetivos y/o acciones. El rol del profesional adopta una relación horizontal y facilitadora de la relación y consenso. También aplicable al liderazgo infantil y juvenil.

Dimensión de acciones de comunicación	
4 indicadores	Definición del indicador
17. Existencia de acciones en favor de garantizar que la comunicación llegue a todas las familias, niños, niñas y jóvenes de la comunidad, contando con diversidad de vías de comunicación.	Acciones de comunicación considerando todo el abanico de soportes disponibles (redes sociales, cartelería, medios de comunicación locales, boca-oreja, etc.) para que el mensaje llegue a niños, niñas y jóvenes de la comunidad.
18. Existencia de acciones a favor de la adaptación y accesibilidad de los soportes de comunicación a niños, niñas y jóvenes, con un lenguaje accesible dada su diversidad.	Acciones para favorecer el acceso y adaptación de los soportes para la comunicación a los colectivos a los que se pretende llegar. Es importante conocer en profundidad los colectivos receptores de la ayuda y los canales/soportes que suelen utilizar, así como la forma accesible a la diversidad, a fin de asegurar que la comunicación llegue a todas las familias, niños, niñas y jóvenes de la comunidad.
19. Existencia de acciones de comunicación que contribuyan a generar colaboraciones entre cuadros políticos, técnicos, niños, niñas y jóvenes.	Acciones a favor de una comunicación que contribuya a generar escenarios que favorezcan las colaboraciones y alianzas entre niños, niñas, jóvenes y agentes y servicios políticos/técnicos de la comunidad para hacer más efectiva y operativa la difusión e información.
20. Existencia de acciones que favorecen agilidad, fluidez y feedback de la comunicación, evitando caer en el alarmismo.	Comunicación a tiempo, de forma precisa y fluida, para hacer de la información algo abierto y de rápida comprensión. Acciones para promover la multidireccionalidad de la información para propiciar la retroacción, recepción de feedback, resolución de dudas y propuestas. Implica también mostrar resultados o evaluación de la práctica.

A modo de conclusión

El proyecto ‘Niños, niñas, jóvenes y comunidades resilientes’ ha permitido identificar y analizar prácticas sociales, educativas y comunitarias surgidas durante el estado de alarma, con el fin de elaborar una guía práctica de medidas de evaluación y promoción de procesos de resiliencia socioeducativa comunitaria en situaciones de adversidad. Se han recogido los indicadores

que favorecen la resiliencia de las experiencias, y se ha observado lo relevantes que son aquellas prácticas adaptadas a los intereses y las necesidades de niños, niñas y jóvenes. Pero sobre todo el hecho de contar con la participación de multiplicidad de agentes y, por tanto, también de quienes durante el confinamiento fueron relegados a no tener un papel activo fuera del ámbito familiar. En este sentido, se propone explícitamente la noción de resiliencia socioeducativa para denotar la necesidad de articular actuaciones compartidas entre distintos agentes sociales, educativos y comunitarios de una determinada región, territorio, municipio, barrio o ciudad. Por eso, cobra importancia la acción colectiva, la creación de redes con los activos de la comunidad y, por tanto, entender que ante situaciones adversas es limitante actuar de manera aislada. Los centros educativos, pero tampoco los servicios sociales, deportivos o de tiempo libre pueden actuar solos y de forma aislada. Garantizar el derecho a la educación necesita de la capacidad organizativa de los diferentes servicios y centros educativos (formales y no formales). Tampoco debe dejarse sola a la familia, para quien ha habido un gran reconocimiento por parte de los niños y niñas. Finalmente, no hay que menospreciar el aspecto de la información y la comunicación, por el contenido y sobre todo para asegurarnos de que podemos llegar a todos y no dejar a nadie atrás. Tanto la sobreinformación como la desinformación, o informaciones falsas, distorsionan los procesos de comprensión y, por tanto, de reacción, ante los fenómenos inesperados, que en esta investigación se han centrado en los derivados de la pandemia de la covid-19, pero que son aplicables a otras situaciones y contextos. En su conjunto, los resultados obtenidos muestran la necesidad de considerar la agencia de las personas, las redes sociales de apoyo y la acción colectiva y compartida, la gobernanza horizontal pero con liderazgos sólidos y comprometidos, el intercambio y disposición de información veraz y destinada a la ayuda (más que a la alarma), así como el cuidado y acompañamiento como elementos clave a tener en cuenta en cualquier acción efectiva frente a situaciones de cambio, incertidumbre y transformación.

Se propone la noción de resiliencia socioeducativa para denotar la necesidad de articular actuaciones compartidas entre distintos agentes sociales, educativos y comunitarios

M. Carme Montserrat
Universidad de Girona
carme.montserrat@udg.edu

Moisés Esteban-Guitart
Universidad de Girona
moises.esteban@udg.edu

Edgar Iglesias
Universidad de Girona
edgar.iglesiasv@udg.edu

Josan Langarita
Universidad de Girona
josan.langarita@udg.edu

Carolina Martí
Universidad de Girona
carolina.marti@udg.edu

Myrte Monseny
Universidad de Girona
myrte.monseny@gmail.com

Maria Pallisera
Universidad de Girona
maria.pallisera@udg.edu

Anna Planas
Universidad de Girona
anna.planas@udg.edu

Carolina Puyaltó
Universidad de Girona
carolina.puyalto@udg.edu

Pere Soler-Masó
Universidad de Girona
pere.soler@udg.edu

Carme Trull-Oliva
Universidad de Girona
carme.trull@udg.edu

Bibliografía

- Barbet, B., Costas, E., Salinas, P., Gómez, C., Junquera, C. & Lafuente, M. (2020). *Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños y niñas más vulnerables. Reimaginar la reconstrucción en clave de derechos de infancia*. UNICEF España.
- Bonal, X. & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 1–21.
<https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Bryan, J., Williams, J. M. & Griffin, D. (2020). Fostering Educational Resilience and Opportunities in Urban Schools Through Equity-Focused School–Family–Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 23, 1.
<https://doi.org/10.1177/2156759X19899179>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *Am. Psychol.* 32, 513–531.
- Chen, C. Y.-C., Byrne, E. & Vélez, T. (2021). Impact of the 2020 pandemic

- of COVID-19 on families with school-aged children in the United States: roles of income level and race. *Journal of Family Issues*, 43, 719–740. <https://doi.org/10.1177/0192513X21994153>
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <https://doi.org/10.5209/soci.69266>
- Gardner, R. L. & Stephens-Pisecco, T. L. (2019). Fostering childhood resilience: A call to educators. *Prev. Sch. Fail.* 63, 195–202. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1561408>
- Gifre, M. & Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con656>
- González, S. & Bonal, X. (2021). COVID-19 school closures and cumulative disadvantage: Assessing the learning gap in formal, informal and non-formal education. *European Journal of Education*, 56(4), 607-622. <https://doi.org/10.1111/ejed.12476>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de Pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Iglesias, E., Esteban-Guitart, M., Puyaltó, C. & Montserrat, C. (2022). Fostering community socio-educational resilience in pandemic times. Its concept, characteristics and prospects. *Frontiers in Education*, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1039152>, 7:1039152.
- Khalid, A. & Singal, N. (2022). Parents as partners in education during COVID-19-related school closures in England: challenges and opportunities identified by parents with Pakistani and Bangladeshi heritage. *Journal of Family Studies*, <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2098804>
- Luque, S., Panadero, H., Sendróis, E., Gómez, S. & Gilart, G. (2020). *Bretxes digitals i educació. Usos de les TIC en l'aprenentatge, usos socials de pantalles i xarxes i noves bretxes digitals*. Fundació Ferrer i Guàrdia.
- Magis, K. (2010). Community resilience: An indicator of social sustainability. *Soc. Nat. Resour.* 23, 401–416. <https://doi.org/10.1080/08941920903305674>
- Montserrat, C., Garcia-Molsosa, M., Llosada-Gistau, J. & Sitjes-Figueras, R. (2021). The views of children in residential care on the COVID-19 lockdown: Implications for and their well-being and psychosocial intervention. *Child Abuse & Neglect*, 120, 105182 <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105182>
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F. & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *Am. J. Community Psychol.* 41, 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>

- Oppermann, E., Cohen, F., Wolf, K., Burghardt, L. & Anders, Y. (2021). Changes in parents' home learning activities With their children during the COVID-19 lockdown. The role of parental stress, parents' self-efficacy and social support. *Frontiers in Psychology, 12*, 682540. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682540>
- Sheppard, B., Han, H. & Martínez, E. (2021). *Years don't wait for them*. Human Rights Whach. USA.
- Souza JB, Potrich T, Brum CN, Heidemann ITSB, Zuge SS. & Lago AL. (2020). Repercussions of the COVID-19 pandemic from the childrens' perspective. *Aquichan. 20(4)*, e2042. <https://doi.org/10.5294/aqui.2020.20.4.2>
- UNESCO (2020). *Rallies International Organizations, Civil Society and Private Sector Partners in a Broad Coalition to Ensure #LearningNeverStops*. UNESCO.
- Uribe, J. (2021). ¿Pobreza o exclusión social? Covid-19. Ante la responsabilidad de un abordaje nuevo y coordinado en los servicios sociales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 77*, 15-35. <https://hdl.handle.net/11162/210543>
- Zies, Càritas Española y Càritas Catalunya. (2020). *L'impacte de la COVID-19 en les famílies ateses per les Càritas amb seu a Catalunya. Resultats de la primera onada*. Càritas Catalunya.
- Zolkoski, S. M. & Bulloch, L. M. (2021). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review, 34*, 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>