

**INEE**

NOTA DE ORIENTACIÓN  
DE LA INEE SOBRE

# **APOYO PSICOSOCIAL**

facilitando el bienestar psicosocial  
y la psicoeducación





An international network for education in emergencies  
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence  
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia  
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência  
الشبكة العالمية لتوكالات التعليم في حالات الطوارئ

La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés) es una red mundial y abierta de representantes de ONG, organismos de la ONU, organismos donantes, gobiernos e instituciones académicas que trabajan en forma conjunta para garantizar el derecho a una educación segura y de calidad a todas las personas afectadas por crisis y desastres. Para obtener más información, por favor visite [www.ineesite.org](http://www.ineesite.org)

Publicada por:

INEE  
a/c International Rescue Committee, Inc.  
East 42nd Street  
Nueva York, NY 10168-1289  
EE.UU.

Derecho de autor © INEE 2018

Todos los derechos reservados. Este material está protegido por derechos de autor, pero puede reproducirse por cualquier medio para fines educativos. Su reproducción para cualquier otro fin, su reutilización en otras publicaciones o bien su traducción o adaptación requieren del consentimiento por escrito previo de parte del titular del derecho de autor: enviar un correo electrónico a [network@ineesite.org](mailto:network@ineesite.org)

El diseño, diagramación e impresión de la versión en español ha sido posible gracias al apoyo de Save the Children en Bolivia

NOTA DE ORIENTACIÓN  
DE LA INEE SOBRE  
**APOYO PSICOSOCIAL**  
facilitando el bienestar psicosocial  
y la psicoeducación

**INEE**

An international network for education in emergencies  
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence  
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia  
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência  
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

# Reconocimientos

---

Esta Nota de orientación fue efectuada por encargo de la Secretaría de la INEE y escrita por Zahirah McNatt, Dr. Neil Boothby, Dr. Mike Wessells y Rita Lo del Columbia Group for Children in Adversity (Columbia Group para niños y niñas en condiciones adversas), (CGCA, por sus siglas en inglés). Jo Kelcey, de la NYU Steinhardt (Universidad de Nueva York Steinhardt), aportó investigación técnica y redacción adicionales.

La Nota de orientación sobre apoyo psicosocial fue conceptualizada por el Grupo de trabajo de la INEE sobre prácticas y normas y por el Grupo de trabajo de la INEE sobre políticas educativas. Los miembros de un grupo de referencia del grupo de trabajo de la INEE y especialistas externos en salud mental, protección de la infancia y apoyo psicosocial revisaron los borradores del proyecto. Laura Davison, de la INEE, administró y coordinó esta publicación. Minna Peltola (Finn Church Aid) y Friedrich Affolter (UNICEF), copresidentes del subgrupo de Apoyo Psicosocial y Psicoeducación (PSS-SEL) de la INEE, proporcionaron orientación y supervisión técnica.

La INEE expresa su agradecimiento por las valiosas contribuciones y aportes a los siguientes miembros del grupo de referencia de PSS-SEL de la INEE: Dean Brooks (INEE); Rena Deitz (IRC); Andrea Diaz-Varela (Right To Play); Julia Finder (Creative Associates International); Paul Frisoli (IRC); Maria-Agnese Giordano (Global Education Cluster, Grupo Sectorial Global de Educación); Sarah Harrison (IASC MHPSS Reference Group), Rosanna Howlett (OOPS); Camilla Lodi (Consejo noruego para los refugiados); Raj'a Omar (OOPS); Jon-Håkon Schultz (Universidad de Tromsø, Noruega); Zeynep Turkmen Sanduvc (Mavi Kalem Social Assistance & Charity Association); Suha Tutunji (Jusoor); Wendy Wheaton (USAID); Anna Wilson (OOPS). Un agradecimiento especial a Benil Mostafa (INEE) y a Teresa Wolverton (INEE) por su colaboración en la edición durante las etapas finales. Hannah Chandler (Facultad de salud pública Mailman) también brindó su apoyo al CGCA durante el proceso de edición.

La INEE agradece sinceramente a los miembros de la Comunidad de prácticas de aprendizaje social y emocional (SEL CoP) por su aporte, en particular a Alison Joyner (Fundación Aga Khan); Caroline Keenan (Save the Children); Tia Kim (Committee for Children); Stephen Richardson (asesor independiente); Nikhit D'Sa (Save the Children); Meridith Gould (asesor independiente); Rebecca Bailey (Harvard Graduate School of Education, Escuela de postgrado en educación de Harvard) y Lindsay Brown (Global TIES de la Universidad de Nueva York). La INEE agradece especialmente a Rena Deitz (IRC) por encargarse de coordinar las contribuciones de la SEL CoP.

La INEE expresa su gratitud al grupo de referencia del Comité permanente entre organismos sobre salud mental y apoyo psicosocial (MHPSS del IASC) por su contribución para la confección de esta Nota de orientación, coordinada por Sarah Harrison.

Dody Riggs efectuó la corrección de textos originales en inglés. La revisión de la versión del texto en español fue realizado por el Facilitador de la Comunidad Hispana de la INEE.

El diseño de la versión en inglés fue realizada por 2D Studio Ltda y el montaje de la versión en español se realizó gracias al apoyo de Save the Children en Bolivia.

La INEE pudo desarrollar este trabajo gracias a la ayuda de docenas de organismos, fundaciones e instituciones que prestaron desde el comienzo su apoyo a la red. La INEE agradece especialmente a la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés), Education Above All-Protecting Education in Insecurity and Conflict (EAA-PEIC), y al gobierno de los Países Bajos por su generoso apoyo al Programa para la Consolidación de la Paz, la Educación y la Promoción implementado por UNICEF, lo que ha posibilitado la elaboración de esta Nota de orientación. Para ver la lista completa de patrocinadores, por favor visite la página web de la INEE: [www.ineesite.org/en/donors](http://www.ineesite.org/en/donors).

# Índice

---

<b>Acrónimos</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>8</b>
¿Por qué se elaboró esta Nota de orientación?	12
¿Quién debería leer esta Nota de orientación?	13
Principales materiales de consulta	13
¿Cómo está organizada esta Nota de orientación?	14
<b>Sección I: Definiciones y principios</b>	<b>16</b>
<b>Sección II: Estrategias</b>	<b>28</b>
Ámbito 1: Normas fundamentales	29
Ámbito 2: Acceso y ambiente de aprendizaje	38
Ámbito 3: Enseñanza y aprendizaje	47
Ámbito 4: Maestros y demás personal educativo	60
Ámbito 5: Política educativa	66
<b>Cierre</b>	<b>73</b>
<b>Glosario</b>	<b>75</b>
<b>Referencias</b>	<b>79</b>
<b>Recursos Adicioanles</b>	<b>86</b>

# Acrónimos

---

EAA-PEIC	Education Above All-Protecting Education in Insecurity and Conflict
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ACT	Alianza e Iglesia de Suecia
BLP	Better Learning Programme,
FICR	Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja
IASC	Comité Permanente Inter Agencial
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia
IRC	International Rescue Committe
MHPSS	Grupo de referencia del IASC sobre salud mental y apoyo psicosocial
OOPS	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
ONG	Organización no gubernamental
NRC	Consejo noruego para los refugiados
PSS-SEL	Apoyo Psicosocial y Psicoeducación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
UNRWA	Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

# INTRODUCCIÓN

Las crisis humanitarias están aumentando en todo el mundo, con un número cada vez mayor de conflictos, violencia regional, desastres naturales y antrópicos y eventos relacionados con cambio climático que obligan al desplazamiento de poblaciones enteras. Muchos de estos fenómenos han ido prolongándose y han tenido efectos adversos en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. La migración forzosa provoca alteraciones a largo plazo en todos los aspectos de la vida cotidiana, entre ellos, la vivienda, la salud, el saneamiento, las actividades recreativas y la educación. Al momento de publicación de esta Nota de Orientación, más de 65 millones de personas, la mitad de los cuales tienen menos de 18 años de edad, son refugiados, solicitantes de asilo o personas internamente desplazadas (ACNUR, 2016). La incertidumbre ante la situación que padecen y los desplazamientos cada vez más prolongados, junto con las dificultades propias de la vida cotidiana y la falta de soluciones a largo plazo para el acuciante problema, aumentan el riesgo de que las personas jóvenes refugiadas y las desplazadas por la fuerza sufran sensaciones de desesperanza y desconsuelo.

Las crisis humanitarias, que tienen un profundo impacto en los niños, niñas y adolescentes, en algunas ocasiones también alteran las relaciones familiares, perturban la cohesión social y provocan sentimientos de marginación, incertidumbre, miedo, enojo, pérdida y tristeza. La exposición prolongada a un desastre o conflicto, sin contar con medidas de protección adecuadas, puede resultar perjudicial para la salud, tanto física como mental. El impacto que las emergencias tienen en el funcionamiento de las familias y las comunidades afecta, a su vez al desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

La exposición a la adversidad, especialmente en la primera infancia, puede producir el deterioro permanente del aprendizaje, del comportamiento y de la salud, tanto física como mental (Shonkoff, Boyce y McEwen, 2009). Aunque un poco de estrés en la vida es normal e incluso indispensable para el desarrollo, ya que los niños necesitan experimentar un poco de estrés emocional a fin de desarrollar habilidades saludables para afrontar y resolver problemas, el tipo de estrés que la niñez experimenta cuando se lo expone a un conflicto o a un desastre puede tornarse nocivo si se activa el sistema respuesta al estrés de

manera intensiva, repetitiva y prolongada, en particular si no hay una persona adulta comprensible que le brinde protección (Center on the Developing Child, 2016; Shonkoff y Garner, 2012).

El desplazamiento forzoso suele también reducir el acceso de los niños y niñas a una educación de calidad y disminuir sus capacidades de aprendizaje. A nivel mundial, un alto porcentaje de la población infantil y juvenil que no asiste a la escuela vive en zonas afectadas por conflictos: 35 por ciento en edad escolar primaria, 25 por ciento en edad de cursar el primer ciclo de enseñanza secundaria y 18 por ciento en edad de cursar el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Algunos de los niños, niñas y adolescentes más pobres del mundo viven en zonas especialmente vulnerables a los desastres, tales como inundaciones, sequías o tormentas severas (UNICEF, 2016). La consiguiente falta de desarrollo del aprendizaje y de habilidades expone a las personas jóvenes afectadas a un futuro probable de desempleo, salarios bajos, estigmatización y a otras desventajas sociales y económicas (Grupo de referencia del IASC, 2010).

Preocupa asimismo el hecho de que la educación es un derecho humano que es relevante para todos los niños y niñas, incluso para los afectados por las emergencias y las crisis. El derecho a la educación está codificado en múltiples instrumentos jurídicos internacionales vinculantes y no vinculantes.<sup>1</sup> Si bien la necesidad de protección, a la que adhieren tanto la educación como el apoyo psicosocial (PSS), se intensifica en situaciones de emergencia, el derecho a la educación con frecuencia no recibe la debida prioridad. En consecuencia, le compete a la comunidad internacional continuar proporcionando educación a los niños, niñas y adolescentes desplazados durante las crisis, y les compete a los educadores garantizar que sus programas apoyen y mejoren el bienestar psicosocial de los niños, niñas y adolescentes a través del apoyo psicosocial adecuado y de actividades de psicoeducación (SEL). La educación que respalda el bienestar psicosocial de los niños, niñas y adolescentes afectados

---

1 Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 (Artículos 2, 26). Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 (Artículos 3, 24, 50) Protocolo adicional II 1977 (Artículo 4.3 (a)). Convención sobre el Estado de los Refugiados de 1951 (Artículos 3, 22). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 (Artículo 2). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (Artículos 2, 13, 14). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1979 (Artículo 10). Convención sobre los Derechos de la Niñez de 1989 (artículos 2, 22, 28, 29, 30, 38, 39). Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional de 1998 (artículos 8.2.b.ix y 8.2.e.iv). Principios rectores sobre el desplazamiento interno (no vinculante) 1998 (Párrafo 23). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (Artículo 24). Resolución 64ª sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 290 sobre Educación en Situaciones de Emergencia 2010. Resolución del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas 1998 sobre el seguimiento de los ataques a las escuelas 2011. Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030.

por las crisis puede permitirles aprender con mayor facilidad y participar plenamente en oportunidades educativas.

Los niños, niñas y adolescentes que atraviesan situaciones de crisis afrontan una multiplicidad de riesgos y vulnerabilidades. Un apoyo psicosocial adecuado y bien diseñado puede mejorar los procesos resilientes y mitigar las vulnerabilidades que ellos afrontan (Alexander, Boothby y Wessells, 2010). La educación es un canal particularmente relevante a través del cual se puede prestar ese tipo de apoyo por los siguientes motivos:

- Las escuelas seguras y los espacios de aprendizaje no formales son algunos de los ambientes más beneficiosos para los niños, niñas y adolescentes que atraviesan un periodo de incertidumbre. Se comprobó que la inversión en apoyo psicosocial y psicoeducación basados en la educación los protege de las consecuencias negativas de los desastres, al proporcionarles rutinas estables y oportunidades para jugar y crear lazos de amistad, fomentarles la esperanza, reducirles el estrés y al promover la autoexpresión y la actitud colaborativa (Action for the Rights of Children 2002; Alexander, Boothby y Wessells, 2010; Masten, Gewirtz y Sapienza, 2013).
- El bienestar psicosocial es un precursor importante en el aprendizaje y es fundamental para lograr éxitos académicos; por lo tanto, tiene gran incidencia sobre las perspectivas futuras tanto de las personas como de las sociedades.
- Los métodos de apoyo psicosocial y psicoeducación dan mejores resultados cuando se los integra en los distintos ámbitos del desarrollo juvenil. Puesto que los ambientes educativos reúnen a los niños y niñas con sus pares, padres, madres, familias y comunidades, pueden contribuir a crear un entorno solidario que fomente un mayor bienestar psicosocial. Lo ideal es que los ambientes educativos y comunitarios que rodean a cada niño y niña trabajen en forma conjunta para asegurar que ellos reciban la mejor atención y seguimiento posibles; esto incluye la comunicación entre padres, madres y maestros, consejeros y otros si fuera necesario.

## **Promoviendo la incorporación del apoyo psicosocial en el ámbito de la educación**

- La educación puede brindar rutinas y estructuras estables y la sensación de normalidad, factores que ayudan a los niños, niñas y adolescentes a recuperarse y a desarrollar la resiliencia.
- Los espacios de aprendizaje brindan oportunidades para crear lazos de amistad, así como apoyo de los pares y adultos. Estas habilidades interpersonales y el apoyo de otras personas son esenciales para conseguir una ecología social saludable, el bienestar psicosocial y la resiliencia por un periodo más prolongado.
- Los espacios de aprendizaje unen al conjunto de comunidades y fortalecen el apoyo de las relaciones disponibles para los niños y niñas vulnerables. Las actividades en las que participan los padres, madres, los líderes de la comunidad y las autoridades educativas son de vital importancia para estos fines y también pueden mejorar la cohesión social.
- Los ambientes educativos son ideales para realizar actividades lúdicas estructuradas que ayudan a los niños y niñas a aprender, a recuperarse de las vivencias angustiantes y a desarrollar habilidades sociales y emocionales.
- La psicoeducación propicia el desarrollo de aptitudes sociales y emocionales que fortalecen el desempeño académico y mejoran las capacidades infantiles para sortear la adversidad.

# ¿Por qué se elaboró esta Nota de orientación?

---

Esta Nota de orientación de la INEE aborda la brecha que existe en las herramientas actualmente disponibles para los educadores y profesionales que trabajan en contextos de crisis y emergencias. Aunque existen muchos recursos que son específicos para programas de apoyo psicosocial, que incluyen la orientación básica para el sector humanitario mencionada en este documento, los miembros de la INEE que trabajan en contextos tan diversos como los de la crisis del ébola en África Occidental, las secuelas del terremoto nepalés y la constante crisis en Siria, manifestaron que se necesitaba orientación sobre apoyo psicosocial que estuviera específicamente orientada al sector educativo. Esta Nota de orientación de la INEE alienta a los maestros, administradores educativos, padres, madres, consejeros, pares, ministerios y cualquier otro personal educativo a implementar, de manera intencional y coherente, acciones de apoyo psicosocial prácticas y de calidad en la educación, según las siguientes maneras:

- La Nota de orientación clarifica la importancia del apoyo al bienestar psicosocial de los niños, niñas y adolescentes por parte del sector educativo.
- La Nota de orientación ofrece a los educadores consejos prácticos y asesoramiento sobre la manera de integrar el apoyo psicosocial en proyectos educativos formales y no formales.
- La Nota de orientación destaca los vínculos existentes entre el apoyo psicosocial en la educación y en otros sectores.

KEI hecho de mantener las escuelas abiertas o de proporcionar espacios de aprendizaje alternativos durante y después de una crisis puede brindarles un ambiente seguro a los niños, niñas y adolescentes y a sus respectivas familias, pero puede ser sumamente difícil de cumplir.

La incorporación de actividades prácticas de apoyo psicosocial y psicoeducación (que incluyan el apoyo entre iguales, los juegos cooperativos, los ejercicios de regulación de las emociones, la representación de roles, los debates reflexivos, etc.) en las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y maestros puede mejorar la pertinencia y la calidad de esta educación, y a menudo produce resultados positivos para los estudiantes, maestros y comunidades (NRC, 2017; UNICEF, 2009). En cambio, los efectos psicológicos de una crisis grave y prolongada pueden limitar la capacidad

de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes; por lo tanto, se los expone al riesgo de sufrir retraso en el crecimiento académico si el apoyo psicosocial y la psicoeducación no se incorporan en los ámbitos educativos formales y no formales. Así pues, existe un riesgo importante si no se crea un entorno propicio que puede limitar gravemente el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece la vida y el aprendizaje a la niñez y adolescencia.

## ¿Quién debería leer esta Nota de orientación?

---

Esta Nota de orientación se elaboró para todos los profesionales que realizan o prestan apoyo a actividades educativas formales y no formales para niños, niñas y adolescentes durante las crisis humanitarias. Los contextos pertinentes para su implementación incluyen los conflictos políticos, las regiones afectadas por la violencia, los desastres naturales y antrópicos y los países o regiones con crisis sanitarias.

La Nota de orientación se centra específicamente en la necesidad de profesionales de primera línea de los sectores humanitario y educativo, incluyendo a maestros/as, directores/as y consejeros/as de escuelas, a administradores/as de distritos educativos y a gerentes de espacios amigos de la niñez. También resulta de utilidad para organismos gubernamentales, responsables de formular políticas, grupos comunitarios, trabajadores humanitarios, padres, madres y familias para la planificación y programación; así como a los mecanismos tales como el Grupo Sectorial de Educación (“Cluster” de Educación) y otros grupos de coordinación del trabajo educativos. El contenido también resulta de utilidad a las personas que trabajan en otros sectores relacionados como protección, la protección infantil y la salud mental y pública.

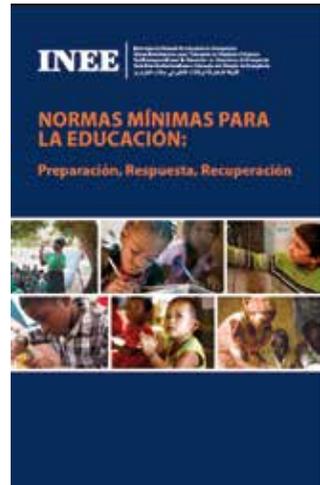
## Principales materiales de consulta

---

Esta Nota de orientación de la INEE se elabora a partir de una variedad de publicaciones sobre el tema, cinco de los cuales fueron fundamentales para su desarrollo:

- *Las normas mínimas de la INEE para la educación: preparación, respuesta y recuperación* (INEE, 2010a)
- *El documento de referencia de la INEE sobre apoyo psicosocial y psicoeducación en niños, niñas y jóvenes en situaciones de emergencia* (INEE, 2016)

- *Guía del IASC sobre salud mental y apoyo psicosocial en situaciones de emergencia* (IASC, 2007)
- *Las normas mínimas para la protección de la infancia en la acción humanitaria* (Grupo de Trabajo sobre protección de la infancia, 2013)
- *Hacia las mejores prácticas en la psicoeducación basada en la escuela: un estudio de los enfoques actuales* (Boothby y Melvin, 2007)



Esta Nota de orientación examina cada uno de los cinco ámbitos considerados en las *Normas mínimas para la educación* de la INEE (2010a) — de aquí en adelante Normas mínimas de la INEE — en cuanto a su relación con las prácticas recomendadas de apoyo psicosocial y psicoeducación. Estos ámbitos incluyen (1) Normas fundamentales, (2) Acceso y ambiente de aprendizaje, (3) Enseñanza y aprendizaje, (4) Maestros y demás personal educativo, y (5) Política educativa. La Nota de orientación ofrece consejos y ejemplos para facilitar la aplicación de programas del apoyo psicosocial en la educación en contextos de crisis

## ¿Cómo está organizada esta Nota de orientación?

El resto de esta Nota de orientación se organiza de la siguiente manera:

**Sección I** ofrece un resumen de las **definiciones y principios** que estructuran esta Nota de orientación. Los conceptos descritos en esta sección son fundamentales para comprender la relación que existe entre el bienestar psicosocial y la educación.

**Sección II** ofrece **estrategias específicas** sobre la manera de incorporar el apoyo psicosocial en las respuestas del sector educativo. Estas estrategias se estructuran en torno a los ámbitos de las Normas mínimas de la INEE y deben leerse conjuntamente con las normas y otras herramientas de la INEE que proporcionan información más detallada en temas específicos. Se mencionan recursos complementarios en todo el texto para una lectura posterior. Además de las estrategias básicas, cada ámbito incluye consejos prácticos

relacionados con la implementación de actividades de apoyo psicosocial y ejemplos de actividades que se han llevado a cabo en diversos entornos de terreno. Cuando están disponibles, se incluye información sobre los resultados de estas intervenciones.

El **cierre** de la nota de orientación va seguido de un **Glosario** en donde se definen términos útiles relacionados con la educación y el apoyo psicosocial.

También se enumeran **Referencias** y **Recursos adicionales** para que quienes elaboran políticas educativas y profesionales puedan utilizar a medida que planifican, preparan, implementan y evalúan el apoyo psicosocial y la psicoeducación en el sector educación.

# SECCIÓN

## Definiciones y principios

La integración de apoyo psicosocial en actividades educativas se basa en varios conceptos clave y principios que se mencionan con frecuencia en esta nota de orientación. Estos conceptos y principios se definen a continuación y se analizan las conexiones entre estos conceptos. Se anima a los lectores que estén interesados en tener información más detallada sobre el tema a consultar el *Documento de referencia de la INEE sobre apoyo psicosocial y psicoeducación en niños, niñas y jóvenes en situaciones de emergencia* (2016).

**Protección:** protección se ha definido como “todas las actividades que tienen como objetivo obtener el respeto total de los derechos del individuo de acuerdo con la letra y el espíritu de los cuerpos legales pertinentes,” concretamente los marcos normativos de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario y sobre los refugiados (CICR, 1999, citado en IASC, 1999, p. 4). Esta amplia definición abarca intervenciones legales específicas, así como actividades cotidianas que sustentan la protección y el bienestar de las personas durante emergencias y crisis.<sup>2</sup> Una buena educación significa protección y, puesto que la educación es un derecho humano en sí mismo, así como un derecho habilitante (es decir, un derecho que facilita otros derechos humanos), el entorno educativo es especialmente importante para la incorporación de programas y políticas protectoras.

**Protección infantil:** la protección infantil se define como “la prevención y respuesta ante el abuso, negligencia, explotación y violencia en contra la niñez” (Grupo de trabajo para la protección de la infancia, 2013, pág. 13). Se refiere más específicamente al derecho de vivir sin “acoso; explotación sexual; violencia por parte de compañeros, maestros u otro personal educativo;

---

2 La protección de los refugiados y las personas desplazadas por la fuerza está consagrada en marcos jurídicos y no jurídicamente vinculantes, como la Convención de 1951 sobre el Estado de los Refugiados y su Protocolo de 1967, la Convención de 1954 sobre el Estatuto de los Apátridas, la Convención de 1961 sobre la reducción de la apátrida y los principios rectores sobre el desplazamiento interno.

peligros naturales; armas y municiones; minas terrestres y municiones sin explotar; personal armado; lugares de fuego cruzado; amenazas políticas y militares; y reclutamiento en las fuerzas armadas o grupos armados” (INEE, 2010a, pág. 115).

**Psicosocial:** se refiere a “la relación dinámica entre la dimensión psicológica y la social de una persona, en la que una influencia a la otra” (FICR Centro de Referencia para el Apoyo Psicosocial, 2014, pág. 11). Los aspectos psicológicos del desarrollo se refieren a los pensamientos, emociones, comportamientos, recuerdos, percepciones y entendimiento de un individuo. Los aspectos sociales del desarrollo se refieren a la interacción y relaciones entre el individuo, la familia, los compañeros y la comunidad (UNRWA, 2016, pág. 4).

**Apoyo psicosocial:** El apoyo psicosocial se refiere a “los procesos y acciones que promueven el bienestar holístico de las personas en su mundo social. Incluye el apoyo que proporciona la familia y amigos” (INEE, 2010a, pág. 121). El apoyo psicosocial también se puede describir como “un proceso que facilita la resiliencia en individuos, familias y comunidades” (FICR Centro de Referencia para el Apoyo Psicosocial, 2009, pág. 11). El apoyo psicosocial tiene como objetivo ayudar a las personas a recuperarse después de haber vivido una crisis que haya alterado sus vidas, y a mejorar su capacidad para volver a la normalidad después de vivir acontecimientos adversos.

**Bienestar:** se define como una condición de salud holística y el proceso para alcanzar esta condición. Hace referencia a la salud física, emocional, social y cognitiva. El bienestar incluye lo que es bueno para una persona: desempeñar un papel social significativo; sentirse feliz y esperanzado; vivir de acuerdo con los valores positivos definidos localmente; tener relaciones sociales positivas y estar en un ambiente de apoyo; hacer frente a los desafíos mediante el uso de habilidades positivas para la vida; y disponer de seguridad, protección y acceso a servicios de calidad. La Alianza y la Iglesia de Suecia identifican siete aspectos importantes del bienestar: biológico, material, social, espiritual, cultural, emocional y mental (ACT Alianza e Iglesia de Suecia, 2015, págs. 42-43).

**Psicoeducación:** La psicoeducación se ha definido como el proceso de adquisición de competencias para reconocer y manejar las emociones, fijar y alcanzar metas, apreciar la perspectiva de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y lidiar con situaciones interpersonales de manera constructiva” (Elias, Zins, Weissberget

al., 1997). Las cualidades que la psicoeducación busca fomentar, incluyen: consciencia de uno mismo, destreza emocional, memoria mejorada, resiliencia, persistencia, motivación, compasión, aptitudes relacionales y sociales, comunicación efectiva, saber escuchar, autoestima, seguridad en sí mismo, respeto y autorregulación (INEE, 2016, págs. 10-11).

La psicoeducación es un componente importante en el área del apoyo psicosocial. Esta nota de orientación considera la psicoeducación como un componente importante del apoyo psicosocial que los educadores deben abordar, puesto que contribuye a mejorar el bienestar psicosocial de niños, niñas y jóvenes. Es una práctica y proceso pedagógico que resulta especialmente adecuado tanto en entornos educativos formal e informal, ya que fomenta las destrezas y habilidades que ayudan a niños, niñas, jóvenes y adultos a aprender. La psicoeducación es el catalizador para un mejor aprendizaje al fomentar la autoconciencia y las habilidades interpersonales (Durlak, Weissberg, Dymnicki, et al., 2011, pág. 405).

Los principios y prácticas del apoyo psicosocial y de la psicoeducación se describen en esta Nota de orientación con el objetivo de empoderar a los profesionales de la educación para evitar que los problemas psicosociales empeoren, buscar atención especializada para los jóvenes cuando sea necesario y promover la psicoeducación y la cohesión social en todos los espacios de aprendizaje. Vea el Documento de referencia de la INEE para obtener información detallada sobre la relación entre el apoyo psicosocial y la psicoeducación.

**Resiliencia:** otro concepto que se relaciona y superpone al apoyo psicosocial es la resiliencia. A menudo se le considera un resultado, la resiliencia se refiere al proceso por el cual los individuos en situaciones adversas se recuperan e incluso prosperan. Esta Nota de orientación define la resiliencia como la capacidad de adaptación de un sistema, comunidad o individuo expuesto al peligro. Esta adaptación significa resistir o cambiar para alcanzar y mantener un nivel aceptable de funcionamiento y estructura.

La resiliencia depende de las estrategias de afrontamiento y las aptitudes para la resolución de problemas, capacidad de buscar apoyo, motivación, optimismo, fe, perseverancia e ingenio (El Proyecto Esfera, 2017). La resiliencia ocurre cuando los factores de protección que respaldan el bienestar son más fuertes que los factores de riesgo que perjudican (Díaz-Varela, Kelcey, Reyes, et al., 2013).

Actividades que promueven el apoyo psicosocial y la psicoeducación pueden contribuir a la resiliencia al fomentar las competencias ue apoyan el bienestar y el aprendizaje de los resultados (es decir, habilidades, actitudes, comportamientos y relaciones), y que permiten a los niños, niñas y jóvenes, y a los sistemas educativos de los que ellos forman parte, a gestionar y superar la adversidad. También es importante mencionar que la resiliencia individual a menudo se aumenta con el apoyo de la comunidad, que incluye interacciones con compañeros, familiares, maestros, líderes comunitarios, y otros (Díaz-Varela, Kelcey, Reyes, et al., 2013).

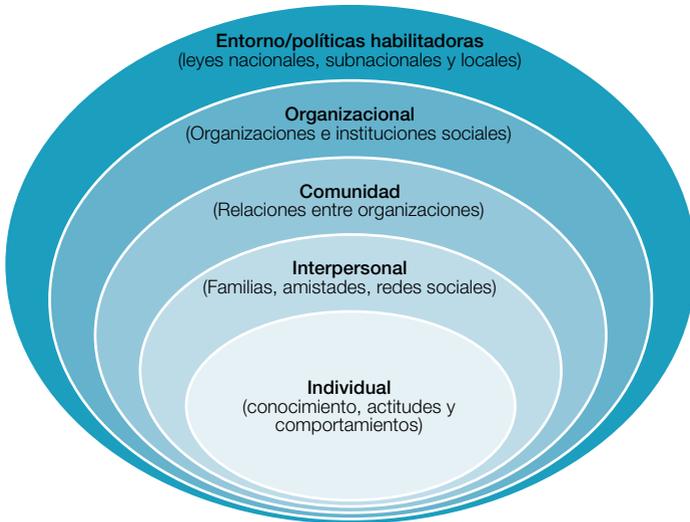
**Ecología social:** el modelo socio-ecológico desarrollado por Bronfenbrenner (1979) es un marco importante para la comprensión de los aspectos relacionales y ambientales del apoyo psicosocial y de la psicoeducación. Como se muestra en la ilustración 1, se coloca al niño/a en el centro de un ecosistema en el que el desarrollo físico, cognitivo, social, espiritual y emocional influye en su bienestar. Al niño/a lo apoya la familia, que a su vez está integrada en una estructura comunitaria y, finalmente, en la sociedad en general. Los anillos superpuestos en el modelo demuestran cómo los factores en un nivel influyen en los factores en otro nivel. En otras palabras, múltiples factores de riesgo y de apoyo pueden influir en el bienestar de un niño/a, por lo que el desarrollo del niño/a sucede en el contexto de un sistema ecológico integral.

Un ambiente de apoyo, en el que la familia de un niño/a, la escuela y la comunidad están conectadas, proporciona los mejores cimientos para un crecimiento y desarrollo positivo. Los entornos educativos pueden facilitar esto porque necesariamente involucran actores e instituciones en todos los niveles de la ecología social, desde estudiantes, padres, madres y líderes comunitarios hasta proveedores de servicios, como gobiernos, ONGs y organismos multilaterales. Por lo tanto, una actividad que se enfoca en un nivel de la ecología social del niño/, como la elaboración de políticas en contra del castigo corporal, también debería considerar cómo se implementará y adecuará a nivel comunitario y educativo.

Cuando se diseñan intervenciones de apoyo psicosocial, los profesionales de la educación y formuladores de políticas deberían tener en mente estos vínculos, tanto como sea posible, para asegurar que están sincronizados y son complementarios con los otros niveles de la ecología social. Por ejemplo, para fomentar un cambio sostenible y holístico, una nueva política sobre el castigo corporal podría ir acompañada o alineada con iniciativas a nivel escolar

que promuevan las técnicas de gestión de aulas sin violencia y establezcan sistemas de remisión y mecanismos de queja (ver también UNICEF, 2014a). Dicho enfoque sincronizado entre varios niveles es lo que se entiende como enfoque sistémico.

**Figura 1: El modelo socio-ecológico**



*Fuente:* Adaptado de Centro de Control y Prevención de Enfermedades, 2015

## **Consejos para integrar el apoyo psicosocial y la psicoeducación para el bienestar en prácticas y políticas educativas.**

¿Cómo pueden los maestro/as integrar los objetivos del apoyo psicosocial y la psicoeducación en evaluaciones de resultados más amplias? Los siguientes tres objetivos pueden guiar la integración del apoyo psicosocial y la psicoeducación en actividades educativas:

- Respalda el desarrollo de destrezas y conocimiento de los estudiantes a través de actividades que se centran en aptitudes de vida, estrategias de afrontamiento culturalmente adecuadas, habilidades vocacionales y técnicas de resolución de conflictos.
- Mejorar el bienestar emocional fomentando sentimientos de seguridad, confianza en los demás, autoestima y esperanza para el futuro.
- Fortalecer el bienestar social de los estudiantes. Esto se logra a través de actividades que entablan relaciones con maestro/as, padres y compañeros; crean un sentido de pertenencia a una comunidad; proporcionan acceso a roles socialmente adecuados; y vuelven a las tradiciones y actividades culturales.

Estos objetivos pueden reflejarse de diferentes maneras en todas las culturas, pero proporcionan un núcleo común que puede orientar las actividades de apoyo psicosocial y psicoeducación (UNICEF, 2011).

**Tipos de intervenciones:** La pirámide del IASC de 2007 es otra herramienta útil para pensar en los vínculos entre la educación y el apoyo psicosocial o la psicoeducación.

**Figura 2. De los principios a la práctica: ejemplos de Intervenciones psicosociales en el sector educativo**

## PIRAMIDE DE INTERVENCION



Fuente: Adaptado del IASC, 2007

La pirámide ilustra cuatro niveles de intervención que se deberían considerar a la hora de abordar el bienestar de niños, niñas y jóvenes en tiempo de crisis

1. Servicios básicos y seguridad
2. Apoyos comunitarios y familiares
3. Apoyos específicos, no especializados
4. Servicios especializados

Las actividades educativas pueden apoyar y promover el apoyo psicosocial en cualquiera de estos niveles; sin embargo, los tipos de actividades o intervenciones utilizadas dependerán de las necesidades de una población dada y serán diferentes en cada nivel. A continuación, en el cuadro 1, se muestran algunos ejemplos de actividades y programas que operan en cada uno de estos cuatro niveles. Se deben abordar de manera sistemática los servicios básicos, la seguridad y esfuerzos por reforzar las redes de apoyo social a nivel familiar, comunitario y político. Los apoyos específicos y no especializados requieren que se refuercen institucionalmente en las escuelas e instituciones comunitarias, así como el liderazgo y los compromisos políticos a nivel organizativo y gubernamental.

Tipo de intervención (según la definición del IASC, 2007)	Rol del entorno educativo	Ejemplos de actividades y programas que se pueden implementar a este nivel
<p><b>1. Consideraciones sociales en los servicios básicos y de seguridad</b></p>	<p>La educación es un servicio básico fundamental en tiempos de crisis. Los mensajes educativos pueden, tanto salvar la vida como sustentarla, mientras que la rutina y la normalidad de asistir a la escuela respalda el bienestar psicológico de niños, niñas y jóvenes afectados por una crisis.</p>	<p>Escuelas, espacios educativos no formales y espacios amigos de la niñez deberían asegurarse y volver a abrirse lo más pronto posible después de la crisis. Los educadores deberían <b>abogar y recaudar fondos</b> para la inclusión de la educación en las respuestas humanitarias y una financiación adecuada para hacer que las escuelas sean accesibles y seguras.</p> <p>El <b>acceso a la educación</b> durante un conflicto puede abordarse a través de enfoques habituales de educación en emergencias, como doble turno escolar, educación sensible a los temas de género y basada en la comunidad, o desarrollo de espacios de aprendizaje alternativos. En contextos donde el acceso está especialmente comprometido, los maestro/as pueden considerar plataformas tecnológicas adecuadas (tales como TV educativa o paquetes de aprendizaje en el hogar) para apoyar la continuidad de la educación y la integración de actividades psicoeducativas en las rutinas diarias de los niños y niñas.</p>

---

Los entornos educativos también pueden facilitar el acceso a otros servicios y necesidades fundamentales. Por ejemplo, se pueden utilizar para distribuir alimento, agua y atención médica básica. Este nivel generalizado de intervención busca apoyar a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo al poner escuelas en funcionamiento tan pronto como sea posible y fomentando el acceso equitativo a la enseñanza de calidad.

La **integración de actividades de apoyo psicosocial y psicoeducativas** y pedagogías puede ayudar a jóvenes, niños y niñas a desarrollar estrategias de afrontamiento para procesar y lidiar con la adversidad causada por la crisis. Para lograrlo, los educadores deberían priorizar la **capacitación y el apoyo a los maestro/as**. Estas intervenciones no tienen que esperar hasta que haya una crisis; se pueden incorporar como actividades de preparación. Cabe mencionar que **los maestro/as también se ven afectados por una crisis** y quizás necesiten apoyo psicosocial. Las necesidades de los maestro/as y otro personal educativo no se deberían descuidar en tiempos de crisis. Los sistemas deben tener en cuenta las necesidades y capacidades de los maestro/as a la hora que ellos presten apoyo a estudiantes con necesidades psicosociales.

---

## **2. Sólidos apoyos comunitarios y familiares**

Las escuelas son a menudo una de las instituciones más importantes y prominentes en una comunidad. Esto hace que estén en una posición ideal para el fortalecimiento de las comunidades en tiempos de crisis.

Las escuelas pueden servir de intermediarias entre la familia y los sistemas comunitarios de apoyo.

Las respuestas educativas deben involucrar y trabajar con familias y comunidades. **Las asociaciones de padres, madres y maestros existentes y los consejos escolares** a menudo son un excelente punto de partida. Los maestro/as deben saber quiénes son estos contactos en la comunidad y tener información y/o datos sobre los recursos y capacidades que existen en la comunidad, los que podrían aprovecharse para apoyar el acceso a oportunidades educativas de calidad durante una crisis.

Donde no existan estructuras comunitarias, los maestro/as deberían diseñar actividades con el objetivo explícito de **involucrar a las madres, padres u otros miembros de la comunidad como auxiliares de maestros**.

---

**3. Apoyos específicos, no especializados**

Aunque no necesiten asistencia clínica, algunos estudiantes necesitarán más atención que otros. De la misma manera los estudiantes de grupos tradicionalmente vulnerables (como aquellos con discapacidades) pueden tener necesidades de apoyo psicosocial particulares que deben ser consideradas.

Los maestros necesitan comprender las necesidades y retos específicos de estos estudiantes y adaptar las actividades de apoyo psicosocial como corresponde.

Se podrían contratar **consejeros escolares** para identificar y apoyar a estudiantes con necesidades particulares dentro del entorno educativo.

Se pueden utilizar durante la clase u organizar como una actividad extracurricular los **enfoques de aprendizaje entre pares** que unen a niño/as vulnerables académica, psicosocial y cognitivamente con otros compañeros.

Los **grupos de autoayuda** para madres, padres y estudiantes con necesidades particulares pueden ayudar a garantizar que estas necesidades se incluyan en las respuestas de emergencia al tiempo que proporcionan redes valiosas de apoyo entre iguales.

---

**4. Servicios especializados**

Estos servicios están dirigidos a aquellos estudiantes más vulnerables y cuyas necesidades no pueden cubrirse con actividades educativas. Los maestro/as no deben intentar atender a estas personas, sino que deben derivarlos a los servicios profesionales de salud mental como psicólogos, psiquiatras y otros profesionales calificados.

El personal educativo debe ser capaz de reconocer los síntomas en los niño/as y saber cómo derivarlos a los servicios de salud mental adecuados.

Un sistema de **derivación efectivo y bien comunicado** es la clave para asegurar que se proporcione una atención adecuada de manera oportuna. Sin embargo, se pueden causar daños significativos si se realizan derivaciones y que no hayan servicios especializados disponibles.

Los maestro/as deben cooperar activamente con profesionales de otros sectores (p.ej., ministerios de salud, asuntos sociales y familias) para poder establecer vínculos. Es importante no esperar hasta que ocurra una crisis para que se establezcan estos sistemas; deberían ser un aspecto clave de los preparativos.

## **¡Los mitos psicosociales pueden ser dañinos!**

La mayoría de jóvenes, niñas y niños son capaces de afrontar las crisis y trastornos de corta duración y obtendrán beneficios de la inversión en apoyo psicosocial y psicoeducación durante su etapa educativa. El personal educativo ayuda a los estudiantes a avanzar a nivel académico y social, es una tarea que puede resultar desafiante pero gratificante a la vez. Sin embargo, existen varios mitos sobre la psicología de los niños, niñas y los jóvenes durante y después de una crisis que merecen ser atendidos y corregidos. Atenerse a estos mitos puede conllevar una sobre medicación en la respuesta humanitaria, retrasos en la implementación de los servicios o incluso aislar a los niños, niñas, jóvenes y a sus familias.

### ***Mito: Toda persona se traumatiza tras una crisis.***

Los niños, niñas y jóvenes tienen diferentes experiencias, habilidades de afrontamiento y respuestas ante un desastre o conflicto. Muchos son resilientes y tan solo requieren atención de sus necesidades físicas y psicosociales básicas. Otros resultarán muy consternados, especialmente si han perdido a uno de sus padres o algún familiar cercano. El trauma o conmoción no será la norma o la necesidad más común en una comunidad. Es importante que lo tengamos presente, dado que la asunción errónea de que toda persona está traumatizada puede conllevar una sobre inversión en los servicios mentales especializados e infra inversión en el apoyo psicosocial para toda la comunidad y en la psicoeducación en los entornos educativos formales e informales. En resumen, la creencia en estos mitos proporciona un apoyo insuficiente para la mayoría de jóvenes e infravalora su capacidad para recuperarse y desarrollarse

### ***Mito: Tan solo los profesionales de la salud pueden ofrecer apoyo psicosocial y psicoeducación***

El bienestar de los niños, niñas y jóvenes está estrechamente vinculado a las personas más importantes en sus vidas: padres, hermanos, familia extensa, amigos, maestro/as, líderes religiosos y otros. Estas relaciones protectoras son esenciales para los niños, niñas y jóvenes afectados por un desastre. Además, la propia resiliencia de los niños, niñas y los jóvenes y la autonomía son factores clave para sus habilidades a la hora de afrontar las crisis. Los profesionales de salud mental y los curanderos tradicionales son opciones de derivación importantes para los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. Sin embargo, cabe recordar que su bienestar psicosocial está vinculado a sus relaciones diarias y a sus mecanismos de gestión emocional. Con una formación mínima pero de alta calidad los maestro/as y cuidadores pueden ofrecer actividades y lecciones de psicoeducación simples y efectivas.

### ***Mito: Todas las prácticas curativas indígenas son peligrosas***

Las respuestas humanitarias acostumbran a estar influenciadas por el enfoque occidental del bienestar psicosocial y de la salud mental. Sin embargo, los métodos de salud y bienestar indígenas pueden resultar sumamente útiles para niños, niñas y jóvenes. Algunos de estos métodos pueden ser la plegaria, la meditación, las ceremonias de purificación u otros ritos espirituales. Deben realizarse evaluaciones para poder determinar la seguridad de las intervenciones psicosociales. Cuando una práctica indígena que está considerada como curativa por los afectados y su comunidad no infringe los derechos humanos y no presenta peligros, la integración de ambos enfoques puede ser la acción más efectiva.

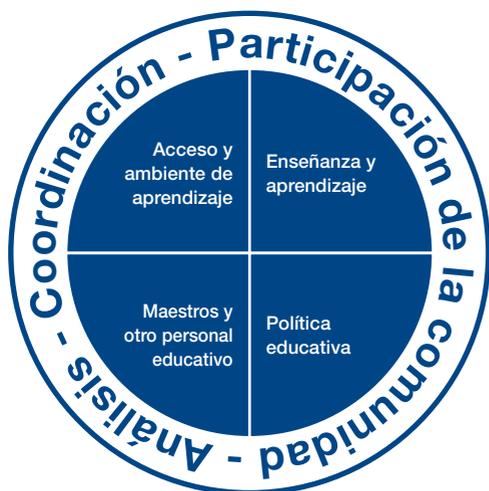
# SECCIÓN

## Estrategias

En esta sección se presentan estrategias para la promoción del bienestar psicosocial y está organizado según la estructura de los ámbitos de las normas mínimas de la INEE. Además de las estrategias específicas de cada ámbito, también se incluyen estrategias de programas de apoyo psicosocial que han sido implementados en terreno en diversos contextos. Para cada ámbito se concluye con una serie de reflexiones. Aunque este documento sea un documento independiente a las normas, puede resultar útil consultar el manual de las Normas Mínimas de la INEE para obtener mayor información sobre los ámbitos y normas.

### Ámbitos de normas mínimas

- Ámbito 1: Normas fundamentales
- Ámbito 2: Acceso y ambiente de aprendizaje
- Ámbito 3: Enseñanza y aprendizaje
- Ámbito 4: Maestros y demás personal educativo
- Ámbito 5: Política educativa



## Normas fundamentales

### **Normas mínimas de la INEE. Ámbito 1: Normas fundamentales**

*Participación comunitaria (participación y recursos):*

- Los miembros de la comunidad participan de manera activa y transparente y sin discriminación en el análisis, la planificación, el diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las respuestas educativas.
- Los recursos comunitarios se reconocen, movilizan y emplean los recursos de la comunidad para implementar oportunidades de aprendizaje adecuadas a cada edad.

*Coordinación:* Existen mecanismos de coordinación que sirven de apoyo a aquellos interesados que tratan de garantizar el acceso a la educación de calidad y la continuidad de ésta.

*Análisis (valoración, estrategias de respuesta, seguimiento y evaluación):*

- Se realiza una valoración educativa oportuna de la situación de emergencia, en una forma integral, transparente y participativa.
- Las estrategias de respuesta inclusivas en materia de educación contienen una descripción clara del contexto, de los obstáculos al derecho a la educación y de las estrategias para superar esos obstáculos.
- Se realiza un seguimiento regular de las actividades de respuesta educativa y las cambiantes necesidades de aprendizaje de la población afectada.
- Las evaluaciones sistemáticas e imparciales mejoran las actividades de respuesta educativa y la rendición de cuentas.

## ESTRATEGIAS

Es importante realizar **evaluaciones** en el inicio de una crisis para determinar qué intervenciones psicosociales y de psicoeducación servirían de manera más efectiva a los niño/as y jóvenes afectados. Las evaluaciones deben prestar atención a la edad, el género, la etnia, la religión y la cultura a la vez que reúnen información demográfica, el impacto que la emergencia ha tenido en los estudiantes, las relaciones clave en la vida de los estudiantes, los riesgos potenciales y los recursos disponibles.

Las evaluaciones de las necesidades deben emplear métodos tanto cualitativos como cuantitativos para identificar y comprender las experiencias de la niñez y jóvenes durante una crisis. Las encuestas **cuantitativas** se pueden usar para censar (toda la población) o estimar (utilizando un muestreo representativo) el número de niño/as en que tienen necesidades físicas y/o psicológicas como resultado de una crisis, en un lugar determinado. Los datos recopilados pueden incluir evaluaciones de recursos y necesidades a nivel familiar; un recuento básico de población, que puede ser especialmente valioso en los casos en que se haya producido desplazamiento; encuestas de disponibilidad y accesibilidad a sistemas de apoyo de salud mental y sistemas de referencia; seguimiento de la matrícula escolar o participación en oportunidades de educación no formal a lo largo del tiempo. Los ejercicios de clasificación participativa son otra forma de registrar esos datos (para obtener más información, consulte Ager, Stark y Potts, 2010). Donde sea posible, se deben los datos de encuestas existentes utilizar para determinar la línea de base y situación antes de la crisis. Todos los datos cuantitativos que sean recogidos deben incluir información desglosada para reflejar la prevalencia de vulnerabilidades específicas como el número de menores no acompañados o de hogares dirigidos por mujeres. Aunque estas encuestas suelen ser realizadas por profesionales del sector de protección, la cooperación con el sector educativo tiene que estar presente en todo momento.

Por otro lado, los datos **cualitativos** resultan esenciales para solicitar información más detallada (a menudo narrativa) sobre las maneras en las que se experimenta la crisis a nivel individual y comunitario. Los datos cualitativos incluyen reflexiones, percepciones, emociones o interpretaciones de las necesidades de la propia persona y/o de los miembros de la familia. Los métodos de evaluación pueden incluir observaciones de los maestros, trabajadores humanitarios y otros miembros de la comunidad, así como entrevistas y grupos de discusión para ayudar a determinar las necesidades, y

las respuestas culturalmente apropiadas y aceptables durante una crisis. Las observaciones pueden registrarse con el uso de listas de verificación o en informes narrativos, tales como la sistemática toma de notas tras una visita de campo o los libros de clases manejados por maestros. Los datos cualitativos que hacen hincapié en la recolección participativa de datos pueden ser especialmente importantes en contextos de crisis, dado que aportan información relevante sobre consecuencias intangibles y los riesgos a los que se enfrentan las comunidades e individuos.

Siempre que sea posible, las evaluaciones deben realizarse a partir de diversas fuentes de datos. De esta manera se conseguirá una representación holística de una situación concreta y se podrá mejorar la confiabilidad de las conclusiones a través de la triangulación (el alineamiento de los hallazgos de distintos tipos de datos) Por ejemplo, las encuestas se pueden complementar con grupos focales y datos observacionales.

En contextos donde coinciden diferentes instituciones recopilando datos, es necesaria la coordinación para mejorar la triangulación y exhaustividad de las conclusiones. En último lugar, las evaluaciones deben cumplir con los estándares éticos mínimos para la recopilación de datos. Esto incluye que los miembros de la comunidad sean informados sobre la recopilación de datos y su uso previsto, así como asegurarse de que autorizan la recopilación de datos de manera voluntaria. Los miembros de la comunidad siempre deben ser partícipes del proceso de definición de las necesidades, ya que son ellos quienes poseen la información más precisa sobre su propia situación. Algunas herramientas de evaluación de necesidades útiles son la *Guide to Education in Emergencies Needs Assessments Package* (2016) de Global Education Cluster; *Child Protection Rapid*

### **Datos a recoger durante la evaluación**

**Demografía:** El número de niños, niñas y jóvenes afectados (segregados por edad y sexo), ubicación, nivel de impacto.

**Relaciones:** El impacto de la emergencia en las relaciones primarias de los niños y niñas: madres, padres, compañeros, familias, otras personas importantes en sus vidas.

**Grupos vulnerables:** Determinar cuáles son los grupos excluidos y vulnerables y recopilar datos sobre sus necesidades específicas.

**Riesgos:** Los riesgos potenciales que puedan surgir en el futuro para las familias, las comunidades y las escuelas.

**Fortalezas:** Los recursos disponibles y la capacidad de las familias afectadas, las comunidades y las escuelas para recuperarse de la emergencia y restaurar un sentido de normalidad.

**Vacios:** Asistencia necesaria para promover el bienestar psicosocial.

**Socios:** Coordinación con las organizaciones que proporcionan educación, así como apoyo psicosocial y físico.

*Assessment Toolkit* de the Child Protection Working Group (2012); WHO-UNHCR toolkit, *Assessing Mental Health and Psychosocial Needs and Resources: Toolkit for Humanitarian Settings* (2012); y el *Psychosocial needs assessment in emergency displacement, early recovery, and return* tool de IOM (IOM, s.f.).

La manera en la que los jóvenes, niñas y niños responden ante situaciones adversas depende de sus capacidades individuales y del nivel de apoyo recibido por parte de su familia y comunidad. Por lo tanto, sus niveles de riesgo y fortalezas deben evaluarse individualmente. Los datos recopilados deben ser lo suficientemente amplios como para ser usados en el diseño de las **estrategias de respuesta** apropiadas, incluidos los datos sobre el contexto, las relaciones y las instituciones pertinentes, como el país de acogida o las instituciones comunitarias, y las organizaciones dentro de la arquitectura humanitaria.

Para realizar las evaluaciones se pueden usar herramientas sencillas como observaciones, ejercicios de clasificación participativa y análisis de experiencias de grupos específicos. Sin embargo, el proceso de evaluación no acaba ahí. Las **evaluaciones continuas** que permitan a los educadores identificar cambios en la manera en la que los niño/as y jóvenes manejan la adversidad, pueden ser el inicio de un proceso continuo de **monitoreo y evaluación**. Los educadores pueden jugar un papel crucial en este proceso. Ellos observan el comportamiento diario de los estudiantes y los cambios que pueden ocurrir a lo largo del tiempo. De esta manera, pueden ayudar a identificar las necesidades de sus estudiantes. Las evaluaciones y monitoreo de alta calidad que consideran a los niño/as y jóvenes en el proceso de recopilación de información son necesarios para garantizar la precisión y un entendimiento común.

Durante las etapas de evaluación, monitoreo y análisis se debe prestar especial atención a la **identificación y apoyo a las necesidades de los grupos marginados**. Por ejemplo, los niño/as y jóvenes con discapacidad han sufrido a lo largo de la historia su marginalización en el sistema educativo convencional. Una gran parte de este sector de población no asiste a la escuela debido a los estigmas y la falta de accesibilidad física. Las crisis humanitarias pueden aumentar el número de niño/as y jóvenes con discapacidades, especialmente durante conflictos violentos o un brote de una enfermedad. Para crear un ambiente inclusivo y accesible, los educadores tienen que realizar análisis específicos para comprender cómo la crisis ha afectado el bienestar psicosocial de la población estudiantil

con discapacidades. Para obtener información más detallada sobre cómo garantizar que las intervenciones educativas también incluyan a los niño/as y jóvenes con discapacidades, consultar *Pocket Guide to Inclusive Education* de la INEE (2009) y la *Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities* (b 2010).

Las necesidades de apoyo psicosocial de la niñez también varían según género y edad. Garantizar la desagregación de los datos para reflejar las necesidades de los diferentes grupos es esencial para dar una respuesta informada. Las evaluaciones tienen que identificar las barreras para acceder a la educación y desarrollar estrategias de respuesta inclusivas que respondan a las necesidades de todos los miembros de la comunidad. Por ejemplo, existe una serie de herramientas de la INEE y de agencias colaboradoras para apoyar la recopilación de datos que tienen en cuenta el género, incluyendo manuales de la INEE. Para obtener más información, véase la *Pocket Guide to Gender* de INEE (2010c). A menudo se ignoran las necesidades psicosociales y educativas de la niñez en las etapas escolares de pre-primaria y primaria. No obstante, se pueden atender de manera efectiva con espacios amigables con la niñez que ofrezcan oportunidades de aprendizaje basadas en juegos donde se combine la estimulación con actividades apoyo psicosocial (UNICEF, 2014b).

Las actividades realizadas durante las fases de análisis, diseño e implementación de una evaluación tienen que considerar a la comunidad como un **recurso y un socio, así como solicitar la participación** de sus miembros.

Es esencial la participación comunitaria a través de las estructuras locales educativas existentes. Algunas de ellas son los comités de educación comunitaria, los comités de gestión escolar, las asociaciones de apoderados y maestros, etc. Su participación mejorará la evaluación y la conectará con más efectividad a los diferentes niveles de la ecología social. Además, al trabajar con los comités escolares o comunitarios para revitalizar y consolidar lo que ya está en marcha, los educadores podrán facilitar una respuesta oportuna y mejorar la calidad de la educación garantizando su pertinencia en la respuesta. Es importante reconocer que los recursos no son únicamente los materiales entregados. La participación tiene que seguir los principios de colaboración para que los encargados de implementar la respuesta obtengan información de la comunidad y utilicen las capacidades comunitarias para apoyar la educación.

En último lugar, durante las crisis, la mayoría de organizaciones usan las evaluaciones para planificar y ejecutar sus respuestas. Por lo tanto, es necesario asegurarse de que la recopilación de datos y las estrategias de respuesta derivadas de los datos estén **bien coordinadas**. Para evitar duplicación y desperdicio de recursos, las personas involucradas en la educación deben coordinarse con todos los órganos pertinentes a través de reuniones del “Grupo Sectorial” (“Cluster”) y otras entidades organizadoras para realizar evaluaciones, planificar respuestas adecuadas y colaborar en la implementación. Es especialmente importante coordinar cualquier respuesta de apoyo psicosocial con los sectores de salud y de protección. El *Global Education Cluster’s Needs Assessments Package* (2016) proporciona recursos prácticos y orientación de interés para realizar evaluaciones de necesidades, incluyendo evaluaciones intersectoriales.

### La comunidad como recurso

Las comunidades son un componente esencial de la ecología social y tienen que colaborar en todas las etapas de la respuesta educativa en situaciones de emergencia, incluyendo la preparación, la respuesta y la recuperación.

Gracias a la colaboración con las comunidades, los educadores pueden mejorar la relevancia, conveniencia y sostenibilidad de la respuesta. Sin embargo, se debe actuar con precaución y no sobrecargar a las comunidades. De esta manera, se debe evitar la delegación de responsabilidades financieras y materiales a comunidades con pocos recursos. La importancia de las contribuciones comunitarias debe interpretarse de manera holística, sin restringirla únicamente con el apoyo material. En cambio, deben considerarse la variedad de sus capacidades, el apoyo en especie y, si procede, los bienes materiales y recursos que las comunidades pueden aportar.

### Ejemplos prácticos

Ámbito 1: Normas Fundamentales: Participación comunitaria, coordinación y análisis

#### **NEPAL: Involucrar a las madres y padres a reconocer las necesidades de los estudiantes vulnerables**

Cáritas ofreció formación de un mes y cursos de desarrollo de competencias para 55 madres de niño/as con discapacidades mentales, auditivas, visuales y físicas en campos de refugiados de Bután. Los cursos se centraban en la mejora del bienestar psicosocial de las madres y el desarrollo de sus competencias y habilidades en ámbitos como los primeros auxilios, la gestión del estrés y la planificación familiar.

Las madres y las personas con discapacidades crearon grupos de apoyo de entre 10 y 15 adultos en todos los campos. Convocaban reuniones semanales para contribuir al bienestar emocional y psicosocial de cada uno e identificar las necesidades de las personas con discapacidades de los campos. Gracias a las listas de necesidades detectadas, Cáritas obtuvo una fuente valiosa de información para programar un sistema de apoyo efectivo para niño/as, tutores y grupos de autoayuda. Se descubrió que los grupos de apoyo permitían a las madres sentirse más activas e integradas en sus respectivas comunidades. Los grupos también ayudaban a las madres a reconocer el potencial de aprendizaje de sus hijo/as y a sentirse más cómodas al hablar de sus emociones con otras personas (Comisión de Mujeres, 2008).

### **HOUSTON, TEXAS: Evaluación de necesidades y coordinación de primeros auxilios psicológicos**

Tras la devastación producida por el huracán Harvey, que arrasó el área metropolitana de Houston (Texas) en otoño de 2017, el Centro de Salud Escolar de la organización Mental Health America de Gran Houston (MHA, por sus siglas en inglés) puso en marcha un programa de primeros auxilios psicológicos para las escuelas afectadas por el huracán en comunidades urbano marginales.

Se superpusieron mapas del impacto producido por la tormenta (facilitados por la Agencia Federal para el Manejo de Emergencias) sobre mapas de las escuelas para identificar las áreas afectadas por las inundaciones. Luego, la ciudad de Houston identificó las escuelas que daban apoyo socioeconómico a las poblaciones más vulnerables. La organización MHA se dirigió a los distritos comunitarios para verificar cuáles eran las escuelas más afectadas y el número de hogares de estudiantes que había sufrido daños materiales, aun en el caso de que los centros escolares hubieran permanecido intactos. Por último, la MHA colaboró con el Centro de Traumas y Secuelas del Hospital Infantil de Texas para estimar el nivel de ansiedad entre los estudiantes y derivar a los afectados a grupos educativos psicosociales en la misma escuela o, y en caso de ser necesario a centros especializados en trastornos traumáticos.

La MHA también desarrolló un enfoque de formación en cascada destinado a detectar traumas y ofrecer apoyo psicosocial para unos 60 maestros formadores, los cuales se comprometieron a alcanzar y formar a 6.500 educadores de 60 a 90 escuelas socioeconómicamente vulnerables de zonas afectadas por el huracán Harvey. Los educadores formados apoyaron

a entre 50.000 y 80.000 estudiantes; muchos de los cuales sufrían angustia, y algunos tenían secuelas psicológicas graves.

La intervención requirió una coordinación cercana entre el Punto Focal del Huracán Harvey de Houston con los distintos puntos focales de cada distrito educativo, secretarios académicos y psicólogos expertos. También fue necesario coordinar los esfuerzos con organizaciones colaboradoras especializadas en primeros auxilios psicológicos para evitar duplicaciones y asegurar la mayor cobertura posible y un uso óptimo de las capacidades organizativas (J. Pozmantier, comunicación personal, 22 de diciembre de 2017).

### **Tanzania: Involucrando a las comunidades a través de juegos y actividades recreativas**

En Nata, en el norte de Tanzania, madres, padres, maestros y estudiantes participaron en una actividad recreativa en el contexto de un “Día del Juego”, que podía consistir en bailar, jugar, dibujar, pintar, etc. Esta actividad fue desarrollada por Right To Play, y la organizó el Comité de Madres y Padres de la Escuela, que comprende madres, padres, maestros y representantes del pueblo. Las responsabilidades del comité incluían la movilización de la comunidad para ayudar a concienciar sobre la importancia de las actividades de protección de la niñez y de la colaborar con la dirección del centro educativo para desarrollar y supervisar un sistema de derivación de estudiantes en caso de violencia en las aulas.

Cada Día del Juego incluía un tema diferente como las responsabilidades de madres y padres, los derechos de la niñez, el matrimonio adolescente, el trabajo infantil y formas de violencia a las que se enfrentan la niñez de su comunidad. A través de estas actividades experimentales de juego, los participantes adquirieron conocimientos y debatieron sobre temas de relevancia en su entorno mientras se divertían.

Un estudio de Right To Play apuntó a una mejora de las relaciones entre miembros de la comunidad y a un aumento de la participación de las madres y padres con posterioridad a los Días del Juego. Las madres y padres que participaron en la actividad estaban más dispuestos a escuchar a sus hijo/as, tener en cuenta sus necesidades y enviarlos a la escuela. Además, durante el transcurso del proyecto se observó un incremento significativo en la cifra de aprobados del examen nacional. Esto se atribuyó en parte a un aumento de la asistencia escolar, sobre todo entre las niñas (Right To Play, sin fecha).

## PUNTOS DE REFLEXIÓN

- *El bienestar psicosocial no es un concepto estático y las necesidades pueden cambiar con el tiempo. **La recolección de datos** para obtener información sobre los resultados de las estrategias de apoyo psicosocial debe formar parte de un **proceso continuo y permanente**, desde el análisis inicial hasta el monitoreo y la evaluación.*
- ***Al recopilar los datos** no solo se deben **tener en cuenta las necesidades y las habilidades** de niño/as, adolescentes y maestros, sino también las capacidades de la comunidad y los servicios de las instituciones disponibles.*
- *Se debería prestar especial atención a la **detección y solución de problemas psicosociales de grupos vulnerables** durante y después de una crisis. El análisis del marco educativo no sólo debe detectar la necesidad de programas de apoyo psicosocial y de psicoeducación, sino que también debe reunir datos desagregados sobre las necesidades de grupos especialmente vulnerables, entre los que se incluyen personas con discapacidad, niñas, mujeres jóvenes y minorías étnicas y religiosas.*
- *Se recomienda que los mecanismos de coordinación de **educación, protección y salud** (como Grupos Sectoriales, subgrupos, áreas de responsabilidad, grupos de trabajo formales / informales) **cooperen para realizar evaluaciones de necesidades.***

## Acceso y ambiente de aprendizaje

### **Normas Mínimas de la INEE, Ámbito 2: Acceso y ambiente de aprendizaje**

*Igualdad de acceso:* Todos los individuos tienen acceso a oportunidades educativas adecuadas y de calidad.

*Protección y bienestar:* Los ambientes de aprendizaje son seguros y promueven la protección y el bienestar psicosocial de los educandos, maestros y demás personal educativo.

*Instalaciones y servicios:* Las instalaciones educativas promueven la seguridad y el bienestar de todos los educandos, maestros y demás personal educativo y están vinculadas con servicios de salud, de nutrición, de protección y psicosociales.

### **ESTRATEGIAS**

Tras una emergencia, a menudo el acceso a una educación de calidad resulta afectado. Restablecer el acceso a la educación (o crearlo si no existía) es crucial para el bienestar psicosocial de niño/as, adolescentes y la comunidad en general, ya que facilita una mayor participación e integración, las que son relevantes desde un punto de vista psicosocial para niño/as y adolescentes que intentan sobreponerse a circunstancias adversas.

La garantía y el mantenimiento del acceso a una educación de calidad crea una rutina y un entorno seguro para niño/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad; dichos espacios de aprendizaje también pueden constituir un lugar para llevar a cabo intervenciones que protejan y fomenten el bienestar psicosocial. Las siguientes estrategias contribuyen a cumplir el objetivo del **acceso igualitario a una educación de calidad** durante y después de emergencias:

- 1. Identificar los diferentes riesgos a los que se enfrentan niños y niñas, y diseñar respuestas acordes con los mismos:** La educación de calidad debe ser segura y sensible a criterios de género. Los riesgos a los que se enfrentan niños y niñas pueden variar y, por consiguiente afectar de forma diferenciada su acceso a la educación. Es importante identificar estas diferencias para que las respuestas no perjudiquen a ningún género sobre el otro. Las niñas y los niños deben hacer frente a un gran número de amenazas físicas y psicológicas, como el acoso físico y/o verbal o ataques violentos, en el camino hacia y desde la escuela así como dentro de la misma (Pereznieto, Magee y Fyles, 2017, p. 33).
- 2. Debe considerarse la idea de contratar a asistentes para los maestros:** La infraestructura es un componente crítico de cualquier aula. Esto tiene una importancia particular después de una crisis, cuando las aulas suelen estar hacinadas. La incorporación de un asistente para maestros puede reducir la carga y facilitar así que todos los estudiantes puedan recibir la atención que necesitan. Los asistentes suelen cobrar menos que los maestros, así que colocarlos en aulas con un gran volumen de estudiantes puede ayudar a mejorar la relación entre adultos y niño/as a un coste aceptable. Algunas mujeres voluntarias de las comunidades afectadas han demostrado ser un apoyo efectivo tanto para maestros como para estudiantes. Para obtener más información, véase el Programa de Asistente de Aula del Comité Internacional de Rescate en Guinea, mencionado en la *Guía de bolsillo para Género de la INEE* (c 2010, pp. 21, 75).
- 3. Movilizar a jóvenes voluntarios:** Otra estrategia que puede facilitar la gestión del aula, y a la vez que estrecha las relaciones entre la escuela y la comunidad, es la participación de jóvenes voluntarios. Este enfoque se ha aplicado con éxito en espacios destinados a niño/as de primaria y preescolar (Hayden y Wai, 2013). Otra ventaja de esta estrategia es potenciar el sentimiento de pertenencia y trabajo en equipo que obtienen los jóvenes a través de oportunidades de voluntariado seguras y bien organizadas; estos resultados pueden, a su vez, mejorar su bienestar psicosocial y promover en ellos una identidad positiva (Staub, 2003). Cuando se trabaja con jóvenes voluntarios, es importante establecer una política de protección de menores y ofrecer formación relacionada con este aspecto.
- 4. Implementar doble turno:** Una medida con un largo historial de efectos positivos en el acceso a la educación en épocas de crisis es la duplicación de turnos. Esto implica el uso de las instalaciones del centro

educativo durante un turno de mañana (por ejemplo, de 7:30 de la mañana a 12:30 de mediodía) y otro por la tarde (por ejemplo, de 12:30 de mediodía a 5 de la tarde).

Cuando las infraestructuras educativas son insuficientes y el personal docente está dispuesto y disponible para trabajar por la mañana y por la tarde, el doble turno puede disminuir el volumen excesivo de estudiantes u ofrecer espacio para llevar a cabo actividades adicionales centradas en el bienestar psicosocial sin sacrificar el plan de estudios estándar.

A la hora de considerar este método se debe tener en cuenta el bienestar de los maestros, y no exigirles horas de trabajo adicionales sin compensación. También cabe señalar que el doble turno puede aumentar el uso del plan de estudios principal (lectura, escritura, matemáticas), pero se corre el riesgo de una disminución de las actividades recreativas que son cruciales para un aprendizaje holístico. Por lo tanto, este enfoque se debe aplicar con prudencia, intentando que la psicoeducación esté integrada en el plan de estudios principal. Finalmente, los maestros y demás personal docente deben participar siempre en la toma de decisiones en estas situaciones.

#### 5. **Para ello pueden usarse espacios comunitarios informales:**

Cuando los espacios comunitarios destinados a la educación formal no son accesibles o seguros, los maestros, madres, padres, líderes de la comunidad o voluntarios pueden establecer escuelas y organizar clases en espacios comunes como mezquitas, iglesias o casas particulares. Las escuelas comunitarias, que pueden funcionar de forma independiente o con la colaboración del gobierno local o nacional, pueden facilitar en gran manera el acceso a la educación, con lo cual incrementa el número de estudiantes matriculados, su asistencia y su bienestar psicosocial. Cabe recordar, sin embargo, que la seguridad es siempre un aspecto clave a la hora de diseñar y organizar cualquier espacio educativo. También se debe procurar evitar la construcción de espacios que refuercen identidades de género negativas (ver UNGEI y NRC, 2016, p. 1).

**Programas de educación acelerada:** Los programas de educación acelerada constituyen una opción para niño/as y adolescentes que han perdido meses o años de escolarización formal a causa de un conflicto o crisis. Estos programas ofrecen contenidos condensados que permiten que los estudiantes recuperen la educación que no recibieron y puedan reincorporarse a una escuela estándar. Cuando estos programas se implementan de forma correcta, llenan un vacío sustancial en la oferta de servicios básicos educativos y garantizan que los

estudiantes obtengan una educación adecuada a su edad y adaptada a sus circunstancias individuales. Estos programas también potencian la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes. Los programas de educación acelerada pueden incluir habilidades y competencias de psicoeducación en un plan de estudios adaptado.

Aun así, el bienestar psicosocial requiere algo más que el mero acceso a la educación. Para que los **entornos de aprendizaje sean protectores**, deben adoptarse estrategias que potencien la seguridad de los estudiantes. Una manera de crear entornos seguros que promuevan el bienestar psicosocial son los espacios amigables con la niñez (ver UNICEF, 2011). Estos espacios suelen constituir un recurso temporal que contribuye a la protección y el cuidado de menores en situaciones de emergencia. También ofrecen una estructura de transición que sirve como puente para una recuperación rápida y un apoyo a largo plazo para niño/as vulnerables. Además, proporcionan un entorno importante en el que los niño/as pueden adquirir habilidades académicas y sociales como la lectura, la escritura, el dibujo y otras habilidades motrices. También ofrecen a los niño/as la oportunidad de jugar y recibir apoyo social de su comunidad.

Los espacios amigables para los adolescentes ofrecen una combinación

### Decálogo de principios para programas educativos acelerados

1. La educación acelerada es flexible y generalmente está destinada a estudiantes con sobre edad con vacíos de escolarización.
2. Este tipo de educación es una opción legítima y efectiva que resulta en la obtención de un certificado de nivel equivalente al de la enseñanza primaria,
3. Funciona acorde con el sistema nacional de educación y las estructuras humanitarias relevantes.
4. Los contenidos, el material y el método pedagógico se dan de forma acelerada, adaptada a este tipo de educación, y hacen uso de un lenguaje formativo adecuado.
5. Los maestros participan en un desarrollo profesional continuo.
6. Los maestros de educación acelerada se contratan, supervisan y se pagan.
7. El centro para este tipo de educación se gestiona de forma eficiente.
8. El entorno de estudio es inclusivo, seguro y de rápido aprendizaje.
9. La comunidad participa y se hace responsable.
10. Se coordinan los objetivos, el monitoreo y las subvenciones.

(Baxter, Ramesh, Menéndez y North, 2016, pp. 80-82)

Ver también información actualizada sobre esta área del Grupo de Trabajo de Educación Acelerada (GTEA), Accelerated Education: 10 Principales for Effective Practice (GTEA, 2017). El GTEA está coordinado por ACNUR, con la representación de UNICEF, UNESCO, USAID, NRC, Plan, IRC, Save the Children, Education Conflict and Crisis Network y War Child Holland.

de actividades más estructuradas (educativas, formativas, vocacionales) y menos estructuradas (tutelaje, juegos, oportunidad de hacer amigos) bajo supervisión. Los espacios amigables para la niñez y adolescencia se pueden movilizar rápidamente en casos de crisis, trabajando junto a los miembros de cada comunidad, para ofrecer programas recreativos. También proporcionan una educación interactiva y actividades relacionadas con habilidades extracurriculares, así como educación técnica y vocacional y oportunidades formativas. Todo ello puede proteger a los adolescentes de otros riesgos tales como ser reclutados en milicias.

Los espacios amigables para los adolescentes deben ofrecer actividades adecuadas al contexto, orientadas a habilidades sociales, emocionales y de otro tipo (por ejemplo, educación sexual y reproductiva, o la forma de identificar y protegerse de explosivos sin detonar). También pueden dar oportunidades de desarrollar habilidades académicas como la aritmética, la alfabetización, habilidades técnicas y en ocasiones, la formación técnica y vocacional, con sus respectivas prácticas. Formar a los jóvenes para que desarrollen habilidades relevantes en el mercado laboral aumenta sus posibilidades de encontrar un empleo. Esto constituye una estrategia de apoyo psicosocial que brinda esperanzas para el futuro y les facilita una manera de contribuir al bienestar de su familia y su comunidad.

Las actividades desarrolladas en estos espacios deben promover una relación igualitaria entre los participantes y fomentar el bienestar psicosocial y la responsabilidad conductual, tanto entre maestros como entre estudiantes. El entorno debe procurar evitar cualquier tipo de acoso, violencia o discriminación. En resumen, los espacios amigables para la niñez y adolescencia deben ser entornos seguros e inclusivos. Deben ofrecer protección y potenciar el crecimiento personal y académico, el bienestar psicosocial y la continuidad de la asistencia de los estudiantes.

Para crear **instalaciones y servicios** que promuevan la seguridad y el bienestar de los estudiantes, los maestros y demás personal educativo deberían estar integrados, si es que procede, con personal de servicios sanitarios, nutricionales, psicosociales y de protección. La pirámide IASC de 2007 presentada en la Introducción ofrece una guía sobre cómo responder a las necesidades psicosociales de los individuos y las comunidades. Cabe recordar que, probablemente, los maestros también hayan resultado afectados por la crisis y puede que también necesiten ayuda. En la Sección II, Ámbito 4 de esta Guía de Orientación se presentan estrategias para ofrecer ayuda a maestros en contextos de crisis.

## NO HACER DAÑO

### Consejos para convertir las escuelas en espacios de apoyo y seguros

El documento de Mary Anderson de 1999, *Do No Harm: How Aid Can Support Peace—or War*, (“No hacer daño: Cómo la ayuda puede fomentar la paz o la guerra”) centró su foco en las consecuencias no deseadas que pueden surgir de las intervenciones humanitarias y para el desarrollo, que, en ocasiones pueden agudizar las causas y los síntomas de un conflicto en vez de mitigarlos. El concepto de “no hacer daño” puede aplicarse a la ayuda humanitaria en el sector de la educación, y se adopta en los programas de apoyo psicosocial y la psicoeducación para evitar que las actividades educativas fomenten el malestar o menoscaben el bienestar de los niño/as y los adolescentes. Los errores más comunes en emergencias anteriores han sido (1) enfocarse de manera excesiva en estudiantes individuales en lugar de grupos de estudiantes, (2) tratar de proporcionar asesoramiento a niño/as y jóvenes que requerían tratamiento especializado de salud mental, (3) depender del castigo corporal como forma predominante de disciplina, y (4) tener un conocimiento limitado de cómo identificar y desarrollar las fortalezas de los estudiantes (Wessells, 2009).

**Intervenciones individuales frente a grupales:** Durante las primeras fases de una crisis, proporcionar asesoramiento individualizado a niño/as y jóvenes puede resultar poco práctico y contraproducente. También ha resultado negativo que las personas consideren a los estudiantes como “casos” o asesorarles sin la formación, certificación ni supervisión apropiada. Estos intentos pueden evocar emociones problemáticas que los estudiantes ni los maestros son capaces de controlar, y pueden dejar a los estudiantes sin un seguimiento profesional adecuado. Además, distinguir a los niño/as o a los jóvenes por tener cuidados especiales puede estigmatizarlos y causarles aún más daño. Los educadores deben elaborar planes de estudio que beneficien a la mayoría de sus estudiantes, e introducirlos gradualmente en actividades que mejoren su estabilidad emocional y sus habilidades de afrontamiento. Al incorporar enfoques de apoyo psicosocial y psicoeducación al plan de estudio, la educación puede funcionar como medida preventiva que mejora el bienestar psicológico de los niño/as y jóvenes mientras estos desarrollan habilidades de afrontamiento social y emocional, aumentando así sus oportunidades de evitar el daño que puede causar el estrés tóxico.

**Tratamiento especializado de salud mental:** Las actividades apoyo psicosocial y psicoeducación basadas en grupos de estudiantes que sean realizadas por maestros tendrán un impacto positivo en la mayoría de los estudiantes y fomentarán la sanación, la confianza y la sensación de seguridad. Sin embargo, un pequeño porcentaje de niño/as y jóvenes pueden mostrar comportamientos agresivos, introvertidos o de otro tipo que sugieren problemas psicológicos más profundos. Estas conductas requieren derivación a servicios especializados de salud mental cuando estén disponibles o a los servicios tradicionales de apoyo cuando sea apropiado. El papel del personal educativo es detectar señales de necesidades psicológicas más profundas, derivar a los estudiantes en riesgo a los especialistas de salud mental a través de los mecanismos de derivación apropiados, asegurándose que las respuestas y derivaciones se proveen de forma profesional y confidencial.

**Disciplina sin violencia:** El castigo físico, abuso verbal y la humillación social rara vez son eficaces para intentar mejorar el comportamiento de los estudiantes. En situaciones de crisis estos enfoques pueden agravar los riesgos predominantes y causar un mayor perjuicio al desarrollo y bienestar psicológico de los estudiantes. Los niños y niñas que han experimentado altos niveles de violencia durante una emergencia podrían volver a traumatizarse mediante el correctivo físico o la cohibición. Las recompensas y reconocimientos son opciones alternativas al castigo físico, aunque los educadores que están trabajando bajo condiciones estresantes podrían necesitar apoyo extra para desarrollar tales acciones o comportamientos. La preparación es clave. Mediante la educación de maestros sobre los efectos perjudiciales que tales prácticas pueden ocasionar en las competencias sociales, emocionales y académicas de los estudiantes y la entrega de formación sobre prácticas alternativas para el manejo de clases los maestros serían capaces de evitar el castigo físico durante los momentos de estrés agudo. Léase el Módulo 3 del *Paquete de formación para maestros de primaria en situaciones de crisis* (Grupo de trabajo de profesores en situaciones de crisis, 2016) para comprender la gestión de clases pro-activas y reactivas, y cómo evitar el castigo físico con la creación de un entorno escolar pro-activo.

**Destacando las fortalezas y resiliencia:** los desastres y conflictos crean sobrevivientes. Obsesionarse con la identidad de la víctima puede incentivar la desesperanza y disminuir la dignidad humana. Los niño/as

y jóvenes se benefician de las intervenciones que identifican y trabajan sus puntos fortalezas, los cuales surgen de sus aptitudes y habilidades individuales, sus relaciones familiares y sus prácticas culturales. Entre estas cualidades pueden encontrarse el sentido del humor del niño/a, un abuelo cariñoso o una práctica de curación espiritual. Para apoyar de manera eficaz a los niño/as y jóvenes en una crisis, los padres, maestros y comunidad deben fomentar oportunidades para destacar los valores personales y sociales, y ayudar a los estudiantes a fomentar un sentido de control sobre su propia capacidad para recuperarse y prosperar.

### **Ejemplo práctico.**

Ámbito 2: Acceso y ambiente de aprendizaje

#### **Guinea: Involucrando a mujeres asistentes de aula.**

En 2001, se reveló que niño/as en campos de refugiados guineanos, particularmente niñas, habían sufrido explotación y violencia sexual generalizada. En una situación en la que el acceso de niñas a la educación ya era limitada, estos incidentes reducían aún más su asistencia a la escuela. Para proteger a los niño/as, prevenir futuros incidentes y aumentar la asistencia de niñas a la escuela, el IRC lanzó los programas de Asistente de Aulas. Las mujeres recibieron formación por parte del IRC sobre cómo apoyar a las niñas en el entorno escolar. Se les asignaron a las asistentes todas las clases de 4 a 12 años y se les encargó también hacer visitas domiciliarias en casos en los que las estudiantes faltasen repetidamente a la escuela. Las asistentes hablarían con los padres y abogarían por la vuelta de las niñas a la escuela. **La evaluación del programa evidenció que como resultado de la iniciativa, tanto los estudiantes como las estudiantes percibieron que sus clases eran más tranquilas, mejor organizadas, y más propicias para el aprendizaje**, y las relaciones entre maestros y estudiantes se consideraban más respetuosas (ACNUR, 2007).

## PUNTOS DE REFLEXIÓN

- *Las escuelas y lugares de aprendizaje no formal como los espacios amigos de la niñez y los espacios amigos para adolescentes son sitios clave para llegar a niño/as y jóvenes que necesitan intervenciones de apoyo psicosocial y psicoeducación. Por lo tanto, es importante **ampliar el acceso a la educación** durante y después de las emergencias, para **integrar actividades de apoyo psicosocial y psicoeducación al plan de estudios o actividades escolares**, o para proporcionar las actividades de apoyo psicosocial y psicoeducación como opciones extracurriculares. Una gama de medidas inmediatas e intermedias puede facilitar el acceso a estas actividades hasta que se implementen las medidas de largo plazo para admitir a todos los estudiantes cómodamente.*
- *Es importante **distinguir entre intervenciones grupales** que pueden integrarse en actividades educativas actuales y las **necesidades de sistemas personalizados** para estudiantes que requieren **servicios especializados de salud mental**. Se deben utilizar mecanismos operativos de derivación para conectar las escuelas con los servicios especializados, incluida la atención sanitaria. Estos mecanismos de derivación deben estar coordinados estrechamente con sectores como la protección de la infancia y salud, los mismos deben monitorearse de forma periódica para asegurar que se identifican y se ajustan adecuadamente a las necesidades de los estudiantes.*
- ***Los maestros y demás personal educativo** deben **formarse para comprender los mecanismos de derivación actuales, identificar cuándo un estudiante necesita apoyo**, y para **respetar la confidencialidad** cuando hable con los estudiantes. Los lugares en los que no existen todavía mecanismos de derivación deben identificarse y ser atendidos mediante sistemas de coordinación, entre ellos los Grupos Sectoriales (“Cluster”) de educación, protección y salud que trabajen junto a otros mecanismos de coordinación como grupos de trabajo, el área de protección infantil, etc.*

## Enseñanza y aprendizaje

### Ámbito 3 de las normas mínimas de la INEE: Enseñanza y aprendizaje

*Planes de estudio:* Se usan planes de estudios que sean pertinentes desde el punto de vista cultural, social y lingüístico para impartir la educación formal y no formal, de manera adecuada a cada contexto y a las necesidades de los estudiantes.

*Capacitación, desarrollo y apoyo profesional:* Los maestros y demás personal educativo reciben una capacitación periódica, pertinente y estructurada, conforme a las necesidades y a las circunstancias.

*Procesos de enseñanza y aprendizaje:* Los procesos de enseñanza y aprendizaje están centrados en el estudiante y son participativos e inclusivos.

*Evaluación de los resultados del aprendizaje:* Se usan métodos apropiados para evaluar y validar los resultados del aprendizaje.

## ESTRATEGIAS

Las relaciones de apoyo entre los maestros y sus estudiantes pueden ser la forma más eficaz de apoyo psicosocial que se proporciona en entornos educativos. **Los maestros deben procurar crear entornos educativos seguros y alentadores** que refuercen el desarrollo físico, mental y emocional de los estudiantes. Esto resulta más fácil cuando los mismos maestros **han recibido apoyo y formación sobre apoyo psicosocial y psicoeducación** (véase **Sección II, Ámbito 4** para más información sobre este punto). Formar a los maestros para incorporar actividades de apoyo psicosocial y psicoeducación en sus técnicas educativas les permite llevar estas actividades a sus clases o a su entorno de aprendizaje, de manera que proporciona estimulación intelectual y emocional.

Los entornos de aprendizaje que proveen apoyo psicosocial pueden tener un efecto positivo en la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes, y por lo tanto en su dominio de las asignaturas tradicionales como matemáticas, lectura, ciencias y humanidades. De este modo se crea un ciclo de retroalimentación positiva, ya que dominar el contenido académico ayuda a los estudiantes a construir cada vez más confianza, autoestima y autoeficacia, e incluso les da esperanza para el futuro. A veces, los maestros y demás personal educativo comprenden la situación de sus estudiantes mejor que aquellas personas ajenas al entorno escolar o de aprendizaje, por lo que deben ser apoyados para crear o adaptar currículos que satisfagan las necesidades sociales y culturales de sus estudiantes. Las Aulas de Sanación del IRC es un enfoque educativo bien reconocido que se utiliza en entornos de emergencia que ayuda a los proveedores de educación a crear entornos escolares positivos. Para más información, véase el cuadro de texto en el enfoque de clases de sanación del IRC. Además, para estrategias de creación de competencias básicas de enseñanza para maestros en situaciones de crisis, véase el *Paquete de formación para maestros de primaria en situaciones de crisis* (Grupo de trabajo de maestros en situaciones de crisis, 2016).

Además de integrar el apoyo psicosocial a las estrategias de gestión del aula, las actividades y habilidades de psicoeducación, cuando que sea posible deberían ser **integradas en los planes de estudio existentes**. Esto puede consistir en contenido explícito, la difusión de ciertas habilidades, o la mitigación de acciones, actitudes y comportamientos

## El enfoque de clases de sanación del IRC

Las clases de sanación son espacios de aprendizaje seguros y enriquecedores donde los niño/as afectado/as por las crisis y los conflictos pueden aprender, crecer y prosperar.

Las instituciones educativas crean un ambiente positivo en la escuela y la clase donde los niño/as están a salvo y libres de violencia, y donde su objetivo es crear:

- *Sentido de control*: Los estudiantes aprenden en un entorno estable, seguro, previsible y a partir de actividades
- *Sentido de pertenencia*: Los niño/as se sienten incluidos y se ven como estudiantes y miembros valiosos de la comunidad escolar
- *Sentimientos de autoestima*: Los estudiantes se sienten seguros, capaces, y orgullosos de sí mismos y de sus habilidades
- *Relaciones sociales positivas*: Los estudiantes desarrollan relaciones sociales sanas y habilidades interpersonales positivas
- *Oportunidades de aprendizaje intelectualmente estimulantes*: Crear un entorno estimulante con distintas oportunidades de aprendizaje ayuda a los estudiantes a sentir que están aprendiendo de forma adecuada (IRC, 2006, págs. 5-6)

que pueden estar explícita o implícitamente insertados en el plan de estudios. El apoyo psicosocial también se puede promover a través de actividades extracurriculares. Sin embargo, las situaciones de emergencia a menudo obligan a los educadores a condensar sus planes de estudios, lo que deja menos tiempo para actividades extracurriculares.

Los mejores entornos de aprendizaje brindan servicios que conectan las actividades educativas con el trabajo de adultos confiables, tales como trabajadores sociales, consejeros, capacitadores, mentores y demás proveedores de servicios comunitarios. Aunque los espacios de aprendizaje pueden contar con recursos limitados, los educadores pueden mejorar estas instalaciones y los servicios disponibles para sus estudiantes asociándose con otras organizaciones comunitarias.

Los maestros pueden hacer sentir más cómodos a los estudiantes cuando participan en conversaciones difíciles creando compasión y empatía. Escuchar atentamente los sentimientos que causan inquietud o un comportamiento indiferente en el estudiante es clave para restaurar su capacidad de aprender y mantener altos estándares académicos.

Los enfoques integrados deben incluir actividades específicas de apoyo psicosocial y psicoeducación que ayuden a construir una cultura de bienestar individual y cohesión social. **Los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven el bienestar psicosocial** incluyen planes de estudio que examinan el concepto del cambio; estrategias de afrontamiento que ayudan a adaptarse a niños y jóvenes; juegos cooperativos que fomentan la cohesión social y la cooperación; simulaciones de sensibilización social que promuevan la empatía y la comprensión; obras estructuradas que facilitan la sanación y desarrollan habilidades adaptativas; ejercicios de visualización que llevan a los estudiantes a considerar sus metas para el futuro; actividades que se centran en el desarrollo de la autoconciencia para animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus habilidades; y ejercicios de respiración o relajación que ayudan a los estudiantes a reconocer y gestionar sus propias emociones. Estas lecciones pueden ser incorporadas en la jornada escolar habitual o en las actividades extraescolares.

Estas intervenciones y su impacto individual en los estudiantes y la comunidad deben ser formalmente **evaluadas** a través de técnicas de seguimiento y evaluación. Las evaluaciones deben observar la relación entre las intervenciones y los indicadores generales de bienestar, así como la relación entre las intervenciones de apoyo psicosocial y psicoeducación con los indicadores de rendimiento académico.

## **Crear entornos de aprendizaje de apoyo**

### **Recomendaciones de las escuelas de la UNRWA**

Crear ambientes educativos de apoyo es crucial para el apoyo psicosocial y la psicoeducación, pero esto no es responsabilidad exclusiva de los maestros. Hay muchas maneras de crear entornos educativos de apoyo, que van desde la capacitación pedagógica a los maestros hasta las actividades extracurriculares y la provisión específica de consejeros escolares.

**Promover pedagogías que integran la psicoeducación:** Actividades basadas en el aula que ayuden a los estudiantes a aprender habilidades de comunicación efectivas, mejorar sus habilidades sociales y emocionales les ayudará a comprender y gestionar mejor sus emociones, controlar sus impulsos y sentir y mostrar empatía por los demás. Los maestros deben apoyar en la ejecución de dichas actividades a través de su pedagogía diaria. Los modelos de formación que reúnen a los maestros para aprender acerca de estos enfoques pueden ayudar a reorientar sus prácticas hacia la difusión de la psicoeducación, así como les proporciona una red de compañeros de apoyo con quienes compartir ideas y ofrecer orientación. Un ejemplo de este enfoque, es el programa de desarrollo de maestros de las escuelas de la UNRWA, que es el programa de desarrollo profesional destinado a reforzar una pedagogía centrada en la niñez que aboga por el bienestar psicosocial de los niño/as. Los maestros de la UNRWA trabajan a través del programa in situ, a través del autoaprendizaje y con sus compañeros (UNRWA, 2013).

**Enseñar habilidades de resolución de conflictos, incluso a través del arte y el juego:** Enseñar a los estudiantes las herramientas de resolución pacífica de conflictos es un proceso que compromete a los jóvenes a trabajar juntos para apaciguar, resolver y procesar conflictos interpersonales. En lugar de enfrentarse agresivamente o pasivamente evitando la confrontación con otros, los jóvenes deben animarse a mostrar valentía enfrentándose directamente a los conflictos y compartiendo sus sentimientos y necesidades de forma honesta, a mostrar compasión escuchando otros puntos de vista y empatizando con sus experiencias, y a trabajar en equipo con otros involucrados para procesar el conflicto y elaborar un plan de resolución. El arte, el teatro e incluso las actividades deportivas pueden utilizarse con este fin. Estos enfoques también se pueden lograr mediante actividades extracurriculares después de la

jornada escolar o durante campamentos de verano, ampliando así los espacios seguros de la escuela más allá de horas de clase. La UNRWA desarrolló una *guía de recursos de actividades recreativas de apoyo psicosocial* para apoyar y ayudar a sus maestros, consejeros, y miembros de la comunidad en la organización de actividades de aprendizaje divertidas y recreativas para todos los niño/as y jóvenes de la UNRWA, especialmente los que viven en situaciones difíciles. (UNRWA, 2013, 2015)

**Apoyo académico entre iguales:** Los marcos educativos pueden promover actividades de apoyo mutuo entre los estudiantes. Estas actividades pueden fortalecer la ecología social de los estudiantes y reducir la presión sobre los maestros. Un estudio del Banco Mundial que investigó las razones del alto rendimiento académico entre los refugiados palestinos en las escuelas de la UNRWA en Jordania, Cisjordania y Gaza descubrió que las relaciones de apoyo entre los estudiantes eran una fuente importante de resiliencia estudiantil. Una de las maneras con las que se logró fue a través de técnicas formales de aprendizaje entre pares, donde los estudiantes con alto rendimiento académico llevaban a cabo talleres para sus compañeros durante los descansos y después de la escuela. Para los estudiantes que tenían dificultades académicas estas sesiones les resultaron más cómodas y fáciles de entender que las clases. Además les ayudó a superar dificultades desarrollando habilidades sociales y emocionales. Los estudiantes de alto rendimiento, por el contrario, se sentían valorados y reconocidos por sus esfuerzos, todo ello contribuyó a la cohesión social del entorno escolar (Abdul-Hamid, Patrinos, et al., 2015).

**Consejeros escolares:** A veces, los estudiantes pueden necesitar el apoyo y consejo de un adulto dedicado y comprensivo. Los consejeros escolares son una forma de proporcionar este apoyo, y han sido contratados para tener un efecto positivo en las escuelas de la UNRWA en Cisjordania, Gaza, Líbano, Siria y Jordania. Los consejeros pueden ayudar a los estudiantes a aliviar la acumulación de estrés que sufren en las situaciones de crisis, lo que les permite tratar de forma confidencial los problemas en casa o en la escuela. Los consejeros escolares también pueden ayudar a aliviar la carga de los maestros, al enfocarse en habilidades de Aprendizaje Social y Emocional basadas en el aula que mejoren los mecanismos de afrontamiento y las competencias académicas de los estudiantes. (UNRWA, 2016).

## Ejemplos prácticos

Ámbito 3: Enseñanza y aprendizaje

### **Líbano: crear redes de apoyo entre iguales en un contexto de refugiados**

Para fomentar la cohesión social entre las comunidades de acogida y de refugiados en Líbano, War Child Holland colaboró con las madres y padres de familia en ocho municipios para crear equipos de fútbol infantil, asegurándose de que cada equipo tuviera equilibrio de género. A través de la creación de equipos con participación comunitaria, 600 niños y niñas de 10 a 14 años organizados en 20 equipos participaron en partidos de fútbol. Dos entrenadores capacitados fueron asignados para cada equipo, uno Sirio y uno Libanés. Además de divertirse y aprender a cooperar y competir de manera saludable, los niño/as tuvieron la oportunidad de discutir abiertamente sobre asuntos del conflicto y sobre cómo conectarse con sus compañeros en un contexto de comunidad de acogida. Estas conversaciones se llevaron a cabo 30 minutos antes y después de cada partido de fútbol. La evaluación posterior al programa sugirió que los niño/as que participaron se sintieron más capaces de lidiar con los retos diarios, desarrollar confianza, y reconocer y manejar sus emociones y comportamientos. Esto creó un entorno más favorable y más seguro para los niño/as refugiados y sus familias (Akar, 2015).

### **Palestina: mejorar el bienestar psicosocial para mejorar los resultados académicos**

El Programa de Mejoramiento del Aprendizaje (Better Learning Programme, BLP) del NRC es una intervención psicosocial implementada en las escuelas de Gaza y Cisjordania. El programa combina enfoques psicosociales y educativos para ayudar a los maestros y psicólogos a apoyar a los niño/as y jóvenes que hayan experimentado eventos traumáticos.

El BLP consta de tres fases de intervención, que incluyen un enfoque general de apoyo psicosocial basado en el aula dirigido a todos los niño/as y jóvenes (BLP 1); una intervención de grupos pequeños para apoyar la resiliencia en un grupo objetivo más específico con bajo rendimiento académico (BLP 2); y un enfoque clínico especializado para lidiar con pesadillas, que muchos niño/as experimentan como un síntoma crónico de estrés traumático (BLP 3). Los niño/as y jóvenes también reciben apoyo

a través de sesiones individuales. El BLP conecta al personal educativo con los apoderados para ayudarlos a entender a sus hijo/as a través de un enfoque comunitario. Una evaluación integral del programa llevado a cabo en Cisjordania en 2015 demostró que el 67 por ciento de los niño/as a quienes estaba dirigido el programa, y que tenían pesadillas relacionadas con traumas, las mismas terminaron completamente. Otro 28 por ciento informó que sus pesadillas disminuyeron a dos o tres veces por semana, y el 5 por ciento restante informó que sus pesadillas disminuyeron a cuatro veces por semana. La mayoría de los niño/as involucrados en el programa se volvieron más activos en el ámbito académico y social: el 79 por ciento reportó una mejora en completar sus tareas escolares, el 52 por ciento reportó sentirse seguro en la escuela y en camino a la escuela, y el 74 por ciento sintió que ya no estaban aislados debido a sus problemas (NRC, 2016; Schultz, Marshall, Norheim, et al., 2016).

## PUNTOS DE REFLEXIÓN

- *Los maestros deben tener como objetivo **fomentar entornos de aprendizaje seguros y de apoyo** que fortalezcan el desarrollo físico, mental y emocional de los estudiantes. Esto se puede lograr a través de una capacitación docente que proporcione técnicas para incorporar los enfoques apoyo psicosocial y psicoeducación en el manejo de sus clases y en la enseñanza del material académico.*
- *Idealmente, estos enfoques deben ser **integrados en los planes de estudio existentes**, o los planes de estudio deben ser **adaptados para fomentar el desarrollo de habilidades a través de apoyo psicosocial**. Las artes, el juego y los deportes deben ser incorporados cuando sea pertinente, a la vez que se debe prestar atención a asuntos de género y culturales. Durante una crisis, a menudo las actividades extracurriculares son reducidas o descartadas por completo para permitir que los maestros completen el plan de estudios a tiempo. Sin embargo, la falta de actividades que promuevan la autoexpresión positiva y la interacción con otros puede agravar sentimientos de aislamiento y tristeza. Esto, a su vez, puede tener efectos negativos en el desempeño académico de los estudiantes. **Los maestros deberían considerar formas de incorporar actividades que promuevan la autoexpresión positiva en el plan de estudios.***

- *Los maestros deben promover interacciones entre iguales, en especial **apoyo entre iguales**. Las interacciones positivas entre iguales fortalecen la confianza, la autoestima y la autoeficacia de niño/as y jóvenes. Las actividades que **fomentan el intercambio y el diálogo entre estudiantes**, al igual que **las actividades de aprendizaje y tutorías entre pares**, son especialmente importantes y pueden ser parte de las actividades diarias en el aula.*

# Zona de ideas: actividades basadas en el aula que promueven el bienestar psicosocial

## PARA LA NIÑEZ

### A. AULAS COMPASIVAS DE 5 A 10 AÑOS, EL CORAZÓN DE LA EMPATÍA

- El maestro puede preparar corazones de papel para cada estudiante con antelación, o hacerlos juntos durante la clase. Se hacen doblando un papel por la mitad y cortando la forma de un medio corazón, para que cuando el papel se abra aparezca un corazón completo.
- Comience la actividad repartiendo los corazones de papel y explicando a los estudiantes que van a escuchar una historia. Los estudiantes deberán recibir la instrucción de doblar el corazón de papel cada vez que el protagonista de la historia se sienta mal porque alguien no le muestra empatía. Las historias pueden incluir a un joven que realiza sus actividades diarias y que es ridiculizado o regañado por personas cercanas (padres, hermanos, maestros u otros estudiantes).
- Una vez que termine la historia, es posible volver a tantas partes del cuento como el tiempo lo permita y preguntar a los estudiantes cómo responderían con más empatía. Ellos podrán deshacer un doblez del corazón cada vez que algo bueno suceda.

**Preguntas de discusión:** Una vez que la historia termine, los maestros pueden dirigir una discusión con sus estudiantes realizando las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo están sus corazones ahora? (están todos arrugados)
2. ¿Por qué están así los corazones? (porque el personaje sufría por las personas que lo trataban mal)
3. ¿Cómo podemos hacer que el corazón deje de estar arrugado? (diciendo cosas agradables en vez de cosas negativas)

**Puntos clave:** Las palabras y las acciones pueden tener un gran impacto en cómo se siente una persona, así que debemos tener cuidado de qué le decimos y hacemos a los otros.

(PACER National Bullying Prevention Center, 2017)

## B. JUEGOS DE COOPERACIÓN PARA DIFERENTES EDADES DE 6 A 9 AÑOS, FIGURAS CALIENTES

- Cada niño/a dibuja una figura a su alrededor con tiza—un cuadrado, un triángulo, o un rectángulo.
- El maestro elige cuál figura va a ser “caliente” diciendo, “¡los triángulos están calientes!” Todos los niño/as que estén dentro de un triángulo deben brincar fuera y unirse a otro niño/a en una figura distinta.
- Solo puede haber cuatro niño/as en una figura a la vez. Cuando una figura tenga cuatro niño/as adentro, el maestro puede designar otra figura “caliente”.
- Para comenzar el juego otra vez, los niño/as deben volver a sus figuras originales.

**A tener en cuenta:** ¿Los niño/as se ayudan activamente a entrar a las figuras que no están “calientes”? ¿Se sienten cómodos compartiendo el espacio?

**Preguntas de discusión:** Una vez que el juego termine, los maestros pueden dirigir una discusión con sus estudiantes realizando las siguientes preguntas:

- *Reflexión:* ¿Cómo se sintieron cuando supieron que su figura estaba “caliente” y que tenían que encontrar una nueva? ¿Cómo te sentiste cuando otros pidieron unirse a tu figura? ¿Ayudaste a otros niño/as a encontrar una figura si la tuya estaba llena? ¿Por qué sí o, por qué no?
- *Conecta:* ¿Puedes pensar en una ocasión en la que no fuiste incluido en un grupo? ¿Cómo te hizo sentir?
- *Aplica:* ¿Qué puedes hacer para asegurar que los demás se sientan aceptados y bienvenidos al grupo?

(International Institute for Child Rights and Development, 2017)

## DE 5 A 11 AÑOS, PILLA PILLA UNITARIO

- Varios niño/as (mínimo 3 y hasta 10) se toman las manos y forman un círculo. El maestro designa a uno de los niño/as como el “Protegido”, que se coloca dentro del círculo de los Protectores.
- Un niño/a se queda afuera del círculo. Él o ella representan el “Desafío”. Cuando comienza el juego, el “Desafío” se trata de atrapar al “Protegido”.
- Los Protectores tratan de mantener al “Protegido” a salvo formando una

barrera entre él o ella y el “Desafío”. El círculo no debe ser roto, o el “Desafío” gana. Cada juego dura aproximadamente 30 segundos.

**Puntos clave:** Este juego es una forma divertida de introducir al grupo a los conceptos de unidad y solidaridad. Simboliza el compromiso del grupo de cuidarse unos a otros y mantenerse a salvo de “Desafíos” emocionales y físicos.

## DE 12 A 18 AÑOS, EL NUDO HUMANO

- Grupos de 3 a 8 niño/as se colocan en círculo. Mientras más niño/as, más difícil la actividad.
- Cada niño/a debe tomar la mano de dos niño/as diferentes. Una vez que se toman las manos, sus brazos forman un nudo humano.
- El objetivo del juego es que los niño/as desenreden los nudos de brazos para que los brazos no se crucen, *pero sin soltar ninguna mano*. Esto quiere decir que tendrán que pasar por encima o por debajo de los brazos de los otros para poder desenredarse.
- Los niño/as no necesitan estar mirando en la misma dirección que cuando comenzaron para que su equipo gane.

**Puntos clave:** Este juego es una forma divertida de presentar al grupo los conceptos de evaluación, unidad, solidaridad y resolución de problemas. Simboliza el compromiso del grupo a trabajar juntos de forma paciente y segura.

## DE 12 A 18 AÑOS, EL NUDO HUMANO: DE AFUERA HACIA ADENTRO

- Los estudiantes se toman las manos en un círculo dándose las espaldas.
- El objetivo del juego es ver si el grupo consigue, sin soltarse las manos, maniobrar para que todos estén de pie en un círculo y de frente unos con otros.

## DE 12 A 18 AÑOS, MALABARES DE EQUIPO

- Los niño/as forman un círculo, y uno de ellos recibe una pelota.
- Él o ella comienza a hacer “malabares” lanzando la pelota a alguien más en el equipo, y este a su vez lanza la pelota a alguien más.
- Esto continúa hasta que cada miembro del grupo ha tocado la pelota durante la ronda, sin que ningún miembro haya tocado la pelota más de una vez, y logrando que la pelota vuelva a la persona que inició el juego.

- El grupo continúa pasando la pelota siguiendo el mismo patrón. Pueden añadirse una segunda y tercera pelota para volverlo más difícil.

(Macy R. D., Macy D. J., Gross, et. al, 2002)

## PARA LOS MAESTROS

Las siguientes actividades pueden utilizarse en sesiones de capacitación o apoyo para maestros. Tomado *Creando aulas sanadoras: Guía para maestros y educadores docentes* (IRC, 2006).

### MODELANDO LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL MAESTRO 20 MINUTOS

Comenzar con una rápida discusión centrada en el maestro, solicitando a los participantes identificar los principales métodos utilizados (toma de notas por parte de los estudiantes, memorización, respuestas a preguntas, y demás). Cuando la lista está completa, pida voluntarios para realizar una clase usando uno de los métodos para el resto de los participantes. Esto puede hacerse “actuando” el papel de maestro para incentivar a que los participantes se diviertan. Termine con una discusión sobre los diferentes estilos de enseñanza.

### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: AUMENTANDO NUESTRO REPERTORIO 20 MINUTOS

Comenzar esta sesión pidiendo a los participantes que sugieran actividades/estrategias centradas en los estudiantes, especialmente las que ya implementan en su trabajo. Los participantes también deberán identificar posibles obstáculos que impidan la puesta en práctica de las estrategias. Las respuestas deben registrarse y, si el grupo lo desea, los participantes que sugirieron estrategias adicionales pueden recibir un papel para escribirlas formalmente para el grupo.

### ACTIVIDAD GRUPAL: UN NIÑO/A FELIZ 30 MINUTOS

Pida que los participantes formen grupos y pídale que dibujen el contorno de un niño/a en una hoja de papelógrafo. Cada niño/a debe tener un nombre, que también va escrito en la página. En el lado izquierdo de la página, haga que cada grupo enumere comportamientos “normales” y características que esperan los niño/as demuestren bajo circunstancias ordinarias. La lista seguramente incluirá cosas como juguetero, curioso, amigable, confiado, etc. Presente estas listas al grupo completo y elaboren una lista general.

Luego, pida que cada grupo regrese a su dibujo de un niño/a y que listen los comportamientos y emociones en situaciones de crisis y recuperación post-crisis. Probablemente aparecerán respuestas como triste, retraído, temeroso, ansioso, etc. Nuevamente, presente estas listas al grupo completo y elaboren una lista general. Cuando los participantes comparen ambas listas, el sufrimiento de los niño/as se volverá evidente.

## **LLUVIA DE IDEAS: AYUDANDO A LOS NIÑO/AS A ENFRENTAR 30 MINUTOS**

En esta actividad, los participantes empezarán por pensar en cómo ayudar a los niño/as que han sido afectados por una crisis.

Utilice un formato de pregunta y respuesta con el grupo general para discutir diferencias en el grado de respuesta traumática entre los niño/as, notando que cada uno reacciona de manera distinta. Introduzca la pirámide mostrando los distintos niveles de respuesta al trauma en niño/as y pidiendo retroalimentación y comentarios de los participantes. Pida a los participantes que discutan acerca de las formas tradicionales en las que se brinda tratamiento y ayuda a niño/as que se muestran afligidos. Todos los participantes deben saber cómo acceder a los tratamientos tradicionales sugeridos.

Discutan y enumeren los posibles beneficios psicosociales que los niño/as pueden recibir a través de programas recreacionales y educativos. Dé tiempo a los participantes para realizar sus propias listas detalladas de actividades que serían apropiadas en el contexto de su comunidad. Una pregunta común puede ser: “Imaginen que están trabajando con un grupo de niño/as que se muestran angustiados; ¿qué actividades pueden realizar para ayudarlos a sentirse mejor?”

## Maestros y demás personal educativo

### Normas mínimas de la INEE - Ámbito 4: Maestros y demás personal educativo

*Contratación y selección:* Se contrata un número suficiente de maestros y demás personal educativo debidamente calificado a través de un proceso participativo y transparente, basado en criterios de selección que tienen en cuenta la diversidad y la equidad.

*Condiciones de trabajo:* Los maestros y demás personal educativo tienen condiciones de trabajo claramente definidas y reciben una remuneración adecuada por sus servicios.

*Apoyo y supervisión:* Los mecanismos de apoyo y supervisión de los maestros y demás personal educativo funcionan con eficacia.

### ESTRATEGIAS

Los típicos retos educativos durante crisis prolongadas incluyen entre otros: limitados recursos y apoyo administrativo, clases con gran cantidad de estudiantes, entrenamiento profesional inadecuado, ambientes políticos hostiles, y pocas oportunidades de desarrollo profesional.

**Los maestros también pueden haber sufrido los efectos del conflicto o desastre, haber perdido sus hogares o seres queridos, o sufrido violencia o lesiones.** La frustración y el agotamiento entre los educadores pueden crear condiciones tóxicas que socavan su recuperación psicosocial y resiliencia, y que pueden resultar en que abandonen sus puestos de trabajo. El ausentismo del maestro a su vez puede ser un obstáculo que impida mantener abiertas las escuelas y que funcionen de manera efectiva. Abordar y atender las necesidades básicas de los maestros es, por tanto, fundamental para intervenciones de apoyo psicosocial exitosas.

Puesto que las situaciones de emergencia pueden alterar la cantidad del personal docente disponible, es necesaria una comunicación clara con los maestros en servicio o recientemente contratados para **clarificar procesos de contratación y selección**, temas de remuneración, horarios de trabajo, paquetes de incentivos y demás condiciones de trabajo tanto durante la emergencia como una vez que haya terminado. Consulte el **Ámbito 4** de las Normas mínimas de la INEE, para obtener una guía útil sobre cómo mejorar las prácticas de selección y contratación (INEE, 2010a).

Los administradores escolares son los responsables de garantizar que los maestros y todo el personal educativo reciban **el apoyo y la supervisión adecuados**, incluso para **condiciones de trabajo no administrativos**. Esto implica proporcionar insumos materiales y financieros, así como apoyo moral y entre pares. Puede resultar especialmente útil desarrollar un **plan para favorecer el bienestar de los maestros y del personal educativo** que incluya discusiones entre grupos de pares y técnicas para el manejo del estrés. En algunos contextos puede ser eficaz, integrar la oración y la espiritualidad en actividades para promover el bienestar, mientras que ofrecer servicios de asesoramiento puede ser la prioridad en otros. Por último, **los administradores son responsables de garantizar que los educadores tengan condiciones de trabajo claramente definidas que incluyan el apoyo psicosocial en el entorno académico**.

El bienestar y la motivación del maestro se ven influenciados por experiencias tanto personales como profesionales, por lo cual los administradores deben tratar de ser conscientes de los desafíos personales que enfrentan los maestros. Esto incluye la integración de datos sobre las necesidades de los maestros en las evaluaciones de necesidades del apoyo psicosocial.

Los programas de capacitación psicosocial deberían basarse en las buenas prácticas existentes. Por ejemplo, los maestros eficaces a menudo se esfuerzan por crear un ambiente de aprendizaje cómodo y de apoyo, donde los estudiantes puedan

### Principios para guiar la formación de maestros

- Involucrar a los maestros en la reflexión y el reconocimiento de la importancia de la relación entre el maestro y el estudiante para promover la resiliencia.
- Aportar ejemplos de lecciones y actividades que los maestros pueden utilizar en el aula para promover un buen manejo de la clase.
- Reconocer el estrés que enfrentan los maestros y ayudar a facilitarles la conversación y el apoyo.

sentirse seguros. La formación de los maestros puede ayudar a determinar cómo lograrlo en medio de un desastre o cuando hay una gran cantidad de estudiantes en la clase.

Ya sea durante situaciones de emergencia o en tiempos normales, los maestros pueden ayudar a los estudiantes a concentrarse y a aprender, teniendo clases bien planificadas con objetivos claros, con un principio y un fin y con la ayuda didáctica apropiada, seguidos de una revisión de lo que se aprendió en las clases anteriores. Esta secuencia puede necesitar ser modificada para acomodar actividades recreativas o reflexivas adicionales, pero debe estar en consonancia con la estructura general de las actividades.

Para aprovechar las mejores prácticas existentes de manera más efectiva, los programas de capacitación psicosocial deben introducir a los maestros en la gama de respuestas cognitivas y emocionales que los estudiantes pueden tener en situaciones de emergencia, y explicar a los maestros cómo comprenderlas y responder empáticamente.

Los niño/as y jóvenes que han sufrido un conflicto o un desastre son por lo general más propensos a tener estrés psicológico que los niño/as y jóvenes que viven en situaciones donde no existen crisis. Este tipo de estrés afecta su concentración y calidad de sueño e interfiere con su capacidad de aprender.<sup>3</sup>

Respetar, mostrar compasión y escuchar son la clave para promover la resiliencia de los niño/as y jóvenes, mejorar su capacidad de atención y fomentar su rendimiento académico (IRC, 2011). La voluntad de los maestros de compartir sus propios sentimientos puede ayudar a los estudiantes a comprender que sus emociones son normales. Las aulas compasivas pueden servir como elementos básicos para la cohesión social y para restablecer la confianza y mantener la asistencia escolar. Para obtener información más detallada sobre cómo crear espacios de aprendizaje de apoyo psicosocial para los estudiantes, revise los documentos de IRC *Crear clases curativas: guía para maestros y educadores de maestros* (IRC, 2006) y *Crear clases curativas: un recurso multimedia de formación de maestros* (IRC, 2011).

**La manera en la que se imparte el contenido de la formación del maestro es tan importante como el contenido mismo. La capacitación de los maestros debe ser inclusiva, sensible al género y participativa,** en otras palabras, deben ejemplificar e inculcar los comportamientos y

---

3 Para leer más sobre cómo identificar signos psicológicos comunes de estrés, lea el capítulo 2 de la Alianza ACT y la Iglesia de Suecia. *Manual de capacitación sobre apoyo psicosocial basado en la comunidad* (2015).

acciones que los maestros deben modelar en sus clases o en espacios no formales de aprendizaje. La norma debería consistir en proporcionar métodos de capacitación (y en última instancia, de enseñanza) que influyan positivamente en su autoconfianza y autoestima. La capacitación de maestros, por lo tanto, debe desarrollarse alrededor de actividades centradas más en la participación que en los enfoques didácticos o basados en la clase tradicional.

Finalmente, el desempeño del maestro debe evaluarse a través de una supervisión cercana. Este tipo de evaluación ayuda a los maestros a mejorar su enfoque para promover el rendimiento académico y fomentar el apoyo psicosocial y/o integrar enfoques de psicoeducación en el aula o en el entorno de aprendizaje. Lo ideal sería que las evaluaciones del desempeño revisaran si el maestro ha creado un ambiente de aprendizaje de apoyo socioemocional.

## Ejemplos prácticos.

Ámbito 4: Maestros y demás personal educativo

### **Kenya: Apoyar a los maestros para apoyar mejor a los estudiantes**

En el campo de refugiados de Kakuma en Kenia, los maestros recibieron la capacitación a través de la iniciativa Maestros para Maestros que incluía temas tales como pedagogía, programas de estudios y planificación, protección infantil, bienestar e inclusión de los estudiantes, y el rol y bienestar del maestro.

Los maestros sostuvieron reuniones regulares en persona, organizadas y facilitadas por personal especializado, para discutir los desafíos cotidianos que enfrentaban mientras enseñaban en contextos de emergencia. A través de WhatsApp, los maestros se conectaban con mentores que brindaban apoyo continuo, lo que les permitió compartir sus experiencias y proporcionar ayuda mutua. Los maestros informaron que se sintieron mejor preparados, más seguros y más motivados, y se inclinaron a colaborar con otros maestros en sus esfuerzos colectivos para proporcionar un mejor apoyo a los estudiantes. La mejoría en el bienestar condujo a cambios positivos en sus prácticas de enseñanza y en sus relaciones con los estudiantes, por ejemplo, utilizando una disciplina positiva en lugar del castigo. (Mendenhall, 2017, pp.6-8).

## PUNTOS DE REFLEXIÓN

- *Los maestros pueden haber sufrido los efectos directos de un conflicto o de un desastre. **Abordar las necesidades de los maestros** es, por tanto, **fundamental para que las intervenciones de apoyo psicosocial sean exitosas**. Desarrollar un **plan para** favorecer el bienestar de los maestros y del personal puede ser especialmente útil, y los líderes escolares y las autoridades educativas deberían incorporarlo en los planes de desarrollo del personal.*
- ***En tiempos de crisis, los maestros también necesitan apoyo.** Las actividades que se centran en el bienestar de los maestros pueden incluir orientación y supervisión profesional continua, como la capacitación en servicio y las evaluaciones que miden la condición emocional de los maestros y la necesidad de apoyo adicional.*
- ***Redes entre pares** permiten que los maestros se apoyen mutuamente. Son simples y consisten en mantener contacto a través de grupos de WhatsApp, grupos de mensajes de texto o grupos de correo electrónico, etc., para compartir frustraciones, desafíos y soluciones creativas.*
- *Los estudiantes confían en los maestros para obtener consejos, asesoramiento, empatía y un modelo a seguir. Por lo tanto, **es esencial que los administradores escolares, las autoridades educativas, los ministerios de educación y otras organizaciones prioricen las condiciones de trabajo de los maestros**. Los maestros y el personal educativo necesitan condiciones de trabajo predecibles y claramente definidas. Las expectativas son especialmente importantes para una comunidad en crisis, cuando los sistemas y estructuras habituales (incluidos los presupuestos) se han visto afectadas. En tales casos, las autoridades deben comunicarse lo más claro y rápidamente posible con los maestros sobre lo que se espera de ellos y cómo se reconocerán sus esfuerzos.*
- *Se debe prestar atención tanto al **contenido como a la estructura de la formación docente**. La capacitación docente debe ser inclusiva y participativa, y debe modelar los comportamientos y enfoques que se espera que los maestros reproduzcan en el aula.*

## Política educativa

### Normas mínimas de la INEE - Ámbito 5: Política educativa

*Formulación de leyes y políticas:* Las autoridades educativas dan prioridad a la continuidad y la recuperación de la educación de calidad, incluido el acceso libre e inclusivo a los estudios.

*Planificación e implementación:* Las actividades educativas tienen en cuenta las políticas, las leyes, las normas y los planes internacionales y nacionales y las necesidades de aprendizaje de las poblaciones afectadas.

### ESTRATEGIAS

Para que las intervenciones psicosociales y la psicoeducación promuevan un cambio duradero y significativo, deben formar parte de un enfoque sistémico y reflejar un compromiso centralizado para mejorar el bienestar psicosocial. En otras palabras, los principios y buenas prácticas del apoyo psicosocial y de la psicoeducación deben reflejarse en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo **la formulación de leyes y políticas**. Depende de los Ministerios de Educación y de los programas de capacitación de maestros el respetar, proteger y cumplir con el derecho a la educación en todo momento. Esto significa que las autoridades nacionales de educación, a todos los niveles, deben estar preparadas para dar una respuesta educativa rápida, que incluya anticiparse a los desafíos y planificar cómo mantener los avances que se puedan lograr durante la respuesta educativa a la emergencia.

Dada la naturaleza intersectorial del bienestar psicosocial, también puede ser apropiado revisar y considerar las leyes, la legislación, las políticas y los procedimientos que son relevantes o necesarios en otros sectores para proporcionar el apoyo psicosocial y la psicoeducación de manera más efectiva en las escuelas. Por ejemplo, **los sistemas de referencia entre**

**Los sectores de educación y salud** deberían estar claramente definidos y comunicados por las autoridades educativas y sanitarias para proteger a los niño/as y jóvenes más afectados por una emergencia.

De igual modo, los programas eficaces de apoyo psicosocial y de psicoeducación requieren a lo largo de los procesos de planificación e implementación, la **participación y el apoyo de una multitud de partes interesadas de la educación**. Los Ministerios de Educación en países afectados por crisis deben preparar y planificar respuestas educativas que incorporen el apoyo psicosocial y la psicoeducación en el programa y en las metodologías de enseñanza, así como también en los programas de capacitación docente.

Como se ha indicado en secciones anteriores, la integración de las actividades del apoyo psicosocial y de la psicoeducación en las técnicas de enseñanza fomenta la estimulación intelectual y emocional de los estudiantes, lo que a su vez afecta positivamente su dominio del contenido académico y de las asignaturas tradicionales (es decir, matemáticas, lectura, ciencias y humanidades). Además, también permite a los estudiantes desarrollar más autoestima y autoeficacia. Por lo tanto, permite a las poblaciones afectadas adquirir habilidades mediante la educación, invirtiendo en apoyo psicosocial y psicoeducación, la misma que rentabiliza de manera importante en su recuperación después de la crisis y su desarrollo a largo plazo.

Aquellos que elaboran y respaldan políticas y programas educativos deben recordar que el apoyo psicosocial efectivo plantea, no únicamente una respuesta a una crisis, sino también subraya la importancia de la preparación y de la recuperación. Esto requiere enfoques que mejoren el entorno de protección, fomenten los vínculos entre los actores y consideren la resiliencia general del sistema. Los desafíos pueden impedir la respuesta de las autoridades educativas durante y después de una crisis, sin embargo las mismas deben esforzarse por incorporar el apoyo psicosocial y la psicoeducación en las respuestas educativas. Lo mismo ocurre con todas las agencias que apoyan las respuestas educativas en emergencia.

#### **Desafíos que pueden impedir la respuesta de las autoridades educativas durante y después de una crisis**

- Fondos limitados y limitada capacidad del personal
- Problemas de seguridad o acceso
- Dificultades de coordinación
- Énfasis en la infraestructura escolar más que en el contenido del programa
- Insumos de mala calidad y falta de mediciones de la calidad

## Lista de verificación para autoridades educativas

### Preparativos

- Crear planes de emergencia o de contingencia que detallen como **reabrir instituciones educativas y/o abrir lugares temporales de aprendizaje seguros donde se puedan proporcionar servicios educativos psicosocialmente relevantes** (estos planes pueden basarse en las estrategias descritas en **Sección II, Ámbito 2: Acceso y ambiente de aprendizaje**). Ver Planes de Contingencia del Sector Educativo (INEE, 2018).
- Desarrollar planes para **certificar** los logros académicos de los estudiantes durante una crisis. Es fundamental realizarlo con la suficiente antelación debido al impacto en la capacidad de los estudiantes para obtener un empleo o una educación superior, y por lo tanto, en su motivación y aspiraciones futuras.
- Identificar las partes interesadas más importantes con las que colaborar en **las comunidades afectadas** en caso de una emergencia. Los comités de gestión escolar existentes, **activos y bien respaldados y/o las asociaciones de madres, padres y maestros** son a menudo un excelente punto de partida. Las autoridades educativas deben saber o averiguar quiénes son estas personas y cómo contactarlas. Las autoridades también deben considerar formas de proporcionar a estas organizaciones los recursos financieros que pueden necesitar para reiniciar o continuar la educación durante una emergencia, cuando los sistemas y procesos normales se han sido desarticulados.
- **Recopilar datos a nivel comunitario sobre los riesgos, las fortalezas y capacidades.** La información confiable es esencial para cualquier respuesta, y la integración de estos elementos puede ser especialmente útil para definir una respuesta del apoyo psicosocial. Con demasiada frecuencia las evaluaciones de riesgos no reconocen las fortalezas y capacidades de las comunidades que pueden contribuir para su propia recuperación educativa. Cuanta más información tienen las autoridades sobre los recursos de la comunidad, se puede proporcionar una respuesta más inmediata y efectiva a nivel local y comunitario.
- Poner en marcha un mecanismo **confidencial y culturalmente apropiado para manejar las quejas** y así reportar sobre asuntos

vinculados con la protección y necesidades psicosociales cuando sea necesario.

- **Integrar el desarrollo de habilidades y competencias sociales y emocionales** en el plan de estudios y en la preparación y apoyo del docente respectivo. Hacer explícitos estas habilidades y competencias en los objetivos de aprendizaje.

## Respuesta

- Colaborar con **evaluaciones de necesidades a nivel local y nacional**. Abogar por evaluaciones que recopilen datos sobre las necesidades psicosociales de los estudiantes y maestros y que se den respuestas a estas necesidades. Las autoridades también deberían garantizar que las organizaciones comunitarias, las ONG y los socios multilaterales recopilen datos desagregados y prioricen a los grupos vulnerables.
- **Abordar en una respuesta de emergencia las deficiencias existentes en el acceso y la calidad educativa**. Las emergencias brindan una oportunidad para aplicar el concepto de “reconstruir mejor” de manera que la población pueda vivir en condiciones mejores que previo al desastre. Los riesgos existentes pueden ser mitigados y enfrentados, a través de la promoción, la divulgación, la sensibilización, el desarrollo de capacidades, la capacitación y la colaboración. Por lo tanto, las estrategias de respuesta y los planes de implementación deben tener en cuenta y alinearse con las prioridades gubernamentales existentes, incluso durante una respuesta de emergencia.
- **Concientizar y abogar** por el bienestar psicosocial entre los maestros y personal educativo. Todo el personal educativo debe contar con un conocimiento básico de apoyo psicosocial. También deberían estar informados sobre los hallazgos de las evaluaciones.
- **Recordar las necesidades de los maestros**. No debe olvidarse que los maestros tienen sus propias necesidades físicas y psicosociales. En muchos casos, estas necesidades son fuente de estrés adicional a la vida de un maestro y pueden llevar al ausentismo, agotamiento y abandono de la profesión. En casos de emergencia, pueden ser fuentes adicionales de estrés las lesiones físicas, pérdida de servicios domésticos y públicos, pérdida de madre, padre u otros parientes, mayor pobreza y vulnerabilidad.

## Recuperación

- **Crear clases compasivas y de sanación** donde los estudiantes se sientan seguros y apoyados. El entorno educativo debe permitirles a los estudiantes sentirse seguros, capaces y orgullosos de sí mismos y de sus capacidades. Los maestros deben ayudarlos a desarrollar no solo relaciones sociales saludables sino también habilidades interpersonales positivas.
- Es posible que inmediatamente posterior a una crisis haya una necesidad urgente de revisar y **enriquecer el plan de estudios** a fin de incluir contenidos y materiales relacionados con la crisis. Por ejemplo, un plan de estudios enriquecido puede que incluya temas tales como la formación en salud y seguridad, simulacros de seguridad, habilidades para la vida y habilidades para enfrentar problemas y de autonomía personal (apoyo psicosocial y psicoeducación). También puede que considere competencias para la supervivencia (seguridad, salud y nutrición), ciudadanos responsables, actividades recreativas, juegos y deportes. La integración del apoyo psicosocial y la psicoeducación al plan de estudios puede proporcionar a los estudiantes un sentido de esperanza y aspiración.
- Es esencial la **coordinación** entre todas las partes interesadas y los actores que intervienen en la educación, incluidas las ONGs. Los Ministerios de Educación deben colaborar y compartir información con otros ministerios con el objetivo de abordar las necesidades de apoyo psicosocial de los estudiantes, maestros y otro personal educativo de manera holística y coordinada. Los vínculos inter-sectoriales son importantes en los asuntos relacionados con el apoyo psicosocial y la psicoeducación. Los Ministerios de Educación deben recibir tanto apoyo técnico y desarrollo de capacidades según sea necesario.
- Lamentablemente, las situaciones de emergencia y las crisis son cíclicas y/o prolongadas. Por lo tanto, es imperativo la **identificación y planificación**, incluso durante las etapas de recuperación, **de los elementos de preparativos** que fortalecerán el sistema y permitirán hacerle frente de manera más efectiva durante futuras crisis, lo que puede implicar la revisión y adaptación de la planificación educativa a mediano y largo plazo y la reasignación del presupuesto para abordar las debilidades en el sistema.

## Ejemplos prácticos

Ámbito 5: Política educativa

### **Mali: La participación conjunta de las autoridades nacionales y las comunidades para recolectar información sobre los desafíos/necesidades, así como también las fortalezas/capacidades**

En 2013, el Banco Mundial trabajó en conjunto con el Ministerio de Educación de Mali con el objetivo de realizar una evaluación rápida de resiliencia. La evaluación se utilizó para dar a conocer la respuesta del Ministerio sobre el conflicto armado en el norte y el correspondiente desplazamiento de la población al sur del país. A un equipo del Ministerio se lo capacitó en cómo realizar una evaluación sistemática de resiliencia. Dicha evaluación recolectó información no sólo sobre los riesgos sino también sobre las fortalezas de las comunidades afectadas. Reflexionando sobre el proceso participativo, explicó un funcionario del Ministerio de educación:

El desarrollo debe provenir del fortalecimiento de las capacidades de las comunidades... para que así sean protagonistas de su propio desarrollo. Cuando son las mismas poblaciones y comunidades las responsables de su propio desarrollo y dicho desarrollo es concebido por estas, es más fácil que las propias comunidades lo implementen y dejen de estar restringido por el tiempo o el espacio. Y es por eso que es importante que este estudio sobre la resiliencia los factores positivos no se pierdan, [sino que] se refuercen...podemos capitalizar todos estos factores positivos y apoyarlos a fin de que sirvan como punto de partida para el desarrollo [...] He descubierto que [mediante la aplicación de la metodología de la participación comunitaria] se trata de un proceso de co-responsabilización. (Banco Mundial, 2013, p. 2)

## PUNTOS DE REFLEXIÓN

- **La creación de un entorno protector** es fundamental para fomentar el bienestar psicosocial de niño/as y jóvenes. Dicho entorno se encuentra moldeado por los niño/as, los jóvenes, sus madres, padres, parientes, la comunidad, las escuelas y las autoridades educativas y por las políticas que buscan proteger las necesidades emocionales de la niñez.
- Con el propósito de promover intervenciones educativas duraderas y significativas, **el apoyo psicosocial y la psicoeducación deberían formar parte de un enfoque sistemático** y encontrarse reflejados en un compromiso para mejorar el bienestar psicosocial. **Se debería considerar el bienestar y desarrollo holístico de los niño/as y jóvenes** a la hora de formular políticas, diseñar e implementar programas educativos en tiempos de crisis.
- **Un enfoque multisectorial es clave para un cambio duradero para niño/as y jóvenes y mejorar su bienestar psicosocial y los resultados del aprendizaje.** Los ministerios y mecanismos de coordinación humanitarios deben mantener la comunicación con todos los sectores relacionados con la educación, protección, salud y otros que sean relevantes.
- Las mejores intervenciones involucran a todos los niveles de la ecología social. Si una intervención en el sector educativo se traduce en una resiliencia a largo plazo, entonces precisará **del compromiso y el liderazgo de las autoridades educativas.**
- No se debería esperar a que se produzca una crisis para implementar las actividades del apoyo psicosocial y la psicoeducación. En cambio, las **autoridades de la educación deben mejorar sus preparativos y resiliencia** considerando la integración del apoyo psicosocial y la psicoeducación en el plan de estudios y fomentando pedagogías adecuadas a través de la capacitación y el apoyo continuo al personal docente. En las áreas propensas a sufrir crisis también sería adecuado considerar planes de contingencia y plataformas tecnológicas que se puedan implementar rápidamente a fin de facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje, incluso si se produce una crisis.

## Cierre

Las crisis humanitarias afectan a los niño/as, jóvenes y a sus comunidades de manera profunda, y pueden perturbar cada uno de los aspectos de la vida diaria normal. Sin un método de mitigación adecuado, la exposición prolongada a una crisis puede resultar dañina para el bienestar físico y psicosocial de niño/s y jóvenes. Las escuelas junto con otros espacios de aprendizaje no formales se encuentran entre los entornos más influyentes y beneficiosos para los niño/as y jóvenes durante un período de incertidumbre, y por consiguiente proporcionar oportunidades educativas durante un período de crisis constituye un componente fundamental de una efectiva respuesta humanitaria.

Tanto el apoyo psicosocial como la psicoeducación son fundamentales para el bienestar y aprendizaje de niño/s y jóvenes afectados por las crisis. Esta Nota de orientación proporciona un enfoque integral para el apoyo psicosocial y la psicoeducación en entornos educativos durante y después de situaciones de emergencia. Contempla a la psicoeducación como un componente importante del apoyo psicosocial y articula principios generales de programas de apoyo psicosocial y psicoeducación en el sector de la educación.

Las normas mínimas de la INEE proporcionan un marco de trabajo comprensivo para incluir el apoyo psicosocial y a la psicoeducación en todos los niveles del sistema educativo y en todos los aspectos educativos relacionados con la planificación, la preparación y la respuesta. Esta nota de orientación también ofrece ejemplos específicos de prácticas útiles que integran el apoyo psicosocial y la psicoeducación, así como consejos para comenzar la implementación. Una parte importante de la implementación es la organización de redes de maestros y profesionales que apoyan programas integrales durante las crisis.

El apoyo psicosocial y la psicoeducación son componentes estrechamente relacionados que apoyan a niño/as y jóvenes afectados por las crisis y les permiten aprender de manera efectiva. Sin este apoyo crítico, muchos niño/as y jóvenes probablemente no podrán desarrollar sus capacidades al máximo. Los mejores maestros motivan a sus estudiantes a alcanzar la excelencia académica y a la vez proporcionan espacios seguros para el aprendizaje y el desarrollo de relaciones de apoyo académico y emocional. Lograr estos objetivos puede ser difícil durante y después de una emergencia, pero no es

imposible. La incorporación de actividades sencillas de apoyo psicosocial y psicoeducación junto con cambios en la forma en que los maestros interactúan con los estudiantes puede mejorar la capacidad de cada joven para hacerle frente a las crisis, recuperarse y prosperar.

# Glosario

**Afrontamiento:** El afrontamiento es el proceso de adaptación a una nueva situación de vida, la gestión de circunstancias difíciles, hacer un esfuerzo para resolver problemas y/o tratar de minimizar, reducir o soportar el estrés o el conflicto.

**Angustia:** La angustia es el estado de malestar, ansiedad o desestabilización. Puede ocurrir en respuesta a condiciones de vida difíciles, como la pobreza y la sobrepoblación, o por la exposición a amenazas a la seguridad o el bienestar de una persona.

**Comité Permanente Inter-agencial:** El IASC (Comité Permanente Inter-agencial por sus siglas en inglés) es un foro de coordinación, desarrollo de políticas y toma de decisiones dentro de la asistencia humanitaria. El IASC se estableció en junio de 1992 en respuesta a una Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el fortalecimiento de la asistencia humanitaria. El IASC involucra actores humanitarios claves tanto de las Naciones Unidas y fuera de esta.

**Discapacidad:** La discapacidad se refiere a impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales, así como a las barreras de actitud y del entorno que impiden la participación plena y efectiva de una persona en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

**Educación formal:** La educación formal se refiere a las oportunidades de aprendizaje proporcionadas en un sistema de escuelas, institutos, universidades y otras instituciones educativas. Por lo general, implica la educación a tiempo completo para niño/as y jóvenes que comienza entre los 5 y 7 años de edad y continúa hasta los 20 o 25. Normalmente es desarrollada por los Ministerios de Educación, pero en situaciones de emergencia puede ser apoyada por otras partes interesadas en la educación.

**Educación no formal:** Las actividades educativas que no corresponden a la definición de educación formal (véase la definición entregada anteriormente) se consideran como educación no formal, y las mismas tienen lugar tanto dentro como fuera de las instituciones educativas y atiende a personas de todas las edades. No siempre tiene considerada una certificación.

**Espacios amigos de la niñez:** Las comunidades crean espacios amigables con la niñez a fin de proporcionarles entornos enriquecedores donde puedan tener acceso a actividades recreativas, de ocio y aprendizaje de manera libre y estructurada. Los espacios amigos para la niñez pueden proporcionar apoyo en temas relacionados con la salud, la nutrición y apoyo psicosocial y otras actividades que restablezcan el sentido de normalidad y continuidad. Están diseñados y funcionan fomentando la participación. Pueden servir a niño/as de un grupo de edad específico o de distintas edades.

**Espacios amigables para la juventud:** Son entornos seguros y propicios que facilitan y respaldan el desarrollo holístico y la transformación de los jóvenes. Los jóvenes están involucrados en el diseño, implementación y administración de estos espacios. Los espacios brindan una gama completa de servicios accesibles, asequibles y atención de calidad en un ambiente donde los jóvenes son tratados con respeto y dignidad, donde tienen garantizada la confidencialidad y reciben servicios de personal profesional sin prejuicios.

**Estrés tóxico:** Una respuesta de estrés tóxico para un niño/a puede ocurrir cuando experimenta una adversidad fuerte, frecuente y/o prolongada, como abuso físico o emocional, negligencia crónica, abuso de sustancias o enfermedad mental de sus cuidadores, exposición a la violencia y/o las cargas acumuladas de dificultades económicas familiares sin un apoyo adecuado de parte de adultos. Este tipo de activación prolongada del sistema de estrés-respuesta puede interrumpir el desarrollo de la estructura del cerebro y otros sistemas de órganos y aumentar el riesgo de enfermedades relacionadas con el estrés y deterioro cognitivo hasta la entrada en la edad adulta.

**Grupo Sectorial de educación:** El Grupo Sectorial de Educación (“Cluster”) es un foro formal abierto para la coordinación y la colaboración para la respuesta educativa en crisis humanitarias. Los Grupos Sectoriales de Educación reúnen a autoridades educativas nacionales y locales, ONG, organismos de la ONU, académicos y otros actores bajo el objetivo común de asegurar una provisión de educación predecible, bien coordinada y equitativa para poblaciones afectadas por crisis humanitarias. Establecido en 2007 por el IASC como parte del enfoque de grupo sectorial, el Grupo Sectorial de Educación trabaja para mantener la educación como un derecho humano básico y un componente central de la respuesta

humanitaria. El Grupo Sectorial de Educación es el único grupo codirigido a nivel global por una agencia de las Naciones Unidas y una ONG: UNICEF y Save the Children (Grupo Sectorial de Educación, 2018).

Los programas de educación no formal se caracterizan por su variedad, flexibilidad y capacidad de responder rápidamente a las nuevas necesidades educativas de niño/as o adultos. A menudo están diseñadas para grupos específicos de estudiantes, como aquellos con sobre edad para su nivel, aquellos que no asisten a una escuela formal o adultos en general. Los planes de estudios pueden basarse en la educación formal o en nuevos enfoques. Los ejemplos incluyen aprendizaje acelerado de “recuperación”, programas para después del horario escolar, alfabetización y aritmética básica. La educación no formal puede llevar al ingreso tardío a los programas de educación formal. La entrada tardía a veces se llama la segunda oportunidad para la educación.

**Primeros auxilios psicológicos:** Los Primeros auxilios psicológicos (PAP) describe una respuesta humana y solidaria a una persona que sufre y que necesita apoyo. Incluye los siguientes temas: brindar cuidados prácticos y apoyo sin interferir; evaluar necesidades e inquietudes; ayudar a las personas a abordar las necesidades básicas como alimentos y agua o información; escuchar a las personas pero no presionarlas para que hablen; reconfortar a las personas y ayudarlas a sentirse tranquilas; ayudar a las personas a obtener información, servicios y apoyos sociales; proteger a las personas de un daño mayor.

**Trauma:** El trauma es una respuesta emocional a un evento terrible, como un accidente, una violación, una muerte, tortura, violencia o un desastre natural o provocado por el ser humano.

Inmediatamente después del evento son típicos el shock y la negación. Las reacciones a largo plazo incluyen emociones impredecibles, “flashbacks”, relaciones tensas e incluso síntomas físicos como dolores de cabeza o náuseas. Si bien estos sentimientos son normales, algunas personas tienen dificultades para enfrentarlo. Esto también se conoce como Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), que es una condición de salud mental diagnosticada por un profesional de la salud mental.

Usar la palabra “trauma” siempre debe referirse al TEPT; si no se diagnostica, se debe usar otra expresión, como angustia, estrés, o los efectos psicológicos de las situaciones de emergencia. Ver más ejemplos

en el *Manual de capacitación sobre apoyo psicosocial basado en la comunidad* (Alianza ACT, 2015, p.36). Los psicólogos pueden ayudar a las personas que sufren de trastorno de estrés postraumático a encontrar formas constructivas de manejar sus emociones y lidiar con el evento.

# Referencias

Abdul-Hamid, H., Patrinos, H., Reyes, J., Kelcey, J., & Diaz-Varela, A. (2015, November). *Learning in the face of adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees*. Washington, DC: World Bank Group. doi:10.1596/978-1-4648-0706-0

Accelerated Education Working Group. (2017). *Accelerated education: 10 principles for effective practice*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/59ce4f727>

ACT Alliance & Church of Sweden. (2015, July). *Community-based psychosocial support training manual*. Retrieved from <http://actalliance.org/capacity-building/community-based-psychosocial-training-manual/>

Action for the Rights of Children. (2002). *Child and adolescent development: Notes on developmental stages* (unpublished manuscript).

Ager, A., Stark, L., & Potts, A. (2010, February). *Participative ranking methodology: A brief guide: Version 1.1*. New York: Columbia University. Retrieved from <https://www.alnap.org/help-library/participative-ranking-methodology-a-brief-guide-version-11>

Akar, B. (2015). *Innovative approaches and tools in holistic education for refugees: Exploring eight educational programs for Syrian refugees in Lebanon* (working paper). Vienna: CARITAS Austria. doi:10.13140/RG.2.1.3755.3040

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In *Protecting education from attack: A state of the art review* (pp. 55-67). Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186732e.pdf>

Anderson, M. B. (1999). *Do no harm: How aid can support peace—or war*. London: Lynne Rienner.

Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A., & North, L. (2016). *Accelerated education programs in crisis and conflict: Building evidence and learning*. Washington, DC: USAID. Retrieved from [https://thepearsoninstitute.org/sites/default/files/2017-02/36.%20Menendez\\_Accelerated%20Education%20Programs\\_2.pdf](https://thepearsoninstitute.org/sites/default/files/2017-02/36.%20Menendez_Accelerated%20Education%20Programs_2.pdf)

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). *Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches*. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/resource/towards-best-practice-in-school-based- psychosocial-programming/>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *Toxic stress*. Retrieved from <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>

Centers for Disease Control and Prevention. (2015, March 25). *The social ecological model: A framework for prevention*. Retrieved from <http://www.cdc.gov/violenceprevention/overview/social-ecologicalmodel.html>

Child Protection Working Group. (2012, December). *Child protection rapid assessment toolkit*. Geneva, Switzerland: Global Protection Cluster. Retrieved from [http://www.globalprotectioncluster.org/\\_assets/files/tools\\_and\\_guidance/info\\_data\\_management/CPRA\\_English-EN.pdf](http://www.globalprotectioncluster.org/_assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_English-EN.pdf)

Child Protection Working Group. (2013). *Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action*. Geneva: Global Protection Cluster. Retrieved from <http://cpwg.net/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/CP-Minimum-Standards-English-2013.pdf>

Diaz-Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. Washington, DC: World Bank Group. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Global Education Cluster. (2016, August). *Guide to education in emergencies needs assessments and needs assessment package*. Retrieved from <http://educationcluster.net/new-guide-eie-needs-assessment-needs-assessment-package/>

Global Education Cluster. (2018). *Homepage-our vision*. Retrieved from <http://educationcluster.net/>

Hayden, J., & Wai, S. (2013). Community-based approaches to early childhood development. In P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 275-290). Oxford: Oxford University Press.

IASC. (1999, December). *Protection of internally displaced persons*. New York: IASC. Retrieved from [https://interagencystandingcommittee.org/system/files/legacy\\_files/FINALIDPPolicy.pdf](https://interagencystandingcommittee.org/system/files/legacy_files/FINALIDPPolicy.pdf)

IASC. (2007, June). *IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings*. Geneva: IASC. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/emergencies/guidelines\\_iasc\\_mental\\_health\\_psychosocial\\_june\\_2007.pdf](http://www.who.int/mental_health/emergencies/guidelines_iasc_mental_health_psychosocial_june_2007.pdf)

IASC Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2010). *Mental health and psychosocial support in humanitarian emergencies: What should humanitarian health actors know?* Geneva: IASC. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/emergencies/what\\_humanitarian\\_health\\_actors\\_should\\_know.pdf](http://www.who.int/mental_health/emergencies/what_humanitarian_health_actors_should_know.pdf)

ICRC. (1999, January 7). *Third workshop on protection: Background paper*. Geneva: ICRC.

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC] Reference Centre for Psychosocial Support. (2009). *Psychosocial interventions: A handbook*. Copenhagen: IFRC. Retrieved from [http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook\\_EN\\_July10.pdf](http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf)

International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Strengthening resilience: A global selection of psychosocial interventions*. Copenhagen: IFRC. Retrieved from <http://pscentre.org/wp-content/uploads/Strengthening-Resilience.pdf>

International Institute for Child Rights and Development. (2017, March). *The virtuous circle of play and psychosocial wellbeing: A review of Right To Play's education in emergency programs supporting Syrian children in Lebanon*. Retrieved from <http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/Documents/The%20Virtuous%20Circle%20of%20Play%20and%20Psychosocial%20Well-being.pdf>

INEE. (2009, February). *Pocket guide to inclusive education*. Geneva: INEE. Retrieved from [http://toolkit.ineesite.org/pocket\\_guide\\_to\\_inclusive\\_education](http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_inclusive_education)

INEE. (2010a). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. New York: INEE. Retrieved from [http://toolkit.ineesite.org/inee\\_minimum\\_standards/handbooks](http://toolkit.ineesite.org/inee_minimum_standards/handbooks)

INEE. (2010b). *Pocket guide to supporting learners with disabilities*. Geneva: INEE. Retrieved from [http://toolkit.ineesite.org/pocket\\_guide\\_to\\_supporting\\_learners\\_with\\_disabilities](http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_supporting_learners_with_disabilities)

INEE. (2010c). *Pocket guide to gender*. Geneva: INEE. Retrieved from [http://toolkit.ineesite.org/pocket\\_guide\\_to\\_gender](http://toolkit.ineesite.org/pocket_guide_to_gender)

INEE. (2016). *INEE background paper on psychosocial support and social and emotional learning for children & youth in emergency settings*. New York: INEE. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/resources/inee-background-paper-on-psychosocial-support-and-social-and-emotional-lear>

INEE. (2018). *Education sector contingency planning*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/contingency-planning>

IOM. (n.d.). *Psychosocial needs assessment in emergency displacement, early recovery, and return, IOM tools*. Geneva: IOM. Retrieved from <https://health.iom.int/sites/default/files/pdf/Psychosocial-Needs-Assessment-Emergency-Displacement-Early-Recovery-Return-IOM-Tools.pdf>

IRC. (2006, June). *Creating healing classrooms: Guide for teachers and teacher educators*. New York: IRC. Retrieved from [http://www.healingclassrooms.org/downloads/CHC\\_Guide\\_for\\_Teachers\\_TEs.pdf](http://www.healingclassrooms.org/downloads/CHC_Guide_for_Teachers_TEs.pdf)

IRC. (2011). *Creating healing classrooms: A multimedia teacher training resource*. New York: IRC. Retrieved from [http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1127/IRC\\_Creating\\_Healing\\_Classrooms\\_Facilitator\\_Guide.pdf](http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1127/IRC_Creating_Healing_Classrooms_Facilitator_Guide.pdf)

IRC. (2015-2016). *Social-emotional learning facilitator teacher-focused SEL guide, 2015-2016* (internal document).

Macy R. D., Macy D. J., Gross S., Brighton. P, & Stuvland R. (2002). *Psychosocial play and activity book for children and youth exposed to difficult circumstances*. (n.p.): UNICEF-MENA. Retrieved from <http://nchd.org.pk/ws/downloads/5.2%20Psychosocial%20Play%20and%20Activity%20Book%20-%20UNICEF%20.pdf>

Masten, A. S., Gewirtz, A. H., & Sapienza, J. K. (2013, October). *Resilience in development: The importance of early childhood*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>

Mendenhall, M. (2017). Strengthening teacher professional development: Local and global communities of practice in Kakuma Refugee Camp, Kenya. In *INEE round table on psychosocial support and social and emotional learning: Case studies* (pp. 6-8) (unpublished document). Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/1tMmx9zjkUwWsQ2gwiUJjcELt\\_eIOu-BK/view](https://drive.google.com/file/d/1tMmx9zjkUwWsQ2gwiUJjcELt_eIOu-BK/view)

Monaghan, C., & King, E. (2015, December). *Youth education programming and peacebuilding in Dadaab refugee camp: Results and lessons learned*. Nairobi, Kenya: UNICEF. Retrieved from [https://wp.nyu.edu/e\\_king/wp-content/uploads/sites/1791/2015/04/Youth-Education-Programming-and-Peacebuilding-in-Dadaab-Refugee-Camp-Results-and-Lessons-Learned.pdf](https://wp.nyu.edu/e_king/wp-content/uploads/sites/1791/2015/04/Youth-Education-Programming-and-Peacebuilding-in-Dadaab-Refugee-Camp-Results-and-Lessons-Learned.pdf)

NRC. (2016, May 20). *Children's nightmares of war*. Retrieved from <https://www.nrc.no/news/2016/mai/childrens-nightmares-of-war/>

NRC. (2017). *Better Learning Program 1: Classroom sessions. Learning to calm down and improve concentration in emergencies* (internal document). Oslo: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & NRC.

PACER National Bullying Prevention Center. (2017). *A wrinkled heart*. Retrieved from <http://www.pacer.org/bullying/classroom/elementary/activities/wrinkled-heart.asp>

Perezniето, P., Magee, A., & Fyles, N. (2017, October). *Mitigating threats to girls' education in conflict-affected contexts: Current practice*. (n.p.): UNGEI & ODI. Retrieved from [http://www.ungei.org/resources/files/Girls\\_in\\_Conflict\\_Review-Final-Web.pdf](http://www.ungei.org/resources/files/Girls_in_Conflict_Review-Final-Web.pdf)

Right To Play. (n.d.). *When parents participate in play days, change happens*. Retrieved from <http://www.righttoplay.com/moreinfo/aboutus/Pages/newsitem.aspx?articleID=87>

Schultz, J. H., Marshall, L., Norheim, H., & Al-Shanti, K. (2016). School-based intervention in ongoing crisis: Lessons from a psychosocial and trauma-focused approach in Gaza schools. *Journal on Education in Emergencies*, 2(1), 142-156. doi:10.17609/N80T03

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. C. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301, 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Shonkoff, J. P., & Garner, S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246. doi:10.1542/peds.2011-2663

Staub, E. (2003). Basic human needs and their role in altruism and aggression. In E. Staub (Ed.), *The psychology of good and evil: Why children, adults and groups help and harm others* (pp. 52-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Teachers in Crisis Contexts Working Group. (2016). *Training pack for primary school teachers in crisis contexts*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/training-pack-for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts>

The Sphere Project. (2017). *The Sphere handbook: Glossary*. Retrieved from <http://www.sphereproject.org/handbook/glossary/?!=R>

UNESCO. (2012). *Education for All Global Monitoring Report: Youth and skills. Putting education to work*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>

UNGEI & NRC. (2016, November). *Addressing school-related gender-based violence is critical for safe learning environments in refugee contexts* (briefing paper). Retrieved from [http://www.ungei.org/sr/bv/files/Refugee\\_Brief\\_Final.pdf](http://www.ungei.org/sr/bv/files/Refugee_Brief_Final.pdf)

UNHCR. (2007, June). *Safe schools and learning environment: How to prevent and respond to violence in refugee schools. A guide*. Geneva: UNHCR. Retrieved from <http://www.refworld.org/pdfid/469200e82.pdf>

UNHCR. (2016, June). *Global trends: Forced displacement in 2015*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*. Retrieved from [https://www.unicef.org/protection/A\\_Practical\\_Guide\\_to\\_Developing\\_Child\\_Friendly\\_Spaces\\_-\\_UNICEF\\_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_(2).pdf)

UNICEF. (2011, January). *Guidelines for child-friendly spaces in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from [https://www.unicef.org/protection/Child\\_Friendly\\_Spaces\\_Guidelines\\_for\\_Field\\_Testing.pdf](https://www.unicef.org/protection/Child_Friendly_Spaces_Guidelines_for_Field_Testing.pdf)

UNICEF. (2014a, September). *Child-friendly schooling for peacebuilding*. New York: UNICEF. Retrieved from [https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly\\_Schooling\\_for\\_Peacebuilding\(1\).pdf](https://www.unicef.org/education/files/Child-Friendly_Schooling_for_Peacebuilding(1).pdf)

UNICEF. (2014b, April). *Early childhood development in emergencies: Integrated programme guide*. New York: UNICEF. Retrieved from [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Programme\\_Guide\\_ECDiE.pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Programme_Guide_ECDiE.pdf)

UNICEF. (2016, June). *The state of the world's children 2016: A fair chance for every child*. New York: UNICEF. Retrieved from [http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF\\_SOWC\\_2016.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf)

UNRWA. (2013). *School-based teacher development programme I*. Amman: UNRWA. Retrieved from <https://www.unrwa.org/sbtd>

UNRWA. (2015). *School based teacher development programme II*. Amman: UNRWA. Retrieved from <https://www.unrwa.org/sbtd-ii>

UNRWA. (2016). *Psychosocial support for UNRWA schools: A conceptual framework* (unpublished manuscript).

Wessells, M. (2009). Do no harm: Toward contextually appropriate psychosocial support in international emergencies. *American Psychologist*, 64, 842-854. doi:10.1037/0003-066X.64.8.842

WHO & UNHCR. (2012). *Assessing mental health and psychosocial needs and resources: Toolkit for humanitarian settings*. Geneva: WHO. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/resources/toolkit\\_mh\\_emergencies/en/](http://www.who.int/mental_health/resources/toolkit_mh_emergencies/en/)

Women's Commission for Refugee Women and Children. (2008, June). *Disabilities among refugees and conflict-affected populations*. New York: Women's Commission. Retrieved from [http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1239044853210/5995073-1246917381414/INT0001sk\\_DisabilitiesRefugeesConflictPopulaJune2008.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1239044853210/5995073-1246917381414/INT0001sk_DisabilitiesRefugeesConflictPopulaJune2008.pdf)

World Bank. (2013, May). *Education resilience approaches: Field notes* (Issue No. 3). Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/pdf/811390BRI0FN0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf>

# Recursos Adicioanles

---

Action for the Rights of Children. (2002). *Child and adolescent development: Notes on developmental stages*. Geneva: Save the Children and UNHCR. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/arc-resource-pack-actions-rights-children-english-version>

Ager, A., Ager, W., Stavrou, V., & Boothby, N. (2011). *Inter-agency guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf>

Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri E., Okot, B., McCollister F., & Boothby, N. (2011). The Impact of the School-Based Psychosocial Structured Activities Program on Conflict-Affected Children in Northern Uganda. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 1124-33. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02407.x

Alexander, J., Boothby, N., & Wessells, M. (2010). Education and protection of children and youth affected by armed conflict: An essential link. In *Protecting education from attack: A state of the art review* (ch. 4, pp. 55-67). Paris: UNESCO.

American Psychological Association. (n.d.). *Psychology topics: Trauma*. Retrieved from <http://www.apa.org/topics/trauma/>

American Psychological Association. (2017). *Resilience in a time of war: Tips for parents and teachers of elementary school children*. Retrieved from <http://www.apa.org/helpcenter/kids-resilience.aspx>

Arafat, C. (2007). *A psychosocial assessment of children in Palestine*. Ramallah, OPT: Secretariat of the National Plan of Action for Children.

ATLAS.ti. (n.d.) *Qualitative and quantitative research*. Retrieved from <http://atlasti.com/quantitative-vs-qualitative-research/>

Australian Red Cross. (2012, July). *Emergency recovery lesson plans: Years 7-9 for students aged 13-15*. Retrieved from <https://www.redcross.org.au/getmedia/9a1cc7e0-8493-40a7-bcf8-87949ddf1e7b/recovery-7-9-lesson-plan.aspx>

Bialobrzeska, M., Randell, C., Hellmann, L., & Winkler, G. (2009). *Creating a caring school: A guide for school management teams with accompanying guide*. Retrieved from <http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/creating-caring-school-toolkit-school-management-teams-accompanying-guide>

Boothby, N., & Melvin, C. (2007). *Towards best practice in school-based psychosocial programming: A survey of current approaches*. New York: CPC Learning Network. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/resource/towards-best-practice-in-school-based-psychosocial-programming/>

Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbad, K. (2015, October). *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts*. London, UK: Department for International Development.

Global Child Protection Cluster. (2012, December). *Child protection rapid assessment toolkit*. Retrieved from [http://www.globalprotectioncluster.org/\\_assets/files/tools\\_and\\_guidance/info\\_data\\_management/CPRA\\_English-EN.pdf](http://www.globalprotectioncluster.org/_assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_English-EN.pdf)

Global Education Cluster. (2009). *Joint needs assessment toolkit for education in emergencies*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/joint-education-needs-assessment-toolkit>

Global Education Cluster. (2013). *Education cannot wait: Financing education in emergencies challenges and opportunities*. Retrieved from <https://educationcluster.net/?get=001687%7C2014/06/Education-Cannot-Wait-2013-Analysis.pdf>

Global Education Cluster. (2016). *Needs assessment guide and package*. Retrieved from <http://educationcluster.net/resources/needs-assessment-guide-package/>

Government of South Sudan. (2013). *Skills for life and psychosocial support for children and youth in emergencies trainer guide*. Retrieved from [https://www.unicef.org/protection/A\\_Practical\\_Guide\\_to\\_Developing\\_Child\\_Friendly\\_Spaces\\_-\\_UNICEF\\_\(2\).pdf](https://www.unicef.org/protection/A_Practical_Guide_to_Developing_Child_Friendly_Spaces_-_UNICEF_(2).pdf)

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2012). *IASC reference group mental health and psychosocial support assessment guide*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/publications/IASC\\_reference\\_group\\_psychosocial\\_support\\_assessment\\_guide.pdf](http://www.who.int/mental_health/publications/IASC_reference_group_psychosocial_support_assessment_guide.pdf)

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2012). *Who is where, when, doing what (4Ws) in mental health and psychosocial support: Manual with activity codes*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/publications/iasc\\_4ws.pdf](http://www.who.int/mental_health/publications/iasc_4ws.pdf)

IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. (2017). *A common monitoring and evaluation framework for mental health and psychosocial support in emergency settings*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/world/iasc-common-monitoring-and-evaluation-framework-mental-health-and-psychosocial-support>

IFRC Reference Centre for Psychosocial Support (2010). *Psychosocial interventions—A handbook*. Copenhagen, Denmark: IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. Retrieved from [http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook\\_EN\\_July10.pdf](http://pscentre.org/wp-content/uploads/PSI-Handbook_EN_July10.pdf)

INEE. (2003). *Good practice guide: Emergency spaces for children*. Retrieved from [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc\\_1\\_Good\\_Practice\\_Guide\\_-\\_Emergency\\_Spaces\\_for\\_Children.pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/doc_1_Good_Practice_Guide_-_Emergency_Spaces_for_Children.pdf)

INEE. (2013). *Gender quality in and through education: INEE pocket guide to gender assessment report*. Retrieved from [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Assessment\\_Report\\_2013\\_LowRes.pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Assessment_Report_2013_LowRes.pdf)

INEE. (2013). *Contextualizing global standards to local settings: Challenges and lessons learned*. Retrieved from [http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1154/Contextualization\\_Challenges\\_LL\\_final\\_LowRes.pdf](http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1154/Contextualization_Challenges_LL_final_LowRes.pdf)

INEE. (2016). *Training pack for primary school teachers in crisis contexts*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/training-pack-for-primary-school-teachers-in-crisis-contexts>

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Broken links: Psychosocial support for people separated from family members*. Retrieved from <http://pscentre.org/topics/broken-links/>

IFRC & RCS Reference Centre for Psychosocial Support. (2014). *Psychosocial support for youth in post-conflict situations: A trainer's handbook*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/world/psychosocial-support-youth-post-conflict-situations-trainer-s-handbook>

IRC. (2016). *Social-emotional learning*. Retrieved from <http://shls.rescue.org/shls-toolkit/social-emotional-learning/>

IRC. (2017, October). *Safe healing and learning spaces toolkit*. Retrieved from <http://shls.rescue.org/>

IRC. (2016-2017). *3EA remedial program: Tutor guide mindfulness*. [Internal document].

IRC Lebanon. (2016). *Social-emotional learning facilitator training guide*. Retrieved from <http://www.ineesite.org/en/resources/social-emotional-learning-facilitator-training-guide>

Kashef, Z. (2015). *Exposure to toxic stress in childhood linked to risky behavior and adult disease*. Retrieved from <http://news.yale.edu/2015/11/19/exposure-toxic-stress-childhood-linked-risky-behavior-and-adult-disease>

Leach, F. (2003, January). *Practicing gender analysis in education*. London: Oxfam GB.

Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. London, UK: Save the Children. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/education-emergencies-tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies>

NRC. (2015). *Better Learning Program guidelines for implementation*. [Internal document].

NRC. (2017). *Better Learning Program 2: Group sessions. Improving study skills for pupils living in emergencies*. Oslo, Norway: Department of Education, University of Tromsø, the Arctic University of Norway & Norwegian Refugee Council.

O'Connell, R., Meuwly, M., & Heiniger, J.P. (2008). *Child protection psychosocial training manual*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/child-protection-psychosocial-training-manual-toolkit>

Peace First. (n.d.). *Peaceful conflict resolution toolkit*. Retrieved from <http://>

[www2.peacefirst.org/digitalactivitycenter/files/peaceful\\_conflict\\_resolution\\_0.pdf](http://www2.peacefirst.org/digitalactivitycenter/files/peaceful_conflict_resolution_0.pdf)

Psychosocial Working Group. (2003). *Conceptual framework*. Retrieved from <http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/Conceptual%20Framework.pdf>

Reed, R., Fazel, M., Jones L., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in low-income and middle-income countries: Risk and protective factors. *Lancet*, 379, 250-265.

Right To Play. (2015). *Playing through emotions: An ebola games manual for Prevention and psychosocial training support*. [Internal document].

Right To Play. (2016). *End of program evaluation report*. [Internal document].

Right To Play. (2016). *Education programming and social and emotional learning at right to play*. [Internal document].

Right To Play (2017). *Play-based learning activities: Psychosocial wellbeing through play*. Toronto: Right To Play International. [Unpublished manuscript.]

Save the Children. (2013). *Psychosocial first aid training manual for child practitioners*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/save-children-psychological-first-aid-training-manual-child-practitioners>

Save the Children. (2015). *What do children want in times of emergency and crisis? They want an education*. Retrieved from <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/what-do-children-want-times-emergency-and-crisis-they-want-education>

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009, June). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301, 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

Sphere Project. (2011). *Humanitarian charter and minimum standards in humanitarian response*. Retrieved from <http://www.sphereproject.org/handbook/>

UN Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Sustainable development knowledge platform: Sustainable development goal 4*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

UNESCO. (2016). *Implementing the right to education: A compendium of practical examples based on the eighth consultation of member states on the implementation of the convention and recommendation against discrimination in education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245196e.pdf>

UN General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child* (United Nations, Treaty Series, vol. 1577).

UNHCR. (2016, August). *Fact sheet: Global forced displacement*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/579b31e54.pdf>

UNHCR. (2016, September). *Missing out: Refugee education in crisis*. (n.p.): UNHCR. Retrieved from <http://www.unhcr.org/57d9d01d0>

UNICEF. (2009). *A practical guide for developing child friendly spaces*. Retrieved from <http://cpwg.net/resources/a-practical-guide-to-developing-child-friendly-spaces-unicef-eng/>

UNICEF. (2009, December). *Children and the 2004 Indian Ocean tsunami: Evaluation of UNICEF's programmes in Aceh, Indonesia*. New York: UNICEF. Retrieved from [https://www.unicef.org/evaluation/files/Children\\_and\\_the\\_2004\\_Indian\\_Ocean\\_tsunami\\_Indonesia-Sri\\_Lanka-Maldives.pdf](https://www.unicef.org/evaluation/files/Children_and_the_2004_Indian_Ocean_tsunami_Indonesia-Sri_Lanka-Maldives.pdf)

UNICEF. (2009) *Guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. New York: UNICEF. Retrieved from <http://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2014/04/UNICEF-Evaluation-of-Psychosocial-Programs-2009.pdf>

UNICEF. (2009). *Psychosocial support of children in emergencies*. Retrieved from <http://www.unicefinemergencies.com/downloads/eresource/docs/MHPSS/Psychosocial%20support%20of%20children%20in%20emergencies.pdf>

UNICEF. (2009). *The psychosocial care and protection of children in emergencies: Teacher training manual*. Retrieved from [http://cpwg.net/?attachment\\_id=433](http://cpwg.net/?attachment_id=433)

UNICEF. (2010). *Progress evaluation of the UNICEF education in emergencies and post-crisis transition programme (EEPCT)*. Retrieved from [https://www.unicef.org/evaluation/files/EEPCT\\_Global\\_041311.pdf](https://www.unicef.org/evaluation/files/EEPCT_Global_041311.pdf)

UNICEF. (2011). *Inter-agency guide to the evaluation of psychosocial programming in humanitarian crises*. Retrieved from <https://www.unicef.org/protection/files/Inter-AgencyGuidePSS.pdf>

UNICEF. (2013, July). *Research briefing: Assessing child protection, safety & security issues for children in Ugandan primary and secondary school*. Retrieved from [https://www.unicef.org/uganda/VACis\\_Study\\_Summary\\_July\\_8th\\_10.31am\(1\).pdf](https://www.unicef.org/uganda/VACis_Study_Summary_July_8th_10.31am(1).pdf)

UNICEF. (2014). *Child-friendly schooling for peacebuilding*. Retrieved from [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child\\_Friendly\\_Schooling\\_for\\_Peacebuilding\\_\(English\).pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Child_Friendly_Schooling_for_Peacebuilding_(English).pdf)

UNICEF. (2014, September 8). *No “back to school” for 30 million children affected by conflict and crisis*. Retrieved from [https://www.unicef.org/media/media\\_75652.html](https://www.unicef.org/media/media_75652.html)

UNICEF. (2017, January). *End of project evaluation of ECHO children of peace project: Life skills education and psychosocial support for conflict-affected children and adolescents in Ukraine*. Retrieved from [http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/ECHO\\_CoP\\_Evaluation\\_Report\\_final.pdf](http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/ECHO_CoP_Evaluation_Report_final.pdf)

UNICEF. (n.d.) *Module 1: What are the social ecological model (SEM) [and] communication for development (C4D)*. Retrieved from [https://www.unicef.org/cbsc/files/Module\\_1\\_SEM-C4D.docx](https://www.unicef.org/cbsc/files/Module_1_SEM-C4D.docx)

UNICEF & UNESCO. (2007). *A human rights-based approach to education for all*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>

UNRWA. (2017). *Psychosocial support recreational activities resource guide*. Retrieved from [https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/recreational\\_activities\\_resource\\_guide.pdf](https://www.unrwa.org/sites/default/files/content/resources/recreational_activities_resource_guide.pdf)

USAID. (2002). *Helping Children Outgrow War*. Retrieved from [https://www1.essex.ac.uk/armedcon/story\\_id/000074.pdf](https://www1.essex.ac.uk/armedcon/story_id/000074.pdf)

WHO. (2010). *mhGAP intervention guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/publications/mhGAP\\_intervention\\_guide/en/](http://www.who.int/mental_health/publications/mhGAP_intervention_guide/en/)

WHO. (2011). *Psychosocial first aid: Guide to field workers*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/publications/guide\\_field\\_workers/en/](http://www.who.int/mental_health/publications/guide_field_workers/en/)

WHO. (2013). *Assessment and management of conditions specifically related to stress*. Retrieved from [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85623/1/9789241505932\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85623/1/9789241505932_eng.pdf)

WHO. (2014). *Psychosocial first aid: Facilitator's manual for orienting field workers*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/emergencies/facilitator\\_manual\\_2014/en/](http://www.who.int/mental_health/emergencies/facilitator_manual_2014/en/)

WHO. (2012). *Mental health and psychosocial support for conflict-related sexual violence: Principles and interventions, summary*. Retrieved from [http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/rhr12\\_18/en/](http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/rhr12_18/en/)

WHO & UNHCR. (2015). *mhGAP humanitarian intervention guide (mhGAP-HIG): Clinical management of mental, neurological and substance use conditions in humanitarian emergencies*. Retrieved from [http://www.who.int/mental\\_health/publications/mhgap\\_hig/en/](http://www.who.int/mental_health/publications/mhgap_hig/en/)

World Bank Group. (2013, May). *Voices from the Field, Interview with a Ministry of Education Official on the Resilience Rapid Assessment Process in Mali*. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/470761468281369825/pdf/811390BRI0F N0M0Box0379831B00PUBLIC0.pdf>





# INEE

An international network for education in emergencies  
Un réseau international pour l'éducation en situations d'urgence  
Una red internacional para la educación en situaciones de emergencia  
Uma rede internacional para a educação em situações de emergência  
الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ

