

MAPEO

Medición de las intervenciones de seguridad basadas en la escuela para proteger de amenazas externas de conflicto y violencia: un mapeo de marcos y herramientas de medición



Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia

La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) es una red global y abierta de organizaciones no gubernamentales, agencias de la ONU, donantes, profesionales, investigadores e individuos de las poblaciones afectadas que trabajan juntos dentro de un marco humanitario y de desarrollo para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y recuperación y reconstrucción después de una crisis. Para más información, visite www.inee.org/es.

Publicado por:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)
c/o Comité Internacional de Rescate
122 East 42nd Street, 12th floor
New York, NY 10168
Estados Unidos de América

INEE © 2021

Licencia: Este documento tiene licencia de Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Atribuido a la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)



Cita sugerida: Koons, C. (2021). MAPEO Medición de las intervenciones de seguridad basadas en la escuela para proteger de amenazas externas de conflicto y violencia: Un mapeo de marcos y herramientas de medición. Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). New York, NY. <https://inee.org/es/resources/medicion-de-las-intervenciones-de-seguridad-basadas-en-la-escuela-para-proteger-de>

Reconocimientos: Este ejercicio de mapeo fue realizado y escrito por Cynthia Koons. El trabajo fue encargado por el Grupo de Trabajo de Política Educativa de la INEE y la línea de trabajo sobre Sistemas Educativos Seguros y Resilientes. La autora reconoce a Margi Bhatt (Coordinadora INEE, Política Educativa) y Alana Christopher (Coordinadora Interina INEE, Normas y Prácticas), así como a Filipa Schmitz Guinote (CICR, Copresidenta de la INEE SRES).

Agradecemos a los colaboradores que compartieron su información y entrevistas, incluidos los representantes del CICR, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPPE) de la UNESCO, Agencia Suiza de para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE), Protección Civil Europea y Operaciones de Ayuda Humanitaria (ECHO), Cluster Global de Educación (GEC), Save the Children, Child Fund, Child Protection Collaborative, la Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (la Alianza), Área de responsabilidad de Protección Infantil, FHI360, la Coalición global para proteger la educación de los ataques (GCPEA), el Grupo Colaborativo sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial (MHPSS), y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Un agradecimiento especial por las valiosas reflexiones de nuestros revisores: Anmol Kamra, Marla Petal, Jo Kelcey, Sebastien Hine, Mark Chapple, Ashley Nemiro, Elizabeth Drevlow, Tracy Spratt Grandin, Margaret Sinclair, Mary Kangethe, Dieuwerke Luiten, Rachel Smith y Dean Brooks.

Foto de portada: Tareq Manadili, NRC

Edición realizada por Dody Riggs y Alana Christopher (INEE).
Diseño realizado por 2D Studio Ltd.

La INEE desea agradecer a la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) por su generoso apoyo a la INEE, que ha permitido el desarrollo de este mapeo.

Acrónimos por sus siglas en inglés

5DE	———	Cinco Dimensiones de Exclusión
ACPHA	———	La Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria
CICR	———	Comité Internacional de la Cruz Roja
COVID	———	Coronavirus
CPHA	———	Protección de la Niñez en la Acción Humanitaria
CSS	———	Seguridad escolar integral
DG	———	Dirección General
DRRM	———	Reducción y Gestión del Riesgo de Desastres
ECCN	———	Red de Educación en Contextos de Crisis
ECHO	———	Operaciones Europeas de Protección Civil y Ayuda Humanitaria
ECW	———	La educación no puede esperar
EDC	———	Centro de Desarrollo Educativo
EeE	———	Educación en Emergencias
ERW	———	Restos Explosivos de Guerra
FICR	———	Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja
GADRRRES	—	Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y la Resiliencia en el Sector Educativo
GCPEA	———	Coalición Global para Proteger la Educación de los Ataques
HPC	———	Ciclo del Programa Humanitario
IDP	———	Personas Desplazadas Internas
IIEP	———	Instituto Internacional de Planificación de la Educación
INEE	———	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
IRI	———	Enseñanza Radial Interactiva
ISELA	———	Evaluación Internacional del Aprendizaje Socioemocional
KAP	———	Conocimientos, Actitudes y Prácticas
KOI	———	Indicador Operativo Clave
KRI	———	Indicador de Resultados Clave
M/F	———	Masculino / Femenino
MASC	———	Escala de Ansiedad Multidimensional para la Niñez
MHPSS	———	Salud Mental y Apoyo Psicosocial
MRM	———	Mecanismo de Seguimiento y Denuncia de las seis graves violaciones contra la niñez
MUNE (UXO)	—	Munición Sin Explotar
OIM	———	Organización Internacional para las Migraciones
OMS	———	Organización Mundial de la Salud
PEIC	———	Protección de la Educación en las Crisis
PSYC	———	Examen Psicológico para Niño/as Pequeño/as
RCMAS	———	Escala Revisada de Ansiedad Manifiesta en Niño/as
SDG	———	Objetivos de Desarrollo Sostenible
SRES	———	Sistemas Educativos Seguros y Resilientes
TdR	———	Términos de Referencia
UNESCO	———	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNHCR	———	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)
UNICEF	———	Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Infancia
UNISDR	———	Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres
UNOCHA	———	Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas
USAID	———	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
VAC	———	Violencia contra la niñez
WASH	———	Agua, Saneamiento e Higiene

Tabla de Contenidos

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Antecedentes	6
1.2 Marco y Definiciones	7
1.3 Métodos	9
2. HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES	11
3. DIMENSIÓN DEL MAPEO	15
3.1 Acceso a la Educación	15
3.2 Bienestar Psicosocial de los estudiantes	20
3.3 Seguridad Física de las Instalaciones	25
3.4 Gestión de Riesgos de Seguridad Física	28
3.5 Entrega de educación de contingencia	33
3.6 Abogacía para la Seguridad Escolar	36
CONCLUSIÓN	40
REFERENCIAS	41

Lista de Cifras y Tablas

Lista de Cifras

Figura 1. Factores de accesibilidad	16
Figura 2. 5 Dimensiones de Exclusión (5DE)	17

Lista de Tablas

Tabla 1. Definiciones operativas de los términos clave	8
Tabla 2. Indicadores para medir el acceso	18
Tabla 3. Definiciones de bienestar entre los actores de la EeE y la Protección de la Niñez	21
Tabla 4. Herramientas de medición del bienestar psicosocial de niños, niñas y/o adolescentes	24
Tabla 5. Indicadores para medir la seguridad física	27
Tabla 6. Indicadores para la gestión de riesgos de seguridad física	30
Tabla 7. Indicadores para la entrega de educación de contingencia	35
Tabla 8. Indicadores de medición de negociaciones	38
Tabla 9. Indicadores de medición de ataques	39

1. INTRODUCCIÓN

© Rareq Manadili / NRC

1.1. Antecedentes

En 2018, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y la Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (la Alianza), en asociación con Elevate Children Funders Group y International Education Funders Group, organizaron la mesa redonda titulada “Programación Integrada en Protección de la Niñez y Educación en Contextos Humanitarios.” Los profesionales participantes reconocieron que la educación tiene una función protectora vital y que la protección de la niñez puede apoyar el acceso a la educación y mejorar los resultados educativos. Sin embargo, aún no se aprovecha todo el potencial de adoptar un enfoque colaborativo en las áreas de educación y protección de la niñez.¹

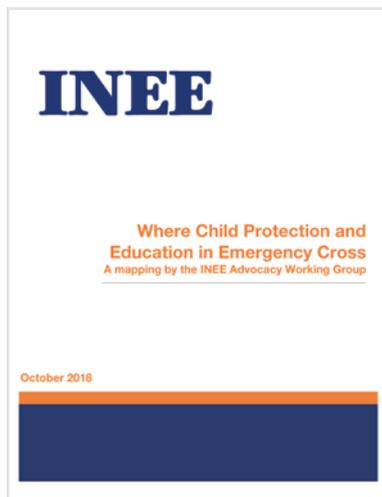
En 2018 el evento de la INEE catalizó varias iniciativas de actores como la Alianza y el Cluster Global

de Educación para construir una cultura y un marco de colaboración. Con este fin, en 2020 la Línea de trabajo de la INEE sobre Sistemas Educativos Seguros y Resilientes (SRES, por sus siglas en inglés) se comprometió a ayudar a mejorar la comprensión de la medición y la evidencia en la protección basada en la escuela. El grupo quería, en particular, explorar cómo podemos determinar si las intervenciones de protección de la niñez se relacionan, y cómo, con el acceso a la educación y un entorno de aprendizaje de calidad.

Con este fin, la línea de trabajo de SRES encargó un documento a principios de 2020 que debía (1) mapear la medición de las intervenciones de protección basadas en la escuela que abordan riesgos externos en entornos afectados por conflictos armados y violencia, y (2) recomendar formas de generar evidencia sólida del impacto de estas intervenciones en (a) el acceso a la educación y (b) un entorno de aprendizaje de calidad.

Los términos de referencia (TdR) posteriores, los borradores y las consultas redujeron aún más el alcance. Vea las definiciones operativas relevantes para este documento a continuación.

1 El [informe del evento](#) fue escrito por Helen Kearney (2018), basándose en un marco de trabajo para la colaboración entre la protección de la niñez y la educación en contextos humanitarios que fue desarrollado por las consultoras independientes Manuela de Gasperi y Serena Zanella.



1.2. Marco y Definiciones

Las definiciones que se presentan aquí se establecieron para aclarar el alcance y el lenguaje de trabajo del documento con el fin de mejorar la investigación y la exploración de los métodos de medición. El alcance y la comprensión del documento evolucionaron a lo largo del proceso de redacción.

La pregunta original de la Línea de Trabajo de SRES fue:

- ¿Cómo los actores de la educación en emergencias (EeE) y la Protección de la niñez (CPHA, por sus siglas en inglés) miden las intervenciones de protección basadas en la escuela y su relación con el acceso a la educación y a un entorno de aprendizaje de calidad?

Esto planteó la pregunta ¿Qué se entiende por protección? La definición original en los TdR de la Línea de trabajo de SRES fue el siguiente menú abreviado de intervenciones de la Coalición Global para Proteger la Educación de los Ataques (GCPEA):

- Análisis: evaluación de riesgos
- Infraestructura: p. ej., refugios, muros de protección
- Protocolos de gestión de riesgos: p. ej., sistemas de alerta temprana, comités de seguridad y protección escolar, planes de evacuación, simulacros
- Medidas de protección: p. ej., ajustar los horarios escolares de acuerdo con patrones de inseguridad, ubicar o reubicar escuelas o instalaciones para estudiantes y docentes, proporcionando una presencia protectora en las rutas escolares
- Incidencia política: diálogo con portadores de armas y autoridades pertinentes

La revisión documental incluyó un menú de GCPEA más amplio y múltiples disciplinas de protección, como la gestión de riesgos de desastres, la construcción de la paz y la violencia de género en la escuela. A través del diálogo con miembros de la Línea de trabajo SRES, el tema de interés se redujo a la seguridad física frente a amenazas externas de conflicto o violencia. Esto excluyó la violencia en el aula, la violencia de pareja, la violencia entre docentes y estudiantes, el acoso y la gestión del riesgo de desastres (es decir, incluyendo los peligros naturales). Reducir la lista de intervenciones permitió a los autores del documento profundizar en la medición manteniéndose dentro del límite de 20 páginas.

Una segunda aclaración que redujo el alcance fue la intención detrás del término “entorno de aprendizaje de calidad”. La definición de la Línea de trabajo de SRES fue el más inclusivo tomado del Marco de Aprendizaje de Ambiente de Calidad de Save the Children: protección física, protección emocional y psicosocial, enseñanza y aprendizaje, docentes, cuidadores, padres, madres y comunidades que contribuyen a los tres resultados de los estudiantes: alfabetización, aritmética y bienestar (Maranto, 2017). La revisión documental original exploró esta amplia gama, pero halló el alcance demasiado amplio como para enfocarse debidamente en la medición. La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) ya había publicado una Revisión de literatura sobre la intersección de entornos de aprendizaje seguros y logros educativos (RTI International, 2013), por lo que la discusión con los miembros de la Línea de trabajo de SRES redujo el enfoque a un único resultado: bienestar psicosocial infantil. Esto excluyó el amplio marco del entorno de igualdad de aprendizaje y los logros de aprendizaje en alfabetización y aritmética.

Informados por estas conversaciones, la pregunta de investigación resultante para el documento fue:

¿Cómo miden los actores de la EeE y CPHA cuatro categorías de intervenciones basadas en la escuela de seguridad física que abordan las amenazas externas de conflicto y violencia, así como su relación con el acceso a la educación y el bienestar psicosocial de los estudiantes?

Para mayor claridad, las definiciones operativas de los principales términos utilizados en el resto del documento se presentan a continuación en formato de tabla. Tenga en cuenta que estas y otras definiciones también se tratan con mayor detalle en las secciones siguientes.

Tabla 1. Definiciones operativas de los términos principales

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Basado en la escuela	Se refiere al nivel escolar solamente Excluye: sistemas, políticas, comunidad, hogar
Cuatro intervenciones de seguridad basadas en la escuela	<ol style="list-style-type: none"> Seguridad física de las instalaciones: p. ej., reforzamiento y rehabilitación de infraestructura, refugios, muros de protección, guardias armados, acompañamiento en el camino hacia y desde la escuela, apoyo comunitario y protección de instituciones de aprendizaje, mensajes vitales, p. ej., educación sobre el riesgo de minas y explosivos Gestión de riesgos de la seguridad física: p. ej., análisis de riesgos, sistemas de alerta temprana, comités de seguridad y protección escolar, reducción de riesgos, preparación para la respuesta, planes de evacuación, simulacros y ejercicios Entrega de educación de contingencia debido a la inseguridad: p. ej., ajuste del horario/calendario escolar de acuerdo con patrones de inseguridad, reubicación de escuelas, educación a distancia Incidencia política para la seguridad en las escuelas: p. ej., diálogo y negociaciones con grupos armados y fuerzas armadas; monitoreo de ataques y uso militar de las escuelas <p>Excluye: violencia en el aula, violencia de pareja, violencia de docente-estudiante, aprendizaje socioemocional, acoso escolar, gestión del riesgo de desastres (es decir, incluidos los peligros naturales), educación acelerada, construcción de la paz, educación sensible al conflicto, etc.</p>
Acceso a la educación	Participación en la educación de estudiantes que enfrentan inseguridad debido a amenazas externas de conflicto o violencia Excluye: otras intervenciones de acceso centradas en aspectos como discapacidad o estudiantes con capacidades diferentes

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Bienestar psicosocial	"Psicosocial" se utiliza aquí para describir tanto el bienestar psicológico como la interconexión entre el individuo (es decir, la psique de una persona) y su entorno, relaciones interpersonales, comunidad y/o cultura (es decir, su contexto social). Vea más explicación en esa sección.
Amenazas externas	Amenazas que se originan y tienen impacto fuera de la escuela, p. ej., actividades de pandillas dirigidas a estudiantes y docentes; ataques de grupos armados, militares o militantes a personas y/o escuelas; escuelas atrapadas en el fuego cruzado del conflicto armado; reclutamiento de niñas y niños combatientes Excluye: amenazas internas como violencia interpersonal en la escuela, acoso, castigo corporal y humillante en el hogar o en el aula
Mediciones	Los indicadores, resultados, marcos lógicos y métodos empleados para medir el progreso hacia los productos, resultados e impactos previstos de las intervenciones y resultados seleccionados de la revisión
Actores de EeE y CPHA	Donantes y profesionales en áreas de EeE y CPHA e involucrados en la medición de intervenciones de seguridad física escolar que abordan las amenazas externas de conflicto y violencia Los sectores se superponen, pero esto significa que priorizamos al personal de CPHA y EeE sobre otros actores, como los de construcción de paz, reducción del riesgo de desastres (no educativos), WASH y sensibilidad a los conflictos.
Estudiantes	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar de 3 a 18 años

1.3. Métodos

Los métodos para este estudio incluyeron una revisión de literatura y entrevistas con informantes clave.

Revisión de Literatura

En la revisión de la literatura, la prioridad prevista fueron las evaluaciones de proyectos prácticos que abordaron la intersección de cuatro intervenciones, el bienestar psicosocial y el acceso a la educación en contextos de conflicto y violencia externos. Pocos informes de evaluación de proyectos sobre estos temas estaban disponibles para el dominio público o compartidos por informantes clave. La segunda prioridad fueron publicaciones (notas de orientación, resúmenes de buenas prácticas, etc.) con recomendaciones sobre lo que se debe medir, en lugar de lo que se ha medido. Se hallaron muchos más documentos de este tipo, casi todas orientaciones globales o regionales dirigidas a contextos afectados por conflictos y violencia en países en desarrollo; la mayoría de dominio público, algunos eran documentos internos que fueron compartidos por los entrevistados. Las fuentes incluyeron (1) documentos compartidos por la Línea de trabajo de la INEE SRES e informantes clave; y (2) los resultados de búsquedas de palabras clave en Google para literatura

aplicada que utilizó los siguientes términos de búsqueda: medición de escuelas seguras, gestión del riesgo de desastres, educación sobre el riesgo de minas, entornos de aprendizaje protectores, medición del bienestar psicológico de la niñez, medición del acceso a la educación, medición de programas de educación alternativa, INSPIRE, protección de la educación contra ataques, reducción del riesgo de conflictos y desastres, violencia contra la niñez y listas de indicadores globales. El muestreo de documentos de esta literatura fue intencional, los documentos fueron seleccionados de acuerdo a su relevancia para temas clave y siendo publicados por agencias conocidas por trabajar en esta área. Esto resultó en una revisión de cerca de 100 documentos.

Entrevistas a Informantes clave

Para las entrevistas, la prioridad prevista fueron los donantes y profesionales de CPHA y EeE trabajando en el tema de seguridad escolar de cualquier nivel institucional. Una muestra posterior de informantes clave fue intencionada, resultando en 25 entrevistas con informantes clave realizadas con personal de donantes y organismos implementadores, personal de la sede y la oficina en el país, actores mayoritariamente de educación y algunos actores de CPHA. En el informe inicial se invitó a todos los grupos de trabajo de la INEE, incluida la Línea de trabajo SRES, a pasar invitaciones para entrevistas a colegas relevantes. Para la segunda ronda de contactos se identificaron personas que fueron sugeridas por los informantes clave iniciales. Las entrevistas se limitaron a aquellos que quisieran o pudieran hacer un tiempo durante el agitado período en que el personal y las agencias se estaban adaptando a la situación y restricciones impuestas por el COVID-19. No se entrevistó a ningún representante del gobierno. La herramienta de entrevista fue un protocolo semiestructurado que incluía el consentimiento, propósito del estudio y uso de los datos. Las entrevistas se realizaron a través de Zoom, Skype o WhatsApp, según convenía a los informantes. Las respuestas se guardaron en una carpeta protegida con contraseña en Google Drive. Los datos confidenciales, o sea, los que pondrían en riesgo a cualquiera, se marcaron como “confidenciales” y no se guardaron en Google Drive. Los informantes determinaron individualmente si compartir su información pondría a alguien en riesgo y se les informó que, si la entrevista continuaba, se crearía un plan para proteger a los involucrados.

Limitaciones metodológicas

Esta metodología tuvo varias limitaciones. Primero, reconocemos que, aunque no se han encontrado, muchas evaluaciones de proyectos en esta área probablemente existan en repositorios internas de agencias que no están disponibles al público. Segundo, las definiciones del proyecto limitaron el alcance de la literatura pertinente sobre CPHA, ya que gran parte de ella se centra en la violencia interpersonal y contra la niñez dentro de las escuelas y hogares. Por último, la pandemia actual influyó en la cantidad de tiempo que los profesionales pudieron dedicar al proyecto.

2. HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

© Enayatullah Azad / NRC

¿Cómo miden los actores de EeE y CPHA las cuatro categorías de intervenciones basadas en la escuela sobre la seguridad física que abordan las amenazas externas de conflicto y violencia así como su relación con el acceso a la educación y el bienestar psicosocial de los estudiantes?

¿Qué recomendaciones se hacen sobre las formas de generar buena evidencia?

HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<p>1. Esta revisión no halló evaluaciones de proyectos de actores de EeE o CPHA compatibles con esta pregunta de investigación en particular, es decir, las variables independientes de las cuatro categorías de medidas de seguridad basada en la escuela, las variables dependientes del acceso a la educación y el bienestar psicosocial.</p>	<p>Si se va a probar esta hipótesis, se necesitaría financiar una agencia que implemente la realización de las intervenciones específicas de seguridad basada en la escuela y medir su relación con el acceso de los estudiantes a la educación y el bienestar psicosocial. El diseño tendría que tener en cuenta las complejas variables de composición, los resultados intermedios y la ética de modelos de grupos comparativos.</p>
<p>2. La literatura de los actores de EeE o CPHA ofrece amplia orientación sobre qué medición se debe realizar, en lugar de una guía detallada sobre métodos de investigación sobre cómo se ha realizado. Es menos probable que las notas de orientación de los programas de CPHA y EeE sobre protección basada en la escuela incluyan instrucciones sobre métodos de medición que examinen relaciones (p. ej., intervenciones de protección con el bienestar psicosocial de la niñez). Este tipo de orientación no es suficiente para construir una base de evidencia sólida sobre la contribución de las actividades de protección relacionadas con la escuela al acceso y bienestar psicosocial; lo cual debilita la incidencia. (Global Education Cluster (Cluster Global de Educación), UNICEF, Plan, y Save the Children, n.d.; GADRRRES, 2015; UNESCO IIEP y PEIC, 2015; UNICEF, 2012)</p>	<p>Valoramos lo que medimos. Los actores de CPHA y de EeE deben comprometerse a incluir la medición en todas las notas de orientación. Más específicamente, los equipos de autores deberían:</p> <ol style="list-style-type: none">1. incluir personal de medición e, idealmente, socios de investigación;2. incluir instrucciones sobre métodos de medición (es decir, más que listas de indicadores), incluyendo los cuasi-experimentales y experimentales, que evalúen vínculos causales de marcos lógicos; e3. incluir herramientas psicométricamente sólidas y probadas en contextos humanitarios, como la Evaluación Internacional del Aprendizaje Socioemocional (ISELA), el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades o PSYC.

3. Objetivos incongruentes entre los actores de EeE y CPHA. Generalmente, el aprendizaje y el bienestar son los objetivos de los proyectos educativos y la protección es un resultado intermedio. El objetivo de los proyectos de CPHA es la protección contra la violencia, el abuso y la explotación. Por supuesto, los proyectos varían, pero esta incongruencia en el marco común de resultados desafía el diseño de la investigación.

Los donantes incentivan la sinergia de CPHA y EeE al financiar proyectos conjuntos, uniendo así marcos de resultados y evaluando vínculos causales en proyectos multisectoriales.

El trabajo colaborativo del Cluster Global de Educación y el Área de Responsabilidad de Protección de la Niñez (2020) ha avanzado un marco de coordinación compartido que puede apoyar dicha colaboración en la medición.²

Los donantes y las agencias implementadoras consideran su enfoque para diseñar, financiar y entregar programas de educación y protección de la niñez, y avanzar hacia modelos de programas conjuntos o integrados, colocando el bienestar infantil y el desarrollo saludable en el centro de sus enfoques.³

4. La medición de la seguridad se basa comúnmente en percepciones subjetivas de seguridad de niños, niñas y adultos. Si bien las percepciones de los encuestados son importantes, por sí solas no son suficientes para evaluar la eficacia de las intervenciones. Las percepciones humanas son subjetivas y la tolerancia al riesgo puede variar según el individuo, el grupo de identidad, la normatización y la edad.

Las herramientas de medición para percepciones de seguridad autoinformadas deben complementarse con medidas de seguridad objetivas estandarizadas. Herramientas como el Paquete Seguridad Integral de Escuelas, en particular la encuesta de autoevaluación de seguridad escolar, podrían adaptarse para este propósito. Ejemplos: número de días de escuela perdidos por violencia, número de estudiantes muertos o heridos, informes de incidentes

2 El marco de trabajo de colaboración CPHA-EeE desarrollado por el Global Education Cluster y el Global Child Protection Area of Responsibility (2020) apoya la colaboración previsible y coherente entre los equipos de coordinación de educación y protección de la niñez mediante el Ciclo de planificación humanitaria (HPC, por sus siglas en inglés).

3 La Alianza y la INEE desarrollaron una ponencia con evidencias que sustentan la colaboración e integración entre los sectores, proporcionando una lógica para el trabajo entre sectores fundamentada en el bienestar y el desarrollo holístico de la niñez. Este documento incluye un compendio de retos y oportunidades, y da lugar a recomendaciones claras para una colaboración sistemática y planificada.

HALLAZGOS

5. Revisiones documentales similares han llegado a las mismas conclusiones; es decir, que, si bien existe una amplia gama de herramientas, **deben perfeccionarse los métodos de evaluación de conceptos como el bienestar psicológico y psicosocial de estudiantes en contextos de conflicto.**⁴

6. Diferencias conceptuales de conflicto y violencia entre profesionales de CPHA y EeE.

El marco de las “amenazas externas e internas en la escuela” es comúnmente un encuadre educativo. En cambio, la formulación de los estudios de CPHA (Child Fund, estudio de Uganda de Violencia Contra la Niñez (VAC), modelos VAC e INSPIRE) tiende a proteger a los niños y niñas de la violencia, independientemente de la ubicación (escuela, fuera de la escuela) o del perpetrador (grupo armado, otros).

RECOMENDACIONES

Los donantes deben financiar e incentivar el uso por parte de los implementadores de herramientas más sólidas para medir el bienestar psicosocial de los estudiantes en proyectos de seguridad física basados en la escuela. Cuando las herramientas no estén disponibles, se deberían financiar las evidencias y el fortalecimiento de herramientas en evolución, como ISELA. En el momento de la publicación, se está preparando un nuevo mapeo publicado por la OMS y el Comité Permanente Interinstitucional sobre Salud Mental y Medición Psicosocial.

Si el personal de CPHA y de EeE van a colaborar en un marco conceptual para generar evidencia en esta área, se recomienda que el marco sea más amplio que el de este documento y debería incluir las cuatro categorías de intervenciones que aborden las “amenazas externas a la escuela.” Las revisiones futuras podrían abarcar todo el espectro y las dimensiones de la violencia, incluida la violencia interpersonal, que a menudo es el foco de los modelos CPHA VAC. Enfocarse solo en uno u otro implica una división sintética entre conflicto/violencia fuera y dentro de las escuelas, cuando sabemos que está interrelacionado.

4 [La guía «Guide to the Evaluation of Psychosocial Programming in Emergencies»](#), (Boothby et al., 2009) una revisión documental realizada por el Mailman School of Public Health con el apoyo de UNICEF sobre las valoraciones y evaluaciones psicosociales existentes, encontró que se han realizado algunas evaluaciones psicosociales efectivas y que existe una amplia variedad de herramientas. Sin embargo, también identificó una serie de problemas generalizados que dieron lugar a resultados cuestionables o no concluyentes, incluyendo (1) una falta de objetivos claros y adecuados del proyecto, (2) un número de puntos débiles comunes en la metodología de las evaluaciones, y (3) una falta de herramientas cuantitativas apropiadas para evaluar el bienestar psicosocial.

HALLAZGOS

7. Las agendas de coordinación están avanzando a la coordinación multisectorial en las respuestas de protección escolar e incidencia, pero las agendas y métodos de investigación multisectorial se están quedando atrás.

P. ej., GCPEA ofrece recomendaciones detalladas y prolíficas para proteger la educación y la Declaración de Escuelas Seguras. La INEE y la Alianza están avanzando en listas de indicadores combinados, así como orientación y evidencia de los programas. No se encontró una protección intersectorial en la agenda y los métodos de investigación en educación.

8. Niñas y niños son especialmente vulnerables y son afectados de manera diferente en contextos de conflicto y violencia. Igualmente, los remedios para ellos pueden ser únicos, pero poca de la orientación de medición de protección basada en la escuela incluye orientación específica de género; esto se aplica más en la literatura educativa que a la de CPHA.

9. Las evaluaciones del proyecto, incluidos sus métodos y herramientas, a menudo se mantienen como documentos internos por parte de los donantes e implementadores. El no compartir estos materiales dentro del área de protección basada en la escuela obstaculiza la posibilidad del sector de compartir lecciones aprendidas sobre los métodos de medición así como las conclusiones acerca de su efectividad.

RECOMENDACIONES

Un donante podría avanzar en una agenda de investigación para las intervenciones recomendadas por GCPEA financiando a actores de CPHA y EeE para implementar y medir sistemáticamente a nivel de proyecto, para crear una plataforma de evidencia que incluya métodos de medición. La Red de Educación en Contexto de Crisis de USAID (ECCN, sf.) es una plataforma de evidencia modelo; Safe to Learn es otro consorcio sobre el tema (Safe to Learn, 2019). Ejemplos de medición en marcos multisectoriales de otros sectores incluyen Comprehensive School Safety (CSS) (GADRRRES, 2015), INSPIRE (UNICEF, 2018a), FRESH (UNESCO, 2013), y School-related Gender Based Violence (UNESCO y UN Women, 2016).

Ir más allá del desglose cuantitativo. Emplear diseños mixtos de métodos de investigación. Primero, utilizar métodos cualitativos para comprender la experiencia diferenciada de niñas y niños en conflictos y violencia relacionada a la escuela, seguidos de medidas cuantitativas que incluyan elementos específicos de las experiencias de género. Los estudios cualitativos de la GCPEA sobre la protección de la mujer de ataques aporta un modelo.

Los donantes podrían incentivar una cultura de confianza y transparencia subiendo las evaluaciones del proyecto y sus métodos en una plataforma pública o privada que permita un metaanálisis por parte de investigadores. Las plataformas posibles incluyen GCPEA, INEE, la Alianza, la Biblioteca de medición de la INEE, La Red de Educación en Contextos de Crisis (ECCN), y la Biblioteca de recursos de Save the Children. El compartir seguiría las normas éticas de protección de la investigación.

3. MEDICIÓN DEL MAPEO

© Aubrey Wade / DRC / IRC

¿Cómo miden los actores de EeE y CPHA las cuatro categorías de intervenciones de seguridad física basadas en la escuela que abarcan las amenazas externas de conflictos y violencias así como sus relaciones con el acceso a la educación y al bienestar psicosocial de los estudiantes?

Esta sección consta de seis apartados sobre la medición de

- (1) acceso a la educación
- (2) bienestar psicosocial de los estudiantes
- (3) seguridad física
- (4) gestión de los riesgos de seguridad física
- (5) entrega de educación de contingencia debida a la inseguridad
- (6) abogacía para la seguridad basada en la escuela.

Cada uno de los seis apartados muestran

- (a) los conceptos, incluidos los marcos, los modelos y las definiciones seguidos de
- (b) medidas, incluidos los indicadores y las herramientas. Los indicadores se enumeran por intervención más que por producto y resultado pues la clasificación más reciente puede variar según el diseño del proyecto y el marco de resultados.

3.1 Acceso a la Educación

¿Cómo miden los actores EeE y CPHA el acceso a la educación?

(a) Conceptos

Los modelos conceptuales del acceso a la educación varían a lo largo de la literatura de CPHA y EeE; la mayoría cae en algún lugar del espectro a continuación. En la medida más simple, el acceso es igual a la matrícula. Los conceptos más elevados de matrícula pueden significar niños, niñas y jóvenes que asisten a los centros educativos, participan y aprenden.



niños y niñas que están fuera de la escuela/sin lugar de aprendizaje existente
niños y niñas que están fuera de la escuela/con lugar de aprendizaje existente
niños y niñas matriculadas
niños y niñas que asisten a clase
niños y niñas que participan en el aprendizaje
niños y niñas que aprenden

Las concepciones del acceso pueden estar centradas en la oferta, que asegura que el sistema educativo esté preparado para los estudiantes, o centradas en la demanda, que asegura que los niños, niñas y los jóvenes estén preparados para participar en el sistema educativo, o en ambas cosas. Un ejemplo es el modelo 4As desarrollado por el anterior relator especial de las Naciones Unidas acerca del derecho a la educación, el cual incluye la accesibilidad (véase Figura 1, a la derecha) como uno de los cuatro componentes esenciales de la educación (Proyecto de Derecho a la Educación, 2009). El modelo describe la entrega de educación como no discriminatoria, sin obstáculos financieros, gratuita y obligatoria. El modelo aborda los obstáculos a la demanda de acceso como el matrimonio o el trabajo infantil.

Figura 1. Factores de accesibilidad

- No discriminación en todos los niveles y tipos de educación
- Eliminación de los obstáculos jurídicos y administrativos
- Eliminación de obstáculos financieros tales como las tarifas
- Entrega de una educación primaria y secundaria obligatoria y gratuita y, progresivamente, una educación gratuita en todos los demás niveles y tipos de educación
- Eliminación de las prácticas que mantienen a niños, niñas y adolescentes alejados de la escuela como, por ejemplo, el matrimonio y el trabajo infantil
- Las escuelas deben estar a una distancia segura y con fácil acceso
- Dotadas de transporte escolar cuando sea necesario
- Medidas que eviten el abandono escolar e identifiquen a niños y niñas sin escolarizar y los reintegre al sistema educativo

Proyecto Derecho a la Educación, 2009

Los marcos de accesibilidad pueden enfocarse en los «factores de atracción» que llevan a los estudiantes a la escuela, como el abordar la no asistencia con visitas a domicilio para animar a niños, niñas y jóvenes a asistir a la escuela. O se pueden enfocar en «factores de rechazo», es decir, los obstáculos que empujan a niños, niñas y jóvenes a estar fuera de la escuela, como el abordar los ataques a estudiantes que van de camino tanto de ida como de vuelta de la escuela dándoles un acompañamiento de protección. Por ejemplo, el Marco de acceso a la educación 2018-2020 (2017) del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) se centra en reducir los obstáculos de acceso a la educación. Más en concreto, en

el Objetivo de Acceso a la Educación en Ucrania, el CICR pretende reducir los obstáculos a la educación a la vez que se mejora la preparación para los ataques en las escuelas. El objetivo manifiesta: «El acceso a la educación (en todos los niveles) para la población civil ubicada cerca de la línea de contacto mejora gracias a un mayor respeto por parte de los portadores de armas por la protección de los estudiantes, docentes e instalaciones educativas, por un lado, y mejores mecanismos de preparación y autoprotección del personal educativo en el otro» (CICR, comunicación personal, 2018).⁵

Otro modelo conceptual de esta categoría investiga el porqué los niños y niñas no asisten a clase. La iniciativa fuera de la escuela de UNICEF6 describe que «un enfoque basado en evidencias para abogar por políticas, estrategias y prácticas presupuestarias pretendía abordar el problema de los niños y niñas que están fuera de la escuela» (UNICEF, 2018b, p.5). Los niños y niñas que están fuera de la escuela se clasifican en cinco dimensiones de exclusión.

Figure 2. Las cinco dimensiones de exclusión (5DE) (UNICEF, 2018b)



DIMENSIÓN 1
Niños y niñas en edad preescolar que no están en la escuela infantil o primaria

DIMENSIÓN 2
Niños y niñas en edad de primaria que no están en la escuela primaria o secundaria

DIMENSIÓN 4
Niños y niñas que están en la escuela primaria, pero con riesgo de abandonar

DIMENSIÓN 3
Niños y niñas en edad del primer ciclo de secundaria que no están en la escuela primaria o secundaria

DIMENSIÓN 5
Niños y niñas que están en el primer ciclo de la escuela secundaria, pero con riesgo de abandonar

⁵ Acceso de CICR a los indicadores (Brasil, Azerbaiyán, Ucrania): herramientas de planificación y seguimiento proporcionadas por un informante clave.

⁶ La iniciativa «Out-of-School Children Initiative» fue una colaboración entre UNICEF, el Instituto de estadística de la UNESCO y el Global Partnership for Education de 2010 a 2016.

(b) Mediciones

Los indicadores que miden el acceso son más comunes que los que miden otros temas presentados en esta reseña. Los indicadores comunes de acceso y sus fuentes se describen en la tabla de abajo. Tenga en cuenta que, tal y como se ha mencionado antes, los indicadores abarcan tanto la participación continua de niños, niñas y jóvenes en la escuela como la disponibilidad de escuelas.

Se recomienda separar las medidas cuantitativas de las cualitativas. Los niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto y la violencia - el enfoque de esta reseña - tienden en general a tener(a) un índice menor de acceso a la educación así como (b) amplias disparidades en el acceso como resultado de una exclusión debida a la pobreza, al género, al desplazamiento, a la división urbana/rural u otros factores (Soares et al., 2018). FHI360 recomienda que «los indicadores de acceso equitativo midan las desigualdades horizontales, es decir, las desigualdades entre los diferentes grupos de la sociedad» (párrafo 4). El conflicto influye en el acceso de manera distinta a niñas y niños, por lo que la diferenciación por género es de suma importancia (Burde et al., 2016).

Los indicadores de acceso que normalmente se encuentran en la bibliografía se enumeran a continuación. Los más comunes son las matriculaciones netas y brutas, la asistencia y las tasas de abandono. Los métodos cualitativos pueden complementar estos datos investigando cómo los obstáculos de conflicto y violencia influyen a las diferentes poblaciones. Sin embargo, la guía para estos métodos es menos común que los indicadores cuantitativos.

Este documento se centra en medir la evidencia de efectividad a nivel de programa / proyecto, en contraposición al nivel de población, por lo que la escasez de datos a nivel de población no es un problema serio. Además, la disponibilidad de datos a nivel de población mejora con los resultados de los centros de datos como la Humanitarian Data Exchange, que reúne ahora unos 2000 conjuntos de datos (Centre for Humdata, 2019).

Tabla 2. Indicadores para medir el acceso

INDICADORES DE ACCESO	FUENTE DEL INDICADOR
Registro neto y bruto en primer grado	Sistemas de información sobre la gestión de la educación Instituto Internacional de Estadísticas de la UNESCO
Tasa de matrícula neta y bruta	
Tasa de matrícula bruta	
Tasa de asistencia	
Tasas de abandono escolar	
Tasa de no escolarizados	
Tasa de transición	

INDICADORES DE ACCESO	FUENTE DEL INDICADOR
<p>Los índices y las tasas de abandono escolar de los países apoyados por La educación no puede esperar (ECW) que abordan los objetivos específicos de cada país para los índices de niños, niñas y jóvenes sin escolarizar de países en crisis y afectados por algún conflicto que estén (a) en edad de primaria, (b) en edad del primer ciclo de secundaria, y (c) en edad del segundo ciclo de secundaria. Separados por género cuando sea posible.</p> <p>Tasa media de asistencia escolar de los niños, niñas y jóvenes apoyados por ECW en equivalente formal o no formal. Separados por género, nivel de educación, formal vs. no formal equivalente, discapacidad, y, si es posible, condición de refugiado, IDP y otras minorías, según el contexto.</p> <p>La proporción de beneficiarios de programas específicos de encuentro de ECW identifica la proporción de niños y niñas que completan (a) la educación primaria y (b) el primer ciclo de la educación secundaria.</p> <p>Los índices de permanencia (porcentaje de estudiantes del primer nivel de educación de los que se espera que alcancen niveles superiores) para los niños, niñas y jóvenes apoyados por ECW en (i) educación primaria y (ii) primer ciclo de la educación secundaria.</p>	<p>ECW. (La Educación no puede esperar) (2017). Detalle técnico del indicador del marco de resultados.</p>
<p>Tasa de participación de jóvenes en educación formal y no formal y capacitación en los últimos 12 meses, por género.</p>	<p>Departamento de las Naciones Unidas de Asuntos Económicos y Sociales. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) Objetivos e Indicadores.</p>
<p>Número de días en los que se ha faltado por razones de seguridad en los últimos meses</p>	<p>UNICEF. (2018a). Guía del indicador y marco de los resultados de INSPIRE.</p>
<p>Número de días de cierre de la escuela debido a los impactos de la amenaza</p> <p>Número de días de cierre de la escuela recuperados mediante ajustes del calendario escolar</p> <p>Número de estudiantes desplazados de la escuela por número de días</p> <p>Número de reducción de horas en un día escolar por número de días</p> <p>Porcentaje de aumento del tamaño medio de las clases por número de días</p> <p>Número de estudiantes reubicados en centros de aprendizaje temporales</p> <p>Asistencia escolar muestreada 5, 10, 20, 30, 40 y 50 días escolares después del impacto y al comienzo del próximo año escolar</p> <p>Número de estudiantes que no regresan a la escuela</p>	<p>GADRRRES. (2015). CSS Objetivos e indicadores y notas conceptuales para la fase dos.</p>
<p>Índice de asistencia neta</p>	<p>Marco de Indicadores de las Normas Mínimas de la INEE (2021)</p> <p>Indicador 2.1. Registro de indicadores de OCHA</p>

3.2 Bienestar psicosocial de los estudiantes

¿Cómo miden los actores de EeE y CPHA el bienestar psicosocial?

(a) Conceptos

Entre los actores de CPHA y EeE, el bienestar psicosocial y psicológico se conceptualiza de diferentes maneras. Esto conlleva un reto pues la falta de coherencia entre los distintos actores tiene un impacto negativo en la capacidad de medir el bienestar psicosocial. Otras variaciones de la definición son

- los términos usados (bienestar, bienestar psicosocial, bienestar psicológico);
- el número de apartados del concepto, clasificados del 1 al 6; y
- y énfasis proporcional de un apartado en comparación con otro (percepciones sobre habilidades o ansiedad sobre depresión).

En algunos documentos, el término «bienestar» hace referencia solamente al psicológico y al social (no físico), mientras que otros documentos distinguen entre bienestar psicológico y el bienestar psicosocial. Véase el ejemplo de las definiciones del CICR a continuación (CICR, 2018).

Bienestar psicológico	El término «salud mental» se usa para indicar el bienestar psicológico. Las intervenciones en la salud mental pretenden mejorar el bienestar psicológico reduciendo la angustia psicológica, lo que mejora el funcionamiento diario y ofrece estrategias efectivas de afrontamiento.
Bienestar psicosocial	El término «psicosocial» se usa para describir la interconexión entre el individuo (p.ej. la psiquis de una persona) y su ambiente, relaciones interpersonales, comunidad, y/o cultura (p.ej. su contexto social).

Los conceptos de bienestar en las publicaciones de CPHA y EeE también tienen similitudes, tales como

- el enfoque en las cualidades o funciones positivas (vs. ausencia de cualidades negativas como la ansiedad y la depresión);
- la inclusión de tres apartados: 1. sentimientos internos y percepciones; 2. relaciones externas; y 3. habilidades de resiliencia; y
- la escasez de herramientas de medición robustas y certificadas.⁷

Aunque las definiciones de bienestar general o bienestar psicosocial son abundantes, pocas orientaciones o notas técnicas incluyen instrucciones sobre métodos o herramientas de medición.⁸

⁷ Se podría argumentar que se encuentra una excepción en el modelo de Save the Children para el aprendizaje socioemocional y la herramienta ISELA correspondiente, que se describe en la sección de herramientas a continuación.

⁸ Véase una guía típica sobre programación sin medición en la Federación Internacional de la Cruz Roja y la Media Luna Roja y Save the Children (2012).

El modelo de bienestar psicológico de seis factores de Ryff es posiblemente uno de los más probados empíricamente en todos los países y a lo largo del tiempo utilizando una herramienta de medición estandarizada (Ryff y Singer, 1996). Como tal, se incluye aquí como una referencia comparativa para las definiciones extraídas de la literatura para profesionales de la EeE y CPHA.

Tabla 3. Definiciones de bienestar entre los actores de la EeE y CPHA

FUENTE	DEFINICIÓN
Carol Ryff (Ryff y Singer, 1996)	Bienestar psicológico <ul style="list-style-type: none"> • Autoaceptación • Crecimiento personal • Propósito en la vida • Dominio del ambiente • Autonomía • Relaciones positivas con los demás
UNICEF (Boothby et al., 2009, p. 10)	Bienestar psicosocial <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y conocimientos, por ejemplo, habilidades para la vida, uso de mecanismos de adaptación culturalmente apropiados, habilidades vocacionales, manejo de conflictos, etc. • Bienestar emocional, por ejemplo, sentirse seguro, confianza en los demás, autoestima, esperanza para el futuro, etc. • Bienestar social, por ejemplo, apego a los cuidadores, relaciones con los compañeros, sentido de pertenencia a una comunidad, acceso a roles socialmente apropiados, reanudación de actividades y tradiciones culturales, etc.
Federación Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja y Save the Children (2012, p. 9)	Bienestar de los niños y niñas <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y conocimientos, por ejemplo, aprender a resolver conflictos, mejorar la comunicación entre pares, tomar buenas decisiones • Bienestar emocional, por ejemplo, esperanza para el futuro, sentido de control, autoestima • Bienestar social, por ejemplo, capacidad para interactuar, resolver problemas con otros, sentido de pertenencia a una comunidad
ACNUR (2014)	Bienestar de los niños y niñas, incluido "lo que es bueno para un niño y una niña", como <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar vínculos emocionales con adultos de confianza • Participar en roles sociales significativos • Sentirse feliz y esperanzado • Tener experiencias sociales y de aprendizaje positivas en un entorno de apoyo • Desarrollar mecanismos saludables de afrontamiento • Tener acceso a necesidades básicas y sentirse seguro
OMS, War Trauma Foundation y World Vision (2011)	Los primeros auxilios psicológicos implican factores que parecen ser más útiles para <ul style="list-style-type: none"> • Recuperación a largo plazo, sentirse seguro • Sentirse conectado con los demás • Sentirse tranquilo y esperanzado • Tener acceso a apoyo social, físico y emocional • Sentirse capaz de ayudarse a sí mismos, como individuos y a las comunidades

Como se mencionó anteriormente, el propósito de este documento no es prescribir definiciones estandarizadas; sin embargo, se necesita una definición operativa para discutir la medición. Por lo tanto, debido a que esta revisión encuentra que las definiciones en la literatura de EeE y CPHA (véase UNICEF a continuación) utilizan el bienestar psicosocial en nombre y en definición, es decir, tanto la salud mental como las relaciones, este documento seguirá el ejemplo.

(b) Mediciones

Medir el bienestar psicosocial de los niños y niñas es relativamente complejo. Robinson et al. (2014) describen tres fuentes principales para esta complejidad.

1. El bienestar está definido por normas sociales y está integrado en la cultura, por lo que las definiciones varían entre grupos de identidad.
2. Medir el bienestar de los niños y niñas depende en gran medida de la autoevaluación de los niños, niñas y sus cuidadores, que es vulnerable a sesgos, como la aceptación social. Tal sesgo desafía la capacidad de medir de manera estandarizada, consistente y confiable.
3. Cualquier tipo de medición es difícil en contextos de crisis y conflicto, debido a problemas como amenazas a la seguridad en el área del programa, experiencia mínima de medición en el área, tiempo limitado para la evaluación y niñez en movimiento.

Medir el bienestar de la niñez implica contar con herramientas de indicadores compuestos, es decir, herramientas de medición con varios elementos para cada subdominio. En esta revisión se encontró que tales herramientas rara vez se encuentran en las notas de orientación y los conjuntos de herramientas que los actores de CPHA y EeE producen sobre el tema.⁹ Sin embargo, como indican las Directrices del CICR sobre Salud Mental y Apoyo Psicosocial y el compendio completo de la Universidad de Columbia, existen herramientas de medición del bienestar que se han probado en contextos humanitarios (CICR, 2018; Robinson et al., 2014). Algunas herramientas miden los atributos positivos del bienestar, mientras que otras miden la presencia de un problema o trastorno de salud mental, en otras palabras, la ausencia de bienestar.

También es importante señalar que muchas de las herramientas de medición utilizadas en contextos de emergencia se han desarrollado en contextos occidentales, estables o de ingresos medios y altos, presentan una posible desconexión entre la región de desarrollo y las regiones de crisis en las que se utiliza la herramienta.

La Universidad de Columbia publicó uno de los primeros mapeos de 48 medidas de bienestar psicosocial de niños, niñas y/o adolescentes en el contexto de emergencias humanitarias. Todas las herramientas mapeadas se han probado rigurosamente y se han utilizado en contextos humanitarios en áreas de conflicto, como Uganda, Líbano, Kuwait, Sri Lanka, Bosnia, Pakistán y la República Democrática del Congo. Sin embargo, los auto-

⁹ Por ejemplo, de todos los modelos conceptuales listados en la tabla, solamente el de Carol Ryff (Ryff y Singer, 1996) cuenta con una herramienta psicométrica sólida probada empíricamente más allá de la documentación de PI y EeE. Algunas excepciones remarcables son la herramienta ISELA de Save the Children y SERAIS de IRC, ambos pueden encontrarse en [la Biblioteca de Medición de la INEE](#).

res enfatizan que “seleccionar una estrategia de medición para la evaluación de la salud mental y el bienestar psicosocial de los niños y niñas en emergencias humanitarias requiere una consideración cuidadosa en una serie de cuestiones... es necesario prestar atención a las cuestiones de validez cultural, fiabilidad y viabilidad” (Robinson et al., 2014, p. 1). También vale la pena considerar el tiempo y el apoyo técnico necesarios para aplicar las herramientas, particularmente en emergencias de inicio rápido. Para este desafío, el compendio de Columbia incluyó una guía de toma de decisiones para ayudar a navegar por la selección de herramientas. Aconseja tener un experto en salud mental que oriente la selección y aplicación de cualquier herramienta de medición del bienestar psicosocial.

Las definiciones de bienestar psicosocial que se encuentran en la literatura de los profesionales y las herramientas mapeadas por la Universidad de Columbia son incongruentes. La mayoría de las herramientas mapeadas miden la ausencia de bienestar, como depresión, ansiedad y agresión, mientras que la literatura de CPHA y EeE definen el bienestar a través de atributos positivos o competencias del bienestar, como la regulación emocional. La Evaluación Internacional del Aprendizaje Socioemocional que Nikhit D'Sa (2019b) desarrolló para Save the Children después del mapeo de la Universidad de Columbia también se enfoca en habilidades y competencias positivas. D'Sa también ha proporcionado orientación sobre las consideraciones necesarias para la selección, como las limitaciones de tiempo y presupuesto, y la adopción o adaptación de herramientas.

Para abordar el desafío de la recopilación de datos en contextos de crisis, la Biblioteca de medición de la INEE¹⁰ contiene una colección de herramientas de medición para evaluar el aprendizaje y el desarrollo holístico de los estudiantes y la calidad del proveedor de servicios. La Biblioteca contiene medidas y evaluaciones que han sido examinadas, revisadas y probadas para su uso en contextos de crisis, incluida la herramienta ISELA de Save the Children (D'Sa, 2019a), entre otras.

En el momento de la publicación, se está preparando un nuevo mapeo publicado por la OMS y el Comité Permanente Interinstitucional sobre Salud Mental y Medición Psicosocial.

10 La biblioteca de medición de la INEE se puso en marcha en 2019, a través de una colaboración entre la INEE, el IRC y la New York University (NYU). El «3EA MENAT Consortium», reunido por la NYU Global TIES, lideró el proceso para determinar qué herramientas incluir o analizar en la Biblioteca, con el objetivo de reunir con rigor la compilación de medidas más exhaustivas y útiles actualmente disponibles en el área de la protección de la niñez y la educación en emergencias.

Tabla 4. Herramientas de medición del bienestar psicosocial de niños, niñas y adolescentes (herramientas seleccionadas y descripciones adaptadas del Mapeo de la Universidad de Columbia)¹¹

HERRAMIENTAS QUE MIDEN (ALGUNOS SUBDOMINIOS DE) EL BIENESTAR	
¿Estamos marcando la diferencia?	Un conjunto de herramientas de evaluación cualitativa y participativa para monitorear y medir el impacto de los programas de apoyo psicosocial para niños, niñas y adolescentes de 6 a 18 años
Esquema de bienestar psicosocial de la OIM	Dos cuestionarios para múltiples partes interesadas, incluidas familias, niñas y niños, para evaluar el bienestar psicosocial en un entorno de emergencia, incluidas las experiencias emocionales del desplazamiento en términos de vivienda, empleo, escuela y vida social; e indicadores de angustia, que tienen como objetivo identificar los síntomas y/o áreas de disfunción psicosociales comunes de las familias y comunidades afectadas
Breve inventario de AFRONTAMIENTO	Un cuestionario de 50 ítems que pide a los encuestados que indiquen lo que generalmente hacen y sienten cuando experimentan situaciones estresantes
HERRAMIENTAS QUE MIDEN LA ANGUSTIA, LA AUSENCIA DE BIENESTAR (DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y AGRESIÓN)	
Inventario del comportamiento del niño o niña	Un cuestionario para niños y niñas de 5 a 16 años, contiene 25 ítems que indagán sobre síntomas conductuales: agresión (9 ítems), depresión (10 ítems) y ansiedad (6 ítems); y 17 ítems que miden adaptaciones conductuales: comportamiento prosocial (9 ítems) y comportamiento planificado (8 ítems)
Detector de angustia psicosocial infantil	Una herramienta de evaluación para niños y niñas de 8 a 14 años que ayuda en la detección preliminar y la determinación del nivel de angustia psicosocial y cualquier necesidad potencial de servicios y tratamientos especializados; CPDS utiliza preguntas amplias y no específicas relacionadas con uno de tres factores —angustia, resiliencia o escuela—, y pueden ser administradas por personas que no son especialistas.
Lista de verificación de síntomas de Hopkins – 25 / 37A	Una herramienta de detección para adolescentes que evalúa el bienestar mental con base en cinco dimensiones de síntomas: somatización, compulsión obsesiva, sensibilidad interpersonal, ansiedad y depresión; contiene varias versiones, que van desde 10 a 90 ítems
Escala Multidimensional de Ansiedad para la Niñez (MASC)	Una herramienta de autoanálisis utilizada para evaluar los síntomas de ansiedad en niños y niñas de 8 a 19 años, la MASC está disponible en dos formas: MASC (la versión completa) y MASC-10 (la versión corta); la MASC consta de 39 ítems distribuidos en varios dominios: evitar daños, ansiedad social, síntomas físicos, trastornos de ansiedad, separación, pánico, índice de ansiedad total e índice de inconsistencia

¹¹ Esta lista se limita a herramientas que miden si los niños, niñas y adolescentes se encuentran bien. Otras herramientas se enfocan en comportamientos que contribuyen al bienestar, tales como la guía de la OMS y ACNUR (2012): «Evaluación de necesidades y recursos psicosociales y de salud mental: guía de herramientas para contextos humanitarios», que proporciona 12 herramientas, una guía para la selección de herramientas, e indicaciones sobre la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos.

Escala pediátrica de angustia emocional	Una herramienta de evaluación rápida del comportamiento que completan los padres, madres o los cuidadores de niños y niñas de 2 a 10 años que han estado expuestos recientemente a un evento traumático o estresante; la herramienta de 21 ítems consta de 17 preguntas generales de comportamiento agrupadas en tres dominios —ansioso retraído, temeroso y mal comportamiento— y cuatro preguntas específicas de la exposición al trauma y centradas en el juego o la conversación
Examen psicológico para niños y niñas pequeñas de 3 a 6 años (PSYCa 3-6)	Una herramienta de detección rápida para evaluar a los niños y niñas de 3 a 6 años que han estado expuestos a situaciones de crisis con el fin de determinar un nivel general de angustia psicológica
Escala revisada de Ansiedad Manifiesta en la Niñez (CMASR), “Lo que pienso y siento”	La CMASR, una herramienta de autoanálisis de 37 ítems que se utiliza para medir el nivel y la naturaleza de la ansiedad generalizada en niños y niñas de 6 a 19 años y que se conoce informalmente como la escala de “Lo que pienso y siento”, se adaptó originalmente de la Escala de Ansiedad Manifiesta en la Niñez para permitir una medición más amplia y precisa de la ansiedad
Cuestionario de autoanálisis	Una herramienta de detección diseñada por la Organización Mundial de la Salud para evaluar (sin edad especificada) los trastornos mentales comunes en la atención primaria de salud y en entornos comunitarios; consta de 20 preguntas de Sí/No que indagan sobre la presencia de ansiedad, depresión y síntomas psicósomáticos durante el mes anterior

HERRAMIENTA DE SAVE THE CHILDREN PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

Evaluación internacional del aprendizaje socioemocional (D'Sa, 2019b) ¹²	ISELA mide las competencias intrapersonales e interpersonales clave en niños y niñas de 6 a 12 años utilizando medidas basadas en el desempeño (no escalas Likert) en cuatro dominios — autoconciencia, autogestión, conciencia social y habilidades de relación — que incluyen siete subtareas: autoconcepto, comportamiento antisocial y conflictivo, manejo del estrés, perseverancia, empatía, comportamiento prosocial y relaciones
---	--

3.3 Seguridad física de las instalaciones

(a) Conceptos

La GCPEA describe las intervenciones de protección física relacionadas con la escuela como mecanismos que protegen de ataques y de violencia a las escuelas y a quienes se encuentran dentro y alrededor de ellas (GCPEA, 2011). Los ataques externos y la violencia pueden ser ataques deliberados a escuelas por parte de individuos armados o desarmados, así como escuelas atrapadas en el fuego cruzado de un conflicto armado.

Como se describe en varias publicaciones de GCPEA y en la literatura sobre reducción del riesgo de conflictos y desastres, las intervenciones de protección física incluyen muros perimetrales, búnkeres para refugiarse en el lugar, ventanas de vidrio blindadas, prime-

12 Esta herramienta fue creada y probada por el Dr. Nikhit D'Sa para Save the Children en 2017-2019. Véase también la presentación del proyecto en Irak: «Programming for Children's Social and Emotional Wellbeing: Lessons from Iraq.» (Save the Children, 2017a).

ros auxilios de emergencia, puertas de evacuación de emergencia, múltiples entradas y salidas, detectores de metales, guardias armados o desarmados, alojamiento para docentes o estudiantes, transporte alternativo y acompañamiento hacia y desde la escuela (GCPEA, 2011).

(b) Mediciones

Los informes anecdóticos en la literatura de GCPEA indican que la protección física puede ser efectiva, dependiendo de las circunstancias. Sin embargo, no se encontraron evaluaciones de proyectos que vinculen el resultado de interés de esta revisión —la protección física— con el bienestar psicosocial de los estudiantes. Debido a que los ataques a la educación normalmente suceden por sorpresa y afectan a una proporción pequeña de escuelas, es difícil comprobar que una escuela sin ataques significa que los ataques hayan sido prevenidos, mucho menos que el bienestar psicosocial de los estudiantes haya mejorado.

Podemos encontrar indicadores que miden la protección física de la educación en la literatura de varios sectores: reducción del riesgo de desastres, Escuela Segura, WASH, Normas mínimas de la INEE, Cluster de Educación y la literatura de seguridad. Los indicadores varían según su naturaleza, desde la inspección técnica de una infraestructura hecha por un ingeniero (GADRRRES, 2014), a las percepciones autoinformadas de sentirse seguro en el edificio de la escuela o en el camino hacia y desde la escuela.¹³ Los indicadores normalmente recomendados son binarios - o bien el lugar de aprendizaje está delimitado por un muro, o no, o bien la escuela dispone de un transporte seguro para llevar a los estudiantes a la escuela, o no. Algunos de los indicadores pueden ser continuos, como qué proporción de una escuela que ha sido bombardeada es ahora segura para los estudiantes, o discretos, como puede ser el número de clases que tienen puertas blindadas con cerraduras.

Los métodos de recolección para medir la seguridad física probablemente consistirán en visitas a los lugares para su observación, tales como un investigador-observador externo que inspeccione la escuela para verificar un listado predeterminado de características observables. Otro método es la sensación propia de sentirse seguro en la escuela o en la ruta hacia y desde la escuela.

La unidad de medida de estos indicadores es normalmente la escuela, no el individuo. Es difícil valorar la seguridad física de toda una escuela sin disponer de un listado concreto de lo que esto significa. Esto implica la necesidad de disponer de herramientas para medir aspectos de menor importancia, tales como salidas de emergencia, casas seguras para los docentes, bunkers, etc. Para abordar esta necesidad, la mayoría de los indicadores incluyen lenguaje sobre contextualización, tales como “criterios de seguridad acordados” o “normas mínimas para un aprendizaje seguro”. Herramientas como el International Learning Environments Together de Save the Children, consisten en cuestionarios sobre los aspectos de menor importancia, además de proporcionar orientación sobre métodos para adaptarse a un contexto particular (Alkhaldi Bashir et al., 2018).

A continuación se muestran algunos indicadores para medir la seguridad física.

13 En el indicador 2.2.3 de las Normas mínimas de la INEE y en las guías relacionadas pueden verse percepciones del sentimiento de seguridad autoinformado (proyecto, proporcionado por un informante clave). El Marco de Indicadores de las Normas Mínimas de la INEE está previsto que se publique a principios del 2021.

Tabla 5. Indicadores para medir la seguridad física

INDICADORES RELACIONADOS	FUENTE
<p>Número y porcentaje de la construcción de una nueva escuela que es monitoreada para el cumplimiento de (a) la elección de un lugar seguro para la escuela, (b) el diseño de una escuela segura, (c) la construcción de una escuela segura</p> <p>Costo estimado de la reparación o sustitución de aulas, y de materiales desglosados por impactos de peligros intensivos específicos, impactos de peligros extensivos no específicos, y uso de escuelas como albergues temporales</p>	<p>GADRRRES. (2015). Objetivos e indicadores y notas conceptuales para la fase dos de la CSS.</p>
<p>23.2.1. Porcentaje de centros de aprendizaje no formales o formales encuestados en el lugar que cumplen al 100 % con los criterios de seguridad acordados y las normas universales de diseño</p> <p>23.2.8. Porcentaje de centros de aprendizaje no formales o formales previamente identificados como no seguros que han sido reforzados para cumplir con los requerimientos de seguridad</p>	<p>La Alianza. (2020). Anexo de las Normas Mínimas para la Protección de la Niñez: Tabla de Indicadores. Norma 23.</p>
<p>Número de espacios de aprendizaje establecidos o restaurados a los estándares mínimos para un aprendizaje seguro</p>	<p>DG ECHO. (2019). DG ECHO EeE KOIs/KRIs revisados (proporcionados por un informante clave).</p>
<p>2.2.3. Porcentaje de estudiantes, docentes y otros miembros del personal que han comunicado sentirse seguros en la escuela y de camino hacia/desde la escuela</p>	<p>Indicadores de las Normas Mínimas de la INEE, Norma 2 de Acceso y Aprendizaje. (piloto, proporcionado por un informante clave).¹⁴</p>
<p>Incremento porcentual en el número de escuelas que son seguras y pueden resistir impactos de amenazas naturales</p> <p>Reducción porcentual en el número de estudiantes reclutados por grupos armados, ya sea en la escuela o de camino hacia o desde la escuela</p>	<p>UNESCO IIEP & PEIC. (2015). Seguridad, Resiliencia y Cohesión Social: Una guía para planificadores del sector educativo. Monitoreo y Evaluación.</p>
<p>Porcentaje de centros de aprendizaje apoyados por el proyecto X que son seguros y accesibles para todos los estudiantes</p>	<p>Save the Children. (2018). Borrador del Marco de Resultados Globales (proporcionado por un informante clave).</p>

14 El Marco de Indicadores de las Normas Mínimas de la INEE está previsto que se publique a principios del 2021.

<p>Porcentaje de niños, niñas y jóvenes (M/F) seleccionados afectados por una crisis que se benefician de aulas seguras y protectoras temporales o rehabilitadas, y equipadas según las normas mínimas/acordadas</p> <p>Número o porcentaje de niños, niñas y jóvenes (M/F) seleccionados afectados por una crisis que se benefician del establecimiento o recuperación de un centro de aprendizaje seguro, con protección y equipado según las normas mínimas/acordadas</p>	<p>Cluster Global de Educación mediante el Mapeo de Indicadores de la INEE de 2018 (proporcionado por un informante clave).</p>
<p>Proporción de escuelas y entornos de aprendizaje apoyados por ECW que cumplen con las normas de aprendizaje seguro (una vez un indicador estándar es aprobado)</p>	<p>ECW. (La Educación no puede esperar) (2017). Detalles. Técnicos del Marco de resultados.</p>
<p>¿Cómo se mantienen seguros de riesgos de conflicto los estudiantes de camino a y desde la escuela?</p>	<p>Heaner. (2018). Caja de Herramientas de Evaluación para Entornos Seguros de Aprendizaje. USAID y ECCN. Herramientas para un análisis rápido de la educación y los riesgos 9, 10</p>

3.4 Gestión del Riesgo de la Seguridad Física

(a) Conceptos

El alcance de este documento se limita a la inseguridad física causada por riesgos externos de conflicto armado y violencia. Aunque la seguridad física es solo uno de muchos peligros, muchos conceptos de gestión de riesgo de desastres son aplicables. El riesgo de desastre es generalmente conocido como “la consecuencia de la interacción entre un peligro y las características que hacen que personas y lugares sean vulnerables y estén expuestos, excepto cuando es atenuado por la capacidad de reducir estos factores” (Prevention Web, 2020, para. 2). La Gestión del riesgo de desastre se puede entender como la implementación de la reducción del riesgo de desastre, lo cual incluye desarrollar la capacidad de una comunidad, organización o sociedad a anticipar, hacer frente, resistir y recuperarse de los desastres.

Un marco generalmente reconocido en la gestión del riesgo de desastres es el Marco Integral para la Seguridad Escolar (Comprehensive School Safety Framework) adoptado por las agencias y los actores de desarrollo de la ONU (UNISDR & GADRRRES, 2017). La estructura del marco incluye tres “pilares”: instalaciones de aprendizaje seguras, gestión de la seguridad escolar, y educación sobre riesgo y resiliencia en las aulas. La correspondiente Asociación del Marco de las Naciones del Sudeste Asiático para una Seguridad Escolar Integral 2015-2030 pone en práctica el Marco Integral para la Seguridad Escolar para el contexto Asiático (ASEAN Iniciativa de Escuelas Seguras, 2015). Los peligros para los estudiantes creados por conflictos externos o violencia pueden ser gestionados y medidos utilizando dicho marco.

El Marco Integral de Seguridad Escolar (UNISDR & GADRRRES, 2017)

Adoptado globalmente por agencias y actores de desarrollo de las Naciones Unidas, el marco pretende

1. proteger a estudiantes y trabajadores de la educación de la muerte, lesiones y daños en las escuelas;
2. planificar la continuidad educativa ante todos los peligros y amenazas esperadas; y
3. fortalecer la reducción del riesgo y la resiliencia a través de la educación.

El marco atribuye responsabilidades específicas a aquellos encargados de la construcción, reparación y reacondicionamiento de los edificios escolares.

La literatura sobre los riesgos de seguridad física incluye actividades como mapeo del riesgo, análisis y monitoreo, mapeo de la resiliencia, sistemas de alerta temprana, llamadas o sistemas de notificación SMS, planificación de contingencias, formación sobre prevención de riesgos para el personal de la educación y los estudiantes, preparación, mitigación y respuesta. Por ejemplo, si una evaluación de riesgos determina que hay una alta probabilidad de ataque armado a una escuela, una medida de mitigación podría ser ajustar los horarios de la escuela según patrones de inseguridad.

Un ejemplo de reducción de riesgos a través de la educación que es particularmente importante para el objeto de este estudio sobre amenazas de conflicto externo son los mensajes de autoprotección, que consisten en contenido educativo destinado a modificar el comportamiento de los estudiantes para reducir posibles peligros. Los mensajes de autoprotección pueden incluir practicar simulacros de situaciones de violencia en la escuela, aprender qué hacer durante un ataque, formarse sobre cómo evitar ser reclutado por un grupo armado, proporcionar información con el sistema de alerta temprana e informar a los estudiantes a quedarse en casa cuando se prevé que va a haber violencia o cuando el centro escolar está siendo utilizado por grupos armados. Por ejemplo, la Educación sobre los Riesgos de las Minas se define por las Normas sobre Acción contra las Minas como “actividades que pretenden reducir el riesgo de heridas sufridas por minas... haciendo campañas de sensibilización y promoviendo un cambio de comportamiento, incluyendo la difusión pública de información, educación y formación y medidas de acción comunitaria” (IMAS, 2005, p. 7).

(b) Mediciones

La información disponible sobre la gestión del riesgo de desastres es amplia.¹⁵ Aunque no estén exclusivamente centrados en la seguridad física en áreas de conflicto, muchos textos que se han escrito sobre medición son válidos. Por norma general, los manuales de uso sobre riesgo de desastres utilizan un modelo de gestión basado en resultados: “toda acción y uso de los recursos están orientados a conseguir resultados claramente

¹⁵ Véase, por ejemplo, el «Manual de gestión de reducción de riesgos de desastres en la escuela» del Departamento de Educación de Filipinas, (Bayangos y Relayson, s. f., p. 8); y la sección 6.1 de «Adaptación al cambio climático y reducción de riesgos de desastres en el sector de la educación» de UNICEF (2012).

definidos y demostrables” (Organización de Alimentos y Agricultura, 2020, párrafo 1), o dicho de otra manera, utilizar un marco lógico o de resultados para describir la teoría sobre como intervenciones combinadas (actividades y resultados) contribuirán a los resultados o metas generales. Entre los métodos para medir los proyectos y marcos de reducción del riesgo de desastre se encuentran los datos administrativos, entrevistas a informantes clave, encuestas de autoevaluación y evaluaciones de conocimiento, actitudes y prácticas relacionadas con la gestión de riesgos.

Existen indicadores para todos los niveles de un marco de resultados sobre la protección de escuelas a través de la gestión del riesgo de desastres y para muchas intervenciones de gestión del riesgo de desastres. A nivel de resultados, los indicadores generalmente se relacionan con vidas salvadas, como en los indicadores GADRRRES, y con las percepciones de los estudiantes de sentirse seguros, como en el indicador de la INEE “reportando sentirse seguro en la escuela”. A nivel de actividad y resultados menores, los indicadores se refieren a la creación de capacidad—es decir, el conocimiento, habilidades y actitudes del personal de la escuela y de los estudiantes— ver, por ejemplo, indicadores de Seguridad Escolar Integral para el “número de personas acreditadas en gestión y reducción del riesgo de desastres (DRRM)” (GADRRRES, 2015).

Habrà una revisión de los objetivos de CSS y de los indicadores para la seguridad escolar en 2020-2021 por parte de la Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y la Resiliencia en el Sector Educativo.¹⁶

Tabla 6. Indicadores para la gestión del riesgo de seguridad física

INDICADORES RELACIONADOS	FUENTE
Número de muertes y lesiones graves en escuelas desglosado por tipo de amenaza, estudiantes y funcionarios, nivel de educación (preescolar, primaria, secundaria, superior), hombres y mujeres Número de días de cierre de la escuela debido a los impactos de la amenaza	GADRRRES. (2015). Objetivos e indicadores y notas conceptuales para la fase dos de la CSS.
Número de días de cierre de la escuela recuperados mediante ajustes del calendario escolar	
Número de estudiantes desplazados de la escuela por número de días	
Número de reducción de horas en un día escolar por número de días	
Porcentaje de aumento del tamaño promedio de las clases por número de días	
Número de estudiantes reubicados en centros temporales de aprendizaje	
Asistencia escolar muestreada 5, 10, 20, 30, 40, 50 días escolares después del impacto y cohorte al comienzo del próximo año escolar	
Número de estudiantes que no regresan a la escuela	

16 El plan de trabajo de GADRRRES para 2020-2021 fue compartido por Marla Petal, comunicación personal.

Porcentaje de niños, niñas, docentes y otros personal que informan sentirse seguros en la escuela y en el camino hacia o desde la escuela	Normas mínimas de la INEE, Norma 2 Acceso y Aprendizaje (piloto, proporcionado por un informante clave). ¹⁷
Punto hasta el que llegan las medidas tomadas por las autoridades educativas o el personal para reducir la exposición al riesgo de ellos mismos, los niños, niñas, padres, madres y los centros educativos Responsabilidad de las autoridades de un análisis estructurado y de la toma de decisiones adecuada para integrar y responder a los impactos de la violencia armada en la provisión de servicios básicos esenciales	CICR. (2018a). Acceso a las entradas de la herramienta de planificación y monitoreo de proyectos de educación (proporcionada por informante clave).
Porcentaje de escuelas apoyadas por ECW que cumplen los estándares de ambiente seguro de aprendizaje, incluyendo la reducción del riesgo de desastres y problemas específicos de género	ECW. (La Educación no puede esperar) (2017). Detalle técnico del indicador del marco de resultados.
Número de docentes y personal educativo de otro tipo que muestran un incremento de los conocimientos y las habilidades requeridas para la protección de las necesidades de niñas y niños	ECHO. (2019). DG ECHO EeE KOIs/KRIs revisados (proporcionados por un informante clave).
Mapeo realizado del número de riesgos y recursos de las escuelas Número de planes de reducción de riesgos existentes	Save the Children. (2017b). Escuelas como Zonas de Paz.
Número y porcentaje de personas acreditadas en DRRM a través de programas de formación previa al servicio Número y porcentaje de personas acreditadas en DRRM a través de programas de capacitación en servicio Número y porcentaje de personas capacitadas mediante enseñanza presencial y asistida por computadora Número y porcentaje de estudiantes que han participado en la evaluación de necesidades y planificación	Save the Children, 2018. Borrador del Marco de Resultados Globales (proporcionado por un informante clave).
Publicaciones en Twitter que hacen referencia a ataques contra escuelas, instalaciones escolares o docentes o estudiantes (un modelo en desarrollo, pero potencialmente aplicable a la zona de captación del proyecto y a la medición de amenazas externas)	Plataforma de Inteligencia Artificial para la Respuesta Digital del Instituto de Investigación Informática de Qatar (Centre for Humdata, 2019).

17 El Marco de Indicadores de las Normas Mínimas de la INEE está previsto que se publique a principios del 2021.

<p>Número de Planes de Contingencia validados</p> <p>Número de centros de servicio capacitados en el [sistema de gestión de riesgos de desastres]</p> <p>Número de profesionales formados en el [sistema de gestión de riesgos de desastres]</p> <p>Número de ausencias por baja médica</p> <p>Número de solicitudes de traslado por profesional por centro/unidad de servicio</p> <p>Número de vacantes sin cubrir por centro/ unidad de servicio</p> <p>Proporción de actividades canceladas por período institucional</p> <p>Número de cierres de centros</p> <p>Número de "eventos de riesgo" por tipo de evento</p> <p>Porcentaje de reconocimiento de los profesionales relacionado con la seguridad del centro/ unidad de servicio</p> <p>Costo promedio del cierre de centros/unidades de servicio, por tipo</p>	<p>CICR Brasil. (2019). Monitoreo y Evaluación de los impactos de violencia en la provisión de Servicios Públicos Esenciales e Implementación de AMS (proporcionada por un informador clave).</p>
<p>Porcentaje de mecanismos de auto-protección existentes (y/o establecidos) y reforzados por el CIRC en las comunidades objetivo</p>	<p>CICR. (2018a). Acceso a las herramientas de planificación y monitoreo de proyectos de educación (proporcionada por informante clave).</p>
<p>Número de niños y niñas a los que llegan los mensajes que salvan vidas</p> <p>Número de adultos a los que llegan los mensajes que salvan vidas</p> <p>¿Número de víctimas de artefactos explosivos (personas o animales) en los últimos 12 meses en el pueblo o sus alrededores?</p> <p>Si es así, ¿dónde? ¿Cuántos? ¿A qué tipo de terreno afectan las minas o ERW?</p>	<p>UNICEF. (2008). Caja de herramientas de educación sobre el riesgo de minas en situaciones de emergencia.</p>
<p>Algunos ejemplos de la Encuesta de Conocimientos, Actitudes y Prácticas de UNICEF¹⁸ son:</p> <p>¿Porcentaje de estudiantes que saben cómo evitar un accidente por mina/Uxo?</p> <p>¿Porcentaje de estudiantes que saben qué hace explotar a una mina?</p> <p>Porcentaje de estudiantes que saben qué hacer si ven a un amigo o familiar herido en un campo de minas; ¿Qué haría usted?</p>	<p>UNICEF. (2008). Caja de herramientas de educación sobre el riesgo de minas en situaciones de emergencia.</p>

18 «Una encuesta CAP de conocimientos, actitudes y prácticas (KAP, por sus siglas en inglés) es un método cuantitativo (preguntas predefinidas estructuradas en cuestionarios estandarizados) que proporciona acceso a información cuantitativa y cualitativa.» (USAID & SPRING, 2011).

3.5 Entrega de Educación de Contingencia

(a) Conceptos

Para esta revisión, la provisión de educación de contingencia se refiere a las acciones que tienen el objetivo de continuar la educación cuando se interrumpe por amenazas externas de conflicto o violencia.¹⁹ Incluye, entre otras cosas, la modificación de los horarios escolares en torno a los periodos de inseguridad, la enseñanza interactiva por radio cuando es imposible acceder a las escuelas en condiciones de seguridad, la enseñanza en el hogar cuando las escuelas están ocupadas por grupos armados, la enseñanza a distancia cuando las escuelas han sido destruidas, y los espacios temporales de aprendizaje para los niños y niñas que no asisten a la escuela debido a los desplazamientos.

UNICEF en Sudán del Sur (2016) define los espacios temporales de aprendizaje (TLS, por sus siglas en inglés) como “los espacios demarcados para que los docentes y los estudiantes lleven a cabo la enseñanza y el aprendizaje cuando no pueden hacerlo en su escuela debido al desplazamiento o al daño o destrucción de la escuela”. Los TLS pueden y deben establecerse rápidamente, pero también sientan las bases para reanudar la educación formal y matricular a los niños y niñas que antes no estaban escolarizados. Los TLS también pueden utilizarse como punto de entrada para los servicios de protección, nutrición y salud, y para desarrollar canales de comunicación con las poblaciones afectadas” (párrafo. 1).

El Centro de Desarrollo de la Educación (EDC) resume las versiones de la educación a distancia como las basadas en la impresión, en el audio, en la televisión, en multimedia, en la web y en las tecnologías móviles (Burns, 2011, p. 10). La convergencia y mezcla de estas versiones está evolucionando (especialmente durante la pandemia de COVID-19). La educación a distancia se puede usar para enseñar a los estudiantes y preparar a docentes en su formación inicial o durante su servicio.

Por ejemplo, en Níger “se informó que, en 2016, el Ministerio de Educación de Níger, junto con UNICEF, reubicó en lugares más seguros 99 de las 166 escuelas que habían sido cerradas debido a la inseguridad. En la región de Diffa, la UNOCHA informó de que 74 escuelas habían sido reubicadas, pero 30 escuelas seguían cerradas en el momento de redactar el informe (enero de 2017). Se imparte educación alternativa a través de un programa de radio para los niños y niñas que no pueden desplazarse a la escuela debido a la inseguridad” (GCPEA, 2020, párrafo “Ejemplos de buenas prácticas en la enseñanza alternativa”).

(b) Mediciones

El ejemplo de Níger arriba es una declaración de buena práctica de educación alternativa típica que se encuentra en la literatura de protección contra ataques en las escuelas. Menciona tanto las intervenciones de contingencia en la entrega de la educación, como la reubicación de las escuelas y la enseñanza a distancia por radio. No obstante, un especialista en medición puede preguntarse, ¿con qué resultado? Las evaluaciones que

19 Definición informada por una entrevista a un informante clave con el CICR, septiembre de 2020.

relacionan estas intervenciones con la mejora del bienestar psicosocial son escasas. Se trata de una oportunidad indicativa, en la que una investigación más sólida y la puesta en común de los resultados podrían reforzar la base de evidencias de las intervenciones de educación de contingencia, incluida su relación con los resultados de acceso y con el bienestar psicosocial.

Con respecto a la educación a distancia, EDC resume algunos de los desafíos de medición únicos, incluyendo las tasas de deserción, la necesidad de medidas diferentes a las pruebas de rendimiento estandarizadas, las diferentes oportunidades de los estudiantes para acceder a los dispositivos, los diferentes puntos de partida de los estudiantes y la implementación del programa. El manual del EDC titulado Educación a distancia para la formación de docentes: Modos, modelos y método (Burns, 2011) incluye orientaciones sobre métodos de medición, diagramas de decisión para la selección y el diseño de herramientas, teoría de programas, teoría lógica y visualización de datos.

A pesar de las intervenciones de educación a distancia, la enseñanza radiofónica interactiva (IRI, por sus siglas en inglés) puede proporcionar algunos de los ejemplos más sólidos de métodos de medición, así como evidencias de los vínculos con el acceso en particular. El Banco Mundial define al IRI como “un sistema de educación a distancia que combina transmisiones de radio con aprendizaje activo para mejorar la calidad educativa y las prácticas de enseñanza”. El IRI se utiliza desde hace más de 25 años y ha demostrado que puede ser eficaz a gran escala y a bajo costo” (Trucano, 2010, párrafo. 2). EDC es uno de los principales implementadores de este método de educación de contingencia y un generador de evidencias sólidas de metaanálisis de su efectividad en los logros del aprendizaje, más notablemente en Pakistán afectado por conflictos (Ho & Thukral, 2009). Véase la lista de mediciones de resultados elaborada en el siguiente cuadro. Desgraciadamente, las variables dependientes de interés en el estudio no incluían el bienestar psicosocial, por lo que no se encontró ninguna guía de medición para apoyar este trabajo.

Los indicadores relacionados con los diversos tipos de educación de contingencia que se analizan se enumeran en el siguiente cuadro. Las intervenciones como el cambio de horario escolar podrían medirse por su éxito en la continuidad de la educación a través de, por ejemplo, el mantenimiento o el aumento de las tasas de matriculación o asistencia antes y después de la intervención. Los indicadores estándar de participación en la educación aparecen en primer lugar.

Tabla 7. Indicadores para educación de contingencia

INDICADORES RELACIONADOS	FUENTE
Tasa de matriculación Tasa de asistencia (media) Tasa de abandono escolar Tasa anual de permanencia Transición de regreso a la escuela	Véase Acceso a la educación, sección 2.1.
Resultados del aprendizaje de los estudiantes por materia <ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas • Alfabetización en lengua local • Inglés • Estudios sociales • Resultados del aprendizaje de los estudiantes en educación infantil temprana • Resultados de la observación del desarrollo profesional docente • Resultados del aprendizaje de los estudiantes con poblaciones marginadas • Niñas y niños • Estudiantes en áreas rurales y urbanas • Estudiantes en estados frágiles • Niños/niñas huérfanos y vulnerables 	Ho & Thukral. (2009). Sintonizados con el éxito de los estudiantes: Evaluación del impacto del IRI , p. 14.
Entrevistas estructuradas y cualitativas, registros y revisión de portafolios para evaluar: Resultados <ul style="list-style-type: none"> • ¿Adquirieron los docentes los conocimientos y habilidades previstas? • ¿Aplicaron los docentes eficazmente sus nuevos conocimientos y habilidades? Resultados <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue el impacto en los estudiantes? • ¿Influyó en el rendimiento y los resultados de los estudiantes? • ¿Influyó en el bienestar emocional y físico de los estudiantes? • ¿Tienen los estudiantes más confianza en sí mismos? ¿Aumenta la asistencia? 	Guskey. (2000). Cinco Niveles de Evaluación del Desarrollo Profesional, citado en Burns. (2011). Educación a distancia para la formación de los docentes: Modos, modelos y métodos , p. 266.
Porcentaje de espacios de aprendizaje seleccionados con procesos/medidas de reducción del riesgo de catástrofes (RRD) establecidos	Normas mínimas de la INEE Indicador 2.4 (2021). OCHA Indicator Registry

3.6 Abogacía para la seguridad basada en las escuelas

(a) Conceptos

Esta sección se centra en dos tipos de abogacía de la seguridad basada en las escuelas: (1) monitoreo de los ataques y (2) negociación con los grupos armados. Las dos intervenciones están relacionadas. El monitoreo de los ataques puede ser una herramienta útil a nivel escolar para informar de las negociaciones con los grupos armados, cuyo objetivo final es cambiar el comportamiento para hacer de las escuelas zonas de paz.

Las definiciones del monitoreo de los ataques y el uso militar de la escuela se guían por dos fuentes principales. La GCPEA y el Mecanismo de Monitoreo y Reporte sobre Seis Violaciones Graves contra la Niñez (MRM, por sus siglas en inglés). Ambos indican el carácter altamente sensible del monitoreo y la información sobre los ataques y el uso de las escuelas por parte de los militares. La GCPEA, que publica el informe global bianual “La educación bajo ataque”, explica que “el monitoreo es la recopilación sistemática y normalizada de información. El monitoreo de los ataques a la educación nos ayuda a ver qué parte de la imagen estamos captando y cuánto nos estamos perdiendo. La presentación de informes es la puesta en común de la información recopilada, aunque no necesariamente en público, y debe hacerse en un período suficientemente oportuno para que sea útil” (GCPEA, 2018).

El MRM 1612, un proceso de las Naciones Unidas, documenta seis graves violaciones perpetradas contra la niñez en situaciones de conflicto armado, incluidos los ataques a las escuelas. Las partes de un conflicto que cometen alguna de las “violaciones desencadenantes” se enumeran en los anexos del informe anual del Secretario General al Consejo de Seguridad de la ONU sobre la situación de la niñez y los conflictos armados (Oficina del Representante Especial del Secretario General para la Infancia et al., 2014). El protocolo de presentación de informes del MRM está estandarizado y definido en detalle en los marcos políticos y legales formales, y en una guía más informal para las entidades que no pertenecen a la ONU, como las organizaciones no gubernamentales que responden a los ataques con programas de educación (UNICEF, 2014; Oficina del Representante Especial del Secretario General para la Infancia et al., 2014; Observatorio de Niños y Conflictos Armados, 2015). Por último, los datos sobre las agresiones pueden ser recogidos por los grupos locales de educación y/o el Cluster Global de Educación a través de procesos individuales y, a veces, paralelos a los del MRM, dirigido por protección de la niñez.

La GCPEA define el diálogo y las negociaciones con los grupos armados y las fuerzas armadas como procesos de consenso entre las partes del conflicto y las partes interesadas sobre los comportamientos permitidos en los lugares de aprendizaje (GCPEA, 2011). Los acuerdos entre los actores pueden incluir la prohibición de armas, la prohibición del uso de los terrenos escolares por parte de los grupos armados, la limitación del uso de las escuelas como centros de votación electoral y la prohibición de los medios de comunicación políticos o de grupos armados. Los diálogos pueden incluir la capacitación de las comunidades escolares y de los grupos armados sobre los derechos de la niñez, el establecimiento de códigos de conducta en los recintos escolares, la socialización sobre los riesgos que corren los estudiantes si las escuelas son utilizadas por las fuerzas armadas.

Del mismo modo, [la documentación](#) del Llamamiento de Ginebra (2020) sobre los diálogos de los participantes armados no estatales ha incluido debates sobre la protección de la niñez y la educación.

Un modelo de negociación es el proceso de creación de códigos de conducta a nivel escolar (GCPEA, 2011, p. 18). Los pasos se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Dar a conocer el concepto de zonas de paz con reuniones de múltiples partes interesadas
2. Evaluación del panorama: necesidades, expectativas, capacidades, etc.
3. Formular el código de conducta para las zonas de paz
4. Validar el código
5. Declarar zonas de paz públicamente

Es de suponer que los indicadores podrían medir cada paso de este proceso.

(b) Medición

En esta sección, primero debatimos la medición de negociaciones, seguido de la medición de ataques.

La documentación sobre la EeE y CPHA ofrece pocos indicadores específicos para las negociaciones entre las partes del conflicto y las partes interesadas en la educación, que pueden variar desde el nivel de resultados y el número de personas formadas en cómo gestionar un diálogo, hasta el nivel de resultados y el número de ataques a las escuelas. Por ejemplo, en el análisis realizado por USAID de todos los indicadores utilizados en contextos de crisis y conflicto, la sección correspondiente a seguridad no incluía ningún indicador relativo a negociaciones con grupos armados (USAID y ECCN, 2016).

Los indicadores encontrados, tales como el indicador ECCN, incluyen preguntas cualitativas sobre el proceso: ¿Cómo afectan las bandas o grupos armados al ambiente escolar? El IIEP de la UNESCO proporciona un indicador pre/post cuantitativo, la disminución de los ataques, pero éste no mide si dicho descenso es el resultado de negociaciones. Los métodos que se mencionan en los estudios de los casos de escuelas consideradas zona de paz incluyen grupos focales, entrevistas con informantes clave, análisis de datos secundarios, y observaciones de terreno (Webb y Lee, 2017).

Se pueden prever indicadores adicionales basados en las escuelas como zonas de paz descritas anteriormente, como el número de eventos de concienciación sobre códigos de conducta, el número de asistentes a los talleres de redacción de códigos de conducta o el número de grupos armados o pandillas que firma un código sobre escuelas como zonas de paz. A pesar de ser específicos para la ocupación de la escuela como albergue en caso de desastre natural, los indicadores GADDRESS citados a continuación podrían adaptarse fácilmente a contextos de ocupación o uso militar de las escuelas. Aunque la literatura de la GCPEA aún no ha promovido una lista explícita de indicadores, se podrían derivar indicadores adicionales de la evidencia empírica presentada para las negociaciones con grupos armados.

Tabla 8. Indicadores para la medición de las negociaciones

INDICADORES RELACIONADOS	FUENTE
¿Cómo las bandas o grupos armados afectan el ambiente escolar?	Heaner. (2018). Caja de Herramientas de Evaluación para Entornos de Aprendizaje más Seguros . USAID y ECCN. Herramientas para un Análisis rápido de la educación y los riesgos 9, 10
Porcentaje de descenso en el número de ataques a instalaciones educativas, personal y estudiantes	UNESCO IIEP & PEIC. (2015). Seguridad, Resiliencia y Cohesión Social: Una guía para planificadores del sector educativo. Monitoreo y Evaluación.
Hasta qué punto los portadores de armas respetan el derecho de acceso a la educación y toman medidas para mejorar su acceso	CICR. (2018a). Acceso a las herramientas de planificación y monitoreo de proyectos de educación (proporcionada por informante clave).
Número de ataques a escuelas Número de personas capacitadas en el diálogo comunitario sobre los códigos de conducta	GCPEA. (2014) Protección del personal educativo de ataques dirigidos en países afectados por conflictos.
Las autoridades dedicadas a la gestión de desastres y a la educación han identificado las escuelas que se espera que sean usadas temporalmente como centros de evacuación (albergues) para desastres en base a un sistema de alerta temprana, y como centros comunitarios temporales o refugios en caso de un gran riesgo que pueda tener un impacto significativo. Se proporciona planificación, apoyo y desarrollo de capacidades a nivel subnacional para satisfacer estas necesidades.	GADRRRES. (2015). Objetivos e indicadores y notas conceptuales para la fase dos del CSS.

La medición de la efectividad del monitoreo de los ataques es imprecisa porque no es posible contrastarla con datos, y la situación de cada país define su propia trayectoria de conflicto-paz. No puede compararse el número de ataques a escuelas situadas en un Estado dotado de un mecanismo de monitoreo y notificación con un contexto donde esto no exista. Una complejidad adicional es atribuir el descenso en el número de ataques al hecho de que estos sean monitoreados y notificados. Del mismo modo se carece de evidencia acerca de si el monitoreo da lugar a una respuesta en los programas de educación. Una revisión de la lista de vigilancia del MRM en dos países arrojó resultados ambiguos sobre la efectividad del MRM como desencadenante de respuesta: “Existen diferentes expectativas sobre los objetivos y el propósito del MRM entre los actores involucrados en su implementación. Por ejemplo, algunos actores humanitarios piensan que el MRM puede fortalecer las respuestas programáticas para las víctimas, mientras otros, principalmente los encuestados de la ONU, no esperaban que el MRM influyera en el diseño de programas» (Watchlist on Children and Armed Conflict, 2016)

No existe una lista oficiales de indicadores o métodos recomendados de la GCPEA. De todos modos, analizar las definiciones y los datos numéricos en los estudios de caso en el

informe «Ataques a la Educación» (GCPEA, 2018) puede dar lugar a una serie de indicadores cuantitativos, que se enumeran a continuación. Reconocemos que estos indicadores no están completos, y varios de ellos serían más informativos si tuvieran un comparador o un común denominador. Es posible considerar que algunos de los indicadores mencionados en la sección de gestión de riesgos de desastres, tales como el número de días que estuvo cerrada una escuela, podrían aplicarse. También podrían aplicarse aquí indicadores de proceso a nivel de resultado de las otras intervenciones, tales como el número de personas capacitadas en cómo registrar e informar los ataques a escuelas.

Tabla 9. Indicadores para medir los ataques

RELATED INDICATORS	SOURCE
<p>Número de ataques dirigidos a estudiantes y docentes en las instituciones educativas (incluido el secuestro, el reclutamiento para grupos armados, el trabajo forzado, la violencia sexual, los asesinatos selectivos, las amenazas y el hostigamiento y otras violaciones)</p> <p>Número de ataques hacia o desde la escuela o en otro lugar, debido a su condición de estudiantes o docentes</p> <p>Número de ataques a activistas pro-educación, incluyendo sindicatos de docentes o cualquier grupo escolar, debido a su activismo</p> <p>Número de ataques a personal educativo, tales como administradores y trabajadores de mantenimiento, y trabajadores de apoyo a la educación</p> <p>Número de escuelas ocupadas por fuerzas armadas o por grupos armados no estatales</p> <p>Número de escuelas utilizadas como bases, barracones y refugios temporales para aquellos vinculados a las fuerzas de combate, o bien como posiciones de combate, o almacenamiento de armas, detención, entrenamiento o interrogatorios</p>	<p>GCPEA. (2018). Educación bajo ataque.</p>

CONCLUSIÓN

© A. Wade CYPD / IRC / DRC

En conclusión, este análisis, principalmente sobre la documentación relativa a la CPHA y la educación en emergencias (EeE), ha puesto de relieve muchos informes, guías e indicadores sobre los temas de interés que pueden servir de base para la medición en ambos sectores. Sin embargo, no se encontró en las fuentes de dominio público ningún estudio que mida la relación entre las cuatro intervenciones de seguridad y el acceso a la educación y/o el bienestar psicosocial. En general, a pesar de que las guías técnicas generalmente describen qué puede medirse, es menos frecuente que describan qué métodos y herramientas sólidas se pueden utilizar para medir. Esto es particularmente problemático a la hora de medir conceptos más difíciles tales como el bienestar psicosocial, especialmente en los contextos de interés afectados por conflictos, en los que pueden escasear los expertos locales que ayuden a la medición. Estas dificultades son probablemente superables si los donantes y quienes implementan los proyectos aumentan su dedicación a la gestión del diseño basada en resultados, en el diseño y puesta en marcha de proyectos colaborativos en CPHA y EeE, incluyendo métodos de investigación sobre guías programáticas, y en tener métodos más transparentes de medición y evaluación de proyectos.

Al final, aunque el sentido común nos diga que los estudiantes en situaciones más seguras tienen un mejor acceso a la educación y un bienestar psicosocial mejorado, sin la evidencia sólida para articular esta relación, nuestro trabajo sobre este tema perderá fuerza.

REFERENCIAS

- Alkhaldi Bashir, A., Bali, Z., Blomli, S., Cohen, R., Pedersen, L., & Verwoerd, F. (2018). Improving learning environments together [Overview document]. Save the Children Norway. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13921/pdf/ilet_overview-document-web.pdf
- ASEAN Safe Schools Initiative (ASSI). (2015). ASEAN comprehensive safe school framework 2015-2030. ASSI. https://www.preventionweb.net/files/51261_publicationaseanrolloutmanual.pdf
- Bayangos, M., & Relayson, V. (n.d.). *School disaster risk reduction management manual*. Philippines Department of Education. https://www.academia.edu/39309225/School_Disaster_Risk_Reduction_and_Management_Manual
- Boothby, N., Ager, A., & Ager, W. (2009). *Guide to the evaluation of psychosocial programming in emergencies*. UNICEF. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/guide-evaluation-psychosocial-programming-emergencies>
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2016). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Education Development Center. <https://inee.org/resources/distance-education-teacher-training-modes-models-and-methods>
- Centre for Humdata. (2019). *Progress with data on education in emergencies*. Centre for Humdata. <https://centre.humdata.org/progress-with-data-on-education-in-emergencies/>
- D'Sa, N. (2019a). *Adopt, contextualize, or adapt? Understanding the complexities of modifying or developing a measure of children's social and emotional competencies*. NISSEM. <https://www.nissem.org/NGB1>
- D'Sa, N. (2019b). *International social and emotional learning assessment (ISELA)*. INEE. https://inee.org/resources/international-social-and-emotional-learning-assessment-isela?webform_id=toolkit_resources
- Education Cannot Wait (ECW). (2017). *Results framework indicator technical detail*. ECW. https://www.educationcannotwait.org/wp-content/uploads/2017/07/11.-ECW-Results-Framework_-Indicator-Technical-Detail.pdf
- Education in Crisis Contexts Network (ECCN). (n.d.). *Learning*. ECCN. <https://www.eccnetwork.net/learning>

- Food and Agriculture Organization. (2020). *Investment learning platform (ILP): Results-based management*. Food and Agriculture Organization. <http://www.fao.org/investment-learning-platform/themes-and-tasks/results-based-management/en/>
- Geneva Call. (2020). *Protecting civilians in armed conflict*. Geneva Call. <https://www.genevacall.org/>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2014). *Towards safer school construction: A community-based approach*. GADRRRES. <https://reliefweb.int/report/world/towards-safer-school-construction-community-based-approach>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2015). *CSS targets and indicators and concept note for phase two*. GADRRRES. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12263/pdf/gadrrres_css_targets_and_indicators_and_phase_2_cn_2015_04.pdf
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2011). *Study on field-based programmatic measures to protect education from attack*. GCPEA. <https://protectingeducation.org/publication/study-on-field-based-programmatic-measures-to-protect-education-from-attack/>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2014). *Protecting education personnel from targeted attack in conflict-affected countries*. GCPEA. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/documents/documents_study_on_field-based_programmatic_measures_to_protect_education_from_attack_0.pdf
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2018). *Education under attack*. GCPEA. <https://eua2018.protectingeducation.org/#title>
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2020). *Seek to ensure the continuation of education during armed conflict*. GCPEA. <https://ssd.protectingeducation.org/implementation/seek-to-ensure-the-continuation-of-education-during-armed-conflict/>
- Global Education Cluster & Child Protection Area of Responsibility. (2020). *CP-EiE collaboration framework*. Global Education Cluster and Child Protection Area of Responsibility. <https://www.educationcluster.net/CP-EiE>
- Global Education Cluster, UNICEF, Plan, & Save the Children. (n.d.). *Disaster risk reduction in education in emergencies: A guidance note for education clusters and sector coordination groups*. Global Education Cluster, UNICEF, Plan, and Save the Children. http://gpss.vizzuality.com/assets/resources/disaster_risk_reduction_in_education_in_emergencies.pdf
- Heaner, G. (2018). *Safer learning environments assessment toolkit*. USAID and ECCN. <https://www.eccnetwork.net/resources/eccn-safer-learning-environments-assessment-toolkit-508-compliant-version>
- Ho, J., & Thukral, H. (2009). *Tuned in to student success: Assessing the impact of IRI*. Education Development Center. <http://idd.edc.org/resources/publications/tuned-student-success-assessing-impact-iri>

- International Committee of the Red Cross (ICRC). (2017). *Framework for access to education*. ICRC. <https://www.icrc.org/en/document/framework-access-education>
- International Committee of the Red Cross (ICRC). (2018). *Guidelines on mental health and psychosocial support*. ICRC. <https://www.icrc.org/en/publication/4311-guidelines-mental-health-and-psychosocial-support>
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies & Save the Children. (2012). *Booklet 1. Understanding children's wellbeing*. IFRC Reference Centre for Psychosocial Support. https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/6004_0.pdf?mc_phishing_protection_id=28048-bsgs5cn0s0v57olt5bf0
- International Mine Action Standards (IMAS). (2005). *Emergency mine risk education best practice guidebook 9*. IMAS. <https://www.humanitarianlibrary.org/sites/default/files/2018/10/85584645.pdf>
- Kearney, H. (2018). *Manuela de Gasperi and Serena Zanella: A framework for child protection and education collaboration*. The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. <https://www.alliancecpha.org/en/child-protection-news/manuela-de-gaspero-and-serena-zanella-framework-child-protection-and-education>
- Maranto, R. (2017). *The quality learning framework*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/quality-learning-framework>
- Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict (OSRSG-CAAC), United Nations Children's Fund (UNICEF), & UN Department of Peacekeeping Operations (DPKO). (2014). *Field manual monitoring and reporting mechanism (MRM) on grave violations against children in situations of armed conflict*. OSRSG-CAAC, UNICEF, and DPKO. https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2016/04/MRM_Field_5_June_2014.pdf
- Prevention Web. (2020). *Disaster risk*. Prevention Web. <https://www.preventionweb.net/disaster-risk/risk/disaster-risk/>
- Right to Education Project. (2009). *What is it? Primer on the right to education*. Right to Education Project. <https://web.archive.org/web/20090302065906/http://www.right-to-education.org/node/232>
- Robinson, S., Metzler, J., & Ager, A. (2014). *A compendium of tools for the assessment of the mental health and psychosocial wellbeing of children in the context of humanitarian emergencies*. Columbia University, Columbia Group for Children in Adversity and Child Protection in Crisis Network. http://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2014/06/Measuring-Child-MHPSS-in-Emergencies_CU_Compendium_March-2014-.pdf
- RTI International. (2013). *Literature review on the intersection of safe learning environments and educational achievement*. U.S. Agency for International Development. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KKZ3.pdf
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>

- Safe to Learn. (2019). *Ending violence in and through schools*. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/Safe%20to%20Learn%20brief%20folder.pdf>
- Save the Children. (2017a). *Programming for children's social and emotional well-being: Lessons from Iraq*. Save the Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/15849/pdf/webinar_presentation_final.pdf
- Save the Children. (2017b). *Schools as zones of peace*. Save the Children Norway. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12201/pdf/szop_guidance_version_1.pdf
- Soares, F., Smiley, A., & Lavan, D. (2018). *6 steps for measuring equitable education access in crisis and conflict settings*. R&E Search for Evidence. <https://researchforevidence.fhi360.org/6-steps-for-measuring-equitable-education-access-in-crisis-and-conflict-settings>
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *CPMS annex: Table of indicators*. The Alliance. https://alliancecpha.org/en/CPMS_Table_Indicators
- Trucano, M. (2010). *Interactive radio instruction: A successful permanent pilot project?* [World Bank blog]. <https://blogs.worldbank.org/edutech/iri>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2008). *Emergency mine risk education toolkit* (1st ed.). UNICEF. <https://alliancecpha.org/en/child-protection-online-library/emergency-mine-risk-education-toolkit-emergency-mre-handbook>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *Climate change adaptation and disaster risk reduction in the education sector*. UNICEF. <https://www.unclearn.org/wp-content/uploads/library/unicef30.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2014). *Guidelines: Monitoring and reporting mechanism on grave violations against children in situations of armed conflict*. UNICEF. https://childrenandarmedconflict.un.org/wp-content/uploads/2016/04/MRM_Guidelines_-_5_June_20141.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018a). *INSPIRE indicator guidance and results framework*. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/inspire-indicator-guidance-and-results-framework>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018b). *The out-of-school children initiative formative evaluation*. UNICEF. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Formative_Evaluation_of_the_Out-of-School_Children_Initiative_OOSCI.pdf
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015). *Sustainable development goals (SDGs) Targets and indicators*. United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2013). *Monitoring and evaluation guidance for school health programs thematic indicators: Supporting FRESH*. UNESCO. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13137/pdf/fresh-thematic-indicators_0.pdf

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization International Institute for Educational Planning (UNESCO IIEP) & Protect Education in Insecurity and Conflict (PEIC). (2015). *Safety, resilience, and social cohesion: A guide for education sector planners. Monitoring and evaluation*. IIEP and PEIC. <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/113>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & UN Women. (2016). *Global guidance on addressing school-related gender-based violence*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246651>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2014). *Mental health and psychosocial well-being of children*. UNHCR. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13848/pdf/540ef77c4.pdf>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNISDR) & Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (GADRRRES). (2017). *Comprehensive school safety*. UNISDR and GADRRRES. <https://www.preventionweb.net/publications/view/55548>
- U.S. Agency for International Development (USAID) & Education in Crisis and Conflict Network (ECCN). (2016). *Analysis of indicators used in USAID education projects in crisis and conflict environments*. USAID and ECCN. <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/PMP-Indicator-Analysis-Final-June-2016.pdf>
- U.S. Agency for International Development (USAID) & Strengthening Partnerships, Results, and Innovations in Nutrition Globally (SPRING). (2011). *The KAP survey model (knowledge, attitudes, and practices)*. USSAID and SPRING. <https://www.spring-nutrition.org/publications/tool-summaries/kap-survey-model-knowledge-attitudes-and-practices>
- Watchlist on Children and Armed Conflict. (2015). *The 1612 monitoring and reporting mechanism resource pack for NGOs (2nd ed.)*. Watchlist on Children and Armed Conflict. https://watchlist.org/wp-content/uploads/2127-Watchlist-MRM_finalcomplete.pdf
- Watchlist on Children and Armed Conflict. (2016). *The United Nations' 1612 monitoring and reporting mechanism: Lessons from Colombia and South Sudan*. Watchlist on Children and Armed Conflict. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/united-nations-1612-monitoring-and-reporting-mechanism-lessons-colombia-and-south>
- Webb, A., & Lee, C. (2017). *Evaluation of schools as zones of peace*. Save the Children Norway. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12201/pdf/schools_as_zones_of_peace_evaluation_echo_opt_and_drc.pdf
- World Health Organization (WHO) & United Nations High Commissioner for Refugees. (2012). *Assessing mental health and psychosocial needs and resources: Toolkit for humanitarian settings*. WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/76796/9789241548533_eng.pdf?sequence=1
- World Health Organization (WHO), War Trauma Foundation, & World Vision International. (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers*. WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44615/9789241548205_eng.pdf?sequence=1



**Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia**