



GLOBAL CENTER
for the Development of *the Whole Child*

FOMENTANDO LA RESILIENCIA de **LOS NIÑOS** en la **ADVERSIDAD**

Guía de Enfoques escolares y comunitarios integrales para el niño



Índice de Contenidos

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| Audiencia | 2 |
| SECCIÓN 1 | |
| Resiliencia y adversidad | 3 |
| ¿Qué crea el riesgo? ¿Qué promueve la resiliencia? | 4 |
| Bloques de Construcción de la Resiliencia de los Niños | 6 |
| Necesidades Básicas Destacadas | 7 |
| Vivienda | 7 |
| Alimentos Nutritivos | 7 |
| Agua, Saneamiento e Higiene (WASH) | 8 |
| Atención Médica | 8 |
| Seguridad Física | 9 |
| Cultivar las Relaciones Destacadas | 9 |
| Padres y Cuidadores | 9 |
| Profesores | 10 |
| Compañeros | 10 |
| Capacidades y Valores Fundamentales: Aprendizaje Social y Emocional | 10 |
| La Clave es la Contextualización | 13 |
| Principios de Construcción de la Resiliencia | 16 |

| | |
|---|-----------|
| SECCIÓN 2 | |
| Enfoques Escolares y Comunitarios Integrales para el Niño | 17 |
| Actores Esenciales en el Enfoque Escolar-Comunitario para Fomentar la Resiliencia: el Hogar, la Escuela y la Comunidad | 20 |
| El Hogar | 20 |
| Desarrollo de la Primera Infancia | 20 |
| Desarrollo de los Adolescentes | 23 |
| Apoyo a los Padres | 24 |
| La Escuela | 26 |
| Resiliencia Académica | 26 |
| Espacios Seguros | 28 |
| Plan de Estudios | 30 |
| SEL | 31 |
| Formación y Bienestar del Profesorado | 34 |
| Comunidad | 36 |
| | |
| SECCIÓN 3 | |
| Investigación y Aprendizaje | 39 |
| Comprender el riesgo y la protección en todos los bloques y entornos | 40 |
| Centrarse en la equidad como dimensión clave de la evaluación matricial de las necesidades | 42 |
| Medir los resultados de aprendizaje y desarrollo en lugar de la resiliencia | 43 |
| | |
| Resiliencia de los Sistemas Post-COVID-19 | 44 |
| | |
| Juntando las Piezas | 47 |

Introducción

La educación y la resiliencia

tienen una fuerte relación

recíproca: la participación en la educación promueve la resiliencia de los niños, y los niños resilientes tienen más probabilidades de participar en educación y beneficiarse de ella. Por ejemplo, las competencias cognitivas sólidas son componentes clave de la resiliencia que se refuerzan con una educación de calidad. A la inversa, la competencia social y emocional de los niños influye en lo que son capaces de aprender en los entornos educativos, así como en los riesgos de bajo rendimiento y abandono escolar (Noam y Hermann, 2002; Peth-Pierce, 2000). En otras palabras, la educación es un factor clave para la resiliencia, y la resiliencia es un factor clave para la capacidad de aprendizaje del niño.



Utilizando los programas escolares como punto de entrada, esta guía describe cómo mejorar la capacidad de recuperación de los niños fomentando relaciones positivas y enriquecedoras, satisfaciendo las necesidades básicas de los niños y desarrollando sus capacidades y valores fundamentales en tres de los principales ámbitos socioecológicos del niño: el hogar, la escuela y la comunidad.

escuela-comunidad: *Todos los actores que desempeñan un papel activo para garantizar el bienestar y el éxito de los niños en la escuela.*
/es'kwela-komuni'dad/ femenino

Esta guía presenta pruebas de un enfoque escolar-comunitario para fomentar la resiliencia. La escuela-comunidad se define como todos los actores que desempeñan un papel activo para garantizar el bienestar y el éxito de los niños en la escuela. El término abarca dos construcciones: la “escuela como comunidad” y la “escuela en y con la comunidad”. Las escuelas son comunidades a las que pertenecen los alumnos y, al mismo tiempo, son instituciones centrales de las comunidades.

Objetivos

Esta guía reúne la investigación sobre resiliencia y eficacia de intervenciones para:

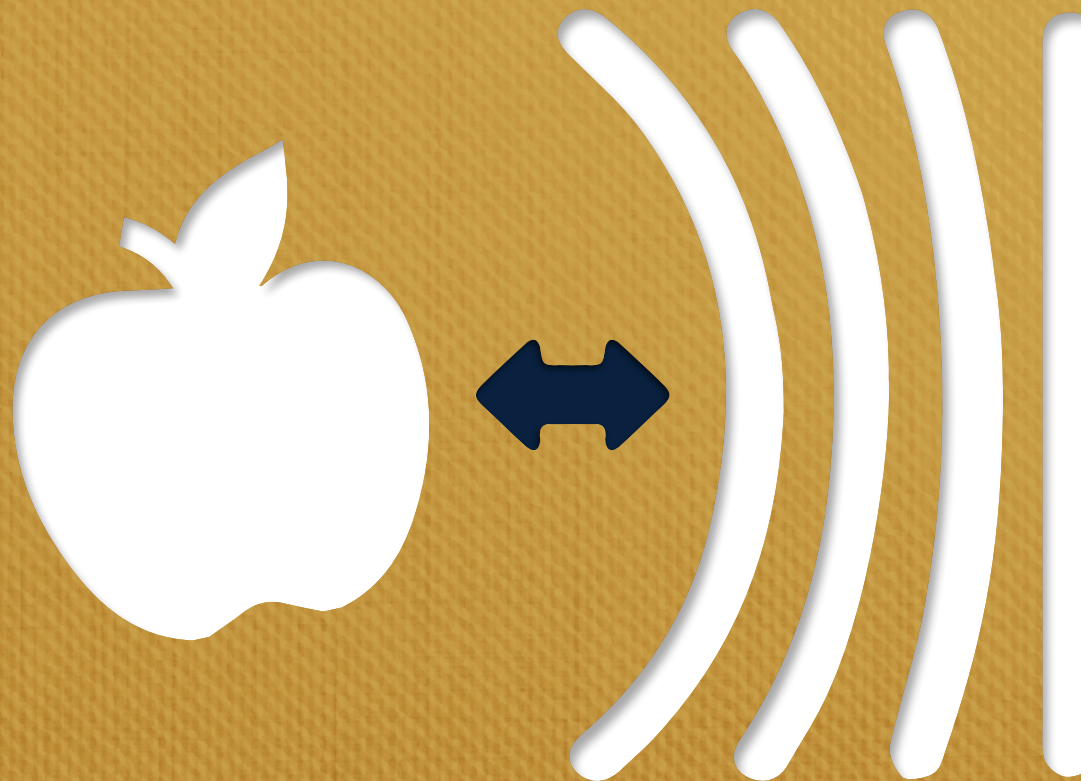
- **Definir la resiliencia** en relación con las capacidades de desarrollo de la salud y el rendimiento académico de los niños en contextos de adversidad
- **Identificar cómo** se puede reforzar la resiliencia de los niños en el contexto educativo en entornos adversos a través del hogar, la escuela y la comunidad
- **Proporcionar ejemplos concretos** de programas que promueven enfoques escolares y comunitarios integrales para fomentar la resiliencia de los niños en situación de adversidad
- **Proponer resultados** que puedan medirse para evaluar la resiliencia de los niños en contextos educativos

Audiencia

Esta guía pretende apoyar a los actores educativos en su diseño y aplicación de programas para fomentar la resiliencia en niños que crecen en situaciones de adversidad. Los actores no educativos también pueden encontrar la guía útil para fomentar la colaboración con los actores escol

SECCIÓN 1

RESILIENCIA Y ADVERSIDAD



El entorno en el que viven los niños influye de forma decisiva en su crecimiento y desarrollo. En entornos enriquecedores en los que se satisfacen las necesidades materiales de los niños y se les proporciona atención social receptiva, seguridad y estímulo para aprender y explorar, los niños prosperan a medida que se desarrollan.

Por el contrario, los entornos que carecen de apoyos materiales y que son inseguros, impredecibles e insolidarios presentan amenazas para el crecimiento y el desarrollo normativo de los niños (Garmezy y Rutter, 1983; Garmezy, 1974; A. S. Masten, Powell y Luthar, 2003; Nsamenang, 1992; Phillips y Shonkoff, 2000; Rutter, 2012; Motti-Stefanidi y Masten, 2020).

● **La adversidad** se refiere tanto a las experiencias vitales como a las circunstancias, que pueden combinarse para amenazar el desarrollo saludable (Daniel, Wassell y Gilligan, 2011). Esto incluye tanto la experimentación de acontecimientos vitales traumáticos como la violencia y el abuso, como la exposición crónica a circunstancias negativas como la discriminación, la pobreza extrema y/o las desventajas socioeconómicas, y las desigualdades estructurales (Luthar y Cicchetti, 2000). Sin embargo, no todos los niños expuestos a la adversidad tienen malos resultados. Los niños que son capaces de desenvolverse en entornos adversos y de aprovechar los recursos que les ayudan a afrontarlos se describen a menudo como resilientes, es decir, que tienen la capacidad de afrontarlos con éxito y funcionar bien (Masten, 2014; Hudcovská y Schwanhaeuser, 2020).

● **La resiliencia** se refiere a la capacidad de un niño para hacer frente o adaptarse con éxito a la adversidad aguda y/o crónica que se considera una amenaza importante para su desarrollo (Martin, 2013, p. 488). Desde una perspectiva educativa, la resiliencia influye en la capacidad de un niño para adquirir conocimientos (Parker, 2013) y consiste en que los estudiantes logren resultados educativos a

pesar de pasar por experiencias que amenazan la vida o por circunstancias de vida negativas. La resiliencia puede aumentar o disminuir con el tiempo en función de los cambios positivos o negativos en el entorno y los cambios en las necesidades de desarrollo de un niño en crecimiento (Williams, Bryan, Morrison y Scott, 2017; Hudcovská y Schwanhaeuser, 2020).

¿Qué crea el riesgo? ¿Qué promueve la resiliencia?

Los estudios longitudinales y del curso de la vida han identificado factores que están estadísticamente asociados con resultados negativos y positivos para los niños que crecen en entornos adversos (Garmezy, 1974; Rutter, 1979; Werner, 1993). El conjunto de pruebas sugiere que los factores de riesgo y de fomento de la resiliencia existen en todos los niveles de la ecología social del niño: el niño, la familia, la escuela u otras entidades de la comunidad (Cefai, 2008; Garmezy y Rutter, 1983), y es a través de las interacciones de los niños en las relaciones clave, que incluyen sus ecologías sociales, que se desarrolla su resiliencia. Las investigaciones sugieren además que la resiliencia en los niños se desarrolla cuando las relaciones clave son capaces de *compensar* los efectos de la adversidad en las diferentes etapas de los procesos de desarrollo de los niños (Rutter, 2012; Liebenberg, 2020; Doğan y Strohmeier, 2020; Masten y Motti-Stefanidi, 2020).

Tabla 1: Factores de riesgo y de protección para los niños en situación de adversidad (Corcoran y Nichols-Casebolt, 2004)

| Nivel | Factores de riesgo | Factores de protección |
|------------|--|--|
| Niño | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades básicas insatisfechas (Yinger, 2001) • Apego deficiente (Erickson, Egeland y Pianta, 1989) • Escasa capacidad de autorregulación¹ (A. S. Masten & Coatsworth, 1998) • Bajas aspiraciones educativas (Tiet et al., 1998) | <ul style="list-style-type: none"> • Las necesidades básicas están cubiertas (Yinger, 2001) • Apego seguro (Erickson et al., 1989) • Sentido de autoeficacia (Wachs, 2000) • Habilidades de autorregulación y regulación emocional (A. S. Masten & Coatsworth, 1998) • Altas aspiraciones educativas (Tiet et al., 1998) |
| Familia | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de cuidadores de apoyo, cuidados negligentes (Steinberg, 2000) • Trastornos mentales de los padres (Tiet et al., 1998) • Violencia familiar (Herrenkohl, Herrenkohl, Rupert, Egolf y Lutz, 1995) • Pobreza (McBride Murry, Berkel, Gaylord-Harden, Copeland-Linder, & Nation, 2011) • Abuso de sustancias por parte de los padres (Phares, 1997) | <ul style="list-style-type: none"> • Cuidadores de apoyo (Steinberg, 2000) • Seguridad y estabilidad en el hogar (Richters y Martínez, 1993) • Participación de los padres en la escolarización (Steinberg, 2000) • Ayudas a los ingresos de la familia (Garfinkel, Heintze y Huang, 2001) • Control parental y establecimiento de límites (Schneider, Cavell y Hughes, 2003) • Buena salud mental de los padres (Tiet et al., 1998) |
| Escuela | <ul style="list-style-type: none"> • Malas relaciones entre profesores y alumnos (Durlak, 1998) • Entorno de aprendizaje de baja calidad (plan de estudios no exigente, liderazgo ineficaz) (Durlak, 1998) • Actitud negativa del profesor hacia los alumnos (Montague y Rinaldi, 2001) • Bajo nivel de apoyo del profesor (Baker, 1999) • Falta de seguridad en las escuelas (Bowen, Richman, Brewster, & Bowen, 1998) | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones positivas entre profesores y alumnos (Durlak, 1998) • Un entorno de aprendizaje de buena calidad (Durlak, 1998) • Actitud positiva del profesor hacia los alumnos (Montague y Rinaldi, 2001) • Alto nivel de apoyo del profesor a los alumnos (Baker, 1999) • Entornos seguros en las escuelas (Bowen et al., 1998) • Altas expectativas para los estudiantes (Cefai, 2008) |
| Compañeros | <ul style="list-style-type: none"> • Acoso y victimización por parte de los compañeros (Ye et al., 2016) • Falta de apoyo de los compañeros (Stewart y Sun, 2004) • Influencia de los compañeros en el abuso de sustancias • Influencia de los compañeros en el abandono escolar • Violencia sexual entre iguales | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones positivas con los compañeros (Stewart y Sun, 2004) • Participación en actividades extraescolares con los compañeros (Ward, Martin, Theron, & Distiller, 2007) |
| Comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de seguridad (McDonald, Deatrick, Kassam-Adams, & Richmond, 2011) • Barrios desfavorecidos (McBride Murry et al., 2011) • Discriminación y exclusión social (Riina, Martin, Gardner y Brooks-Gunn, 2013) • Normas sociales y de género desiguales (Landrine y Klonoff, 1997) • Privación • Opresión • Humillación • Pandillas y violencia • Tensiones comunitarias | <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad en la comunidad (DiClemente et al., 2016) • Cohesión vecinal (Riina et al., 2013) • Vecinos que son un modelo de comportamiento positivo (Wilson, 2012) • Justicia social • Planificación y acción colectiva para promover el bienestar de los niños • Activación o uso de prácticas y procesos tradicionales que permiten el bienestar de los niños • Ayudantes naturales y espectadores activos • Normas sociales y de género equitativas |

1 A. S. Masten y Coatsworth (1998) definen la autorregulación como un conjunto de habilidades para “obtener un mayor control sobre la atención, las emociones y el comportamiento” (p. 208).

Bloques de Construcción de la Resiliencia de los Niños

Un análisis de los factores de riesgo y de protección demuestra que la participación de los niños en la escuela, su motivación para aprender y sus logros académicos no son únicamente el resultado de sus capacidades individuales, sino que también están influenciados por factores de su entorno social y físico. En conjunto, estos factores de riesgo y de protección pueden

agruparse en tres “bloques de construcción” de resiliencia esenciales que operan en todos los niveles de la ecología social del niño: necesidades básicas, relaciones de crianza y capacidades y valores básicos. Estos tres componentes son una adaptación del marco de cinco pilares desarrollado por Hart, Blincow y Thomas (2007).

Bloques de Construcción de la Resiliencia de los Niños



Necesidades Básicas: Los requisitos básicos para el desarrollo saludable de los niños incluyen una vivienda adecuada, alimentos nutritivos, agua limpia, higiene personal, atención médica y seguridad física. Los alumnos sólo pueden concentrarse en tareas de orden superior, como el aprendizaje, cuando sus necesidades básicas están satisfechas.



Relaciones Enriquecedoras: Los niños se desarrollan, crecen y prosperan a través de las relaciones que existen en todos los niveles sociales ecológicos del entorno del niño. (Yates, Egeland y Sroufe, 2003). La naturaleza y la calidad de estas relaciones son las que pueden mediar los efectos de la adversidad y fomentar la resiliencia (Shonkoff, 2003).

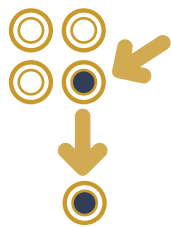


Capacidades y Valores Fundamentales: La capacidad de los niños para tener éxito en la escuela no se limita a su conocimiento de los contenidos o a sus habilidades académicas. Las investigaciones sugieren que la capacidad de los niños para aprender en la escuela y tener éxito en la vida también depende de un conjunto de capacidades y valores, a menudo denominados habilidades socioemocionales o aprendizaje socioemocional (SEL) (Jones y Doolittle, 2017).

Necesidades Básicas Destacadas

Los riesgos para un desarrollo infantil saludable desde el punto de vista de las necesidades básicas son numerosos y complejos. Una nutrición deficiente o inadecuada, un acceso limitado al agua, el saneamiento y la higiene (WASH), una vivienda inadecuada, una atención médica limitada, como la falta de acceso a vacunas que salvan vidas, y las amenazas a la seguridad personal, limitan la capacidad de los niños y adolescentes para prosperar. Además,

**intervenciones
aisladas**



**resultados
aislados**

las intervenciones aisladas, que abordan sólo un factor de riesgo, son ineficaces para combatir los efectos nocivos acumulados de estos riesgos, ya que la investigación sigue demostrando que “las intervenciones aisladas conducen a resultados aislados” (Singer, 2014; Huebner et al, 2016). Cuando los profesionales deciden centrarse en un sólo riesgo, el impacto global de una intervención disminuye; por lo tanto, se necesita una “acción coordi-

dinada, multifacética y basada en la evidencia” (Huebner et al., 2016) para que los niños en situación de adversidad puedan superar cualquier riesgo para su desarrollo y prosperar (Boothby et al., 2012). Aunque es poco probable que un profesional pueda abordar todos los componentes de las necesidades básicas de un niño a través de una única intervención, puede buscar alianzas con el sector privado y público para garantizar que la atención inadecuada a las necesidades básicas no socave la eficacia de una intervención.

Vivienda

Hay muchos aspectos de la vivienda que pueden influir en el desarrollo saludable de un niño o adolescente. Por un lado, el hacinamiento en un hogar puede limitar el tiempo de juego de los niños y aumentar el tiempo que pasan desocupados o como espectadores (Liddell y Kruger, 1989). Los estudios también muestran una relación adversa entre el hacinamiento en el hogar, el desarrollo físico y el rendimiento académico

de los niños. Este último puede estar relacionado con obstáculos como la falta de espacio para hacer los deberes (Ferguson et al., 2013).

Las viviendas precarias suelen provocar una mayor movilidad residencial (Bartlett et al., 1999), lo que pone en peligro la sensación de seguridad de los niños al interrumpir o no permitir el desarrollo de rutinas. Además, los niños y adolescentes que viven en viviendas informales tienen menos probabilidades de asistir a una escuela formal por no tener una dirección permanente (Wegelin y Borgman, 1995). Por último, no se puede pasar por alto el estrés que la vivienda insegura o inestable supone para los padres y cuidadores, ya que estos factores de estrés pueden limitar la capacidad de los padres y cuidadores para proporcionar a sus hijos relaciones afectivas y receptivas. Todos estos factores tienen efectos adversos en todos los componentes del desarrollo de los niños y adolescentes: físico, cognitivo y social y emocional (Ferguson et al, 2013).

Alimentos Nutritivos

Una buena nutrición va más allá de garantizar la supervivencia de los niños: los vínculos negativos entre la desnutrición (retraso en el crecimiento, emaciación y deficiencias de micronutrientes) y el desarrollo cognitivo temprano están claramente establecidos (Black y Dewey, 2014). En particular, se ha demostrado que el retraso en el crecimiento tiene un impacto drástico y negativo en el desarrollo de los niños y adolescentes, afectando al desarrollo del cerebro y causando un deterioro cognitivo permanente. Estos efectos nocivos amenazan la equidad del niño a lo largo de toda la vida y se ha demostrado que incluso conducen a un bajo rendimiento escolar y al abandono prematuro de los estudios, así como a la reducción de la capacidad laboral y del potencial de ingresos futuros (Huebner et al 2016). Estos efectos nocivos no sólo amenazan las trayectorias vitales de los individuos, sino que tienen un impacto sustancial en las comunidades, limitando su acceso al capital humano y al desarrollo. Por lo tanto, las amenazas que la mala nutrición supone para la salud, la estabilidad y la productividad

tanto de los individuos como de las comunidades deben tenerse en cuenta en las intervenciones para niños y adolescentes para que éstas sean eficaces y sostenibles.

Agua, Saneamiento e Higiene (WASH)

Desde hace tiempo se entiende y se reconoce que las prácticas seguras de WASH tienen un impacto significativo en la salud humana, y la ausencia de protocolos de WASH seguros conduce a una serie de enfermedades infecciosas y muertes (Bartram, 2010). Sin embargo, además de mitigar las enfermedades y las muertes relacionadas con ellas, las intervenciones recientes muestran que las mejoras en WASH están fuertemente asociadas a la mejora del crecimiento y los resultados cognitivos (Spears, 2011).

También se ha demostrado que los programas WASH contribuyen directamente a lo siguiente para los niños y adolescentes:

De Save the Children (2019), Orientación Global Humanitaria WASH

- Reducción de la desnutrición
- Aumento de la asistencia a la escuela, especialmente de las adolescentes
- Protección contra la violencia y la explotación
- Mayor dignidad



...las mejoras en WASH están fuertemente relacionadas con la mejora del crecimiento y los resultados cognitivos

A pesar de su impacto e importancia, que han sido medidos, la eficacia de muchos programas WASH para niños y adolescentes se ve afectada por la mínima atención a las necesidades y preferencias de género dentro de las intervenciones; el bajo número de personal WASH capacitado que tiene experiencia en el trabajo con niños; el escaso conocimiento de las actividades apropiadas según cada edad; y la limitada participación de expertos humanitarios en infancia (D’Mello-Guyett et al., 2018). Cuando es posible, los programas WASH más exitosos para niños y adolescentes están centrados en los niños y pueden incorporar estrategias de aprendizaje basadas en juegos o elevar a los niños como organizadores clave de eventos WASH para escuelas o comunidades (Save the Children, 2019).

Atención Médica

La atención médica no sólo proporciona a las familias acceso a tratamientos que salvan vidas, como las vacunas, sino que la prestación de servicios médicos (por ejemplo, las citas para las vacunas y el control del crecimiento) crea oportunidades para que los proveedores de atención médica introduzcan comportamientos y prácticas saludables para apoyar un desarrollo infantil sano a los padres y a los niños (Huebner et al, 2016). La investigación revela además las conexiones entre la mejora de la salud y la mejora de la asistencia a la escuela con estudios que muestran que el absentismo relacionado con la salud puede mitigarse e incluso revertirse con un mayor acceso a los servicios de salud, así como con un aumento de la actividad física (Basch, 2010). Por último, los estudiantes sanos (emocional y físicamente) también son menos propensos a tener comportamientos de riesgo o antisociales y se ha demostrado que se concentran más en clase e incluso obtienen mejores resultados en los exámenes (Lund, 2010).

Seguridad Física

La seguridad física es primordial para el bienestar de los niños y adolescentes. La violencia y el maltrato no sólo afectan a la salud inmediata de los niños y adolescentes, sino que los estudios demuestran que la violencia, el maltrato y el abandono pueden tener efectos a largo plazo en la forma en que los niños aprenden, resuelven problemas y se relacionan con los demás (Center on the Developing Child en Harvard University, 2012). En última instancia, los niños que experimentan amenazas a su seguridad y protección, especialmente en las primeras etapas del desarrollo, son más propensos a experimentar problemas de apego, comportamiento regresivo o agresivo, depresión y ansiedad (Huebner et al, 2016). Lamentablemente, se ha demostrado que la violencia y el abandono pasan de una generación a otra, creando un ciclo negativo de salud y bienestar, que repercute no sólo en los individuos, sino también en la salud y la productividad general de las comunidades (Huebner et al, 2016).

Las amenazas a la seguridad física, como la violencia, los malos tratos y el abandono, no sólo afectan a la salud y la productividad, sino que las investigaciones demuestran que también tienen un impacto directo en el rendimiento académico. Cuando los niños no se sienten seguros en su entorno escolar, no pueden concentrarse en su trabajo y no conectan tan fácilmente con sus compañeros: “sentirse seguro en la escuela se traduce en un mayor rendimiento académico, un mayor bienestar de los estudiantes y un mayor compromiso” (Lund, 2010). Además, los niños y adolescentes que experimentan delitos o violencia en la escuela son más propensos a la soledad y la depresión y tienen más probabilidades de sufrir absentismo escolar, bajo rendimiento académico, comportamientos violentos o abandono de los estudios (Robers et al, 2010).

Afortunadamente, la investigación ha revelado varias estrategias para ayudar a proteger a los niños de las amenazas a su seguridad física.

Los profesionales deben considerar cómo sus intervenciones pueden integrar estos enfoques:

- **Enseñar habilidades parentales positivas**
- **Capacitar económicamente a los hogares**
- **Mejorar los servicios de salud, de protección de la infancia y de apoyo**
- **Alterar las normas sociales que apoyan la violencia**
- **Enseñar a los niños y adolescentes habilidades sociales, emocionales y vitales**

(Como aparece en Huebner et al 2016, adaptado originalmente del paquete central del CDC, THRIVES, Hillis 2015).

Cultivar las Relaciones Destacadas

Padres y Cuidadores

El impacto de las relaciones saludables en los niños comienza con las primeras relaciones que tienen con sus cuidadores. Estas relaciones forman una arquitectura cerebral temprana, y su impacto se extiende a lo largo de toda la vida del niño: “los niños pequeños experimentan su mundo como un entorno de relaciones, y estas relaciones afectan prácticamente a todos los aspectos de su desarrollo: intelectual, social, emocional, físico, conductual y moral” (Consejo Científico Nacional sobre el Niño en Desarrollo, 2004). El desarrollo saludable de estos comportamientos depende de la calidad y la fiabilidad de las relaciones presentes en la vida de un niño

pequeño y, en última instancia, sienta las bases de los resultados clave del desarrollo para más adelante. Algunos de estos resultados son:

Del Consejo Científico Nacional sobre el Niño en Desarrollo, 2004

- la confianza en sí mismo y una buena salud mental
- motivación para aprender
- el rendimiento en la escuela y más adelante en la vida
- la capacidad de controlar los impulsos agresivos y resolver los conflictos de forma no violenta
- saber la diferencia entre el bien y el mal
- tener la capacidad de desarrollar y mantener amistades ocasionales y relaciones íntimas
- ser uno mismo un padre exitoso

Profesores

Las relaciones enriquecedoras en la escuela también son cruciales para una transición exitosa hacia el entorno académico. Las investigaciones demuestran que los alumnos que desarrollan relaciones positivas con sus profesores desde el jardín de infancia tienen más probabilidades de estar entusiasmados por aprender y de desarrollar una actitud más positiva hacia la escuela. Esto se traduce en una mayor confianza en sí mismos y un mayor rendimiento en el aula (Pianta, 1999; Birch & Ladd, 1997; Ladd et al, 1999; Ladd et al, 1996; Ladd et al, 1997; Pianta & Steinberg, 1992). Además, “los entornos de aprendizaje que se centran en las relaciones afectuosas entre alumnos y profesores, en las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes y en las altas expectativas, dan lugar a estudiantes que obtienen mejores resultados académicos, tienen más probabilidades de asistir a la escuela

y presentan tasas significativamente menores de malestar emocional, violencia, delincuencia, abuso de sustancias y actividad sexual” (Lund, 2010).

Compañeros

No sólo las relaciones con los cuidadores y los profesores son vitales para lograr resultados positivos en el desarrollo y la vida, sino también las relaciones que los niños y adolescentes establecen con sus compañeros. Los niños que experimentan una mayor aceptación por parte de sus compañeros y una mayor amistad tienden a obtener mejores resultados en el aula y a tener una experiencia escolar más positiva (Pianta, 1999; Birch & Ladd, 1997; Ladd et al, 1999; Ladd et al, 1996; Ladd et al, 1997; Pianta & Steinberg, 1992).

Capacidades y Valores Fundamentales: Aprendizaje Social y Emocional

Las competencias y habilidades sociales y emocionales son los ladrillos y el cemento para el desarrollo cognitivo y los logros académicos. También son clave para el desarrollo personal y el éxito a lo largo de la vida. Por ello, se han reunido una serie de marcos que permiten a los educadores y a los actores comprender mejor cómo promover el aprendizaje social y emocional (SEL).² Aunque estos marcos suelen utilizarse como guía para integrar el aprendizaje social y emocional en el contexto escolar, la realidad es que el aprendizaje social y emocional funciona en todos los contextos: la escuela, el hogar y la comunidad. En secciones posteriores, esta guía abordará cómo los actores y los profesionales pueden integrar el SEL en todos los niveles de la ecología social del niño. En particular, los marcos SEL de CASEL y la OCDE han surgido como dos formas populares de entender y organizar las habilidades SEL.

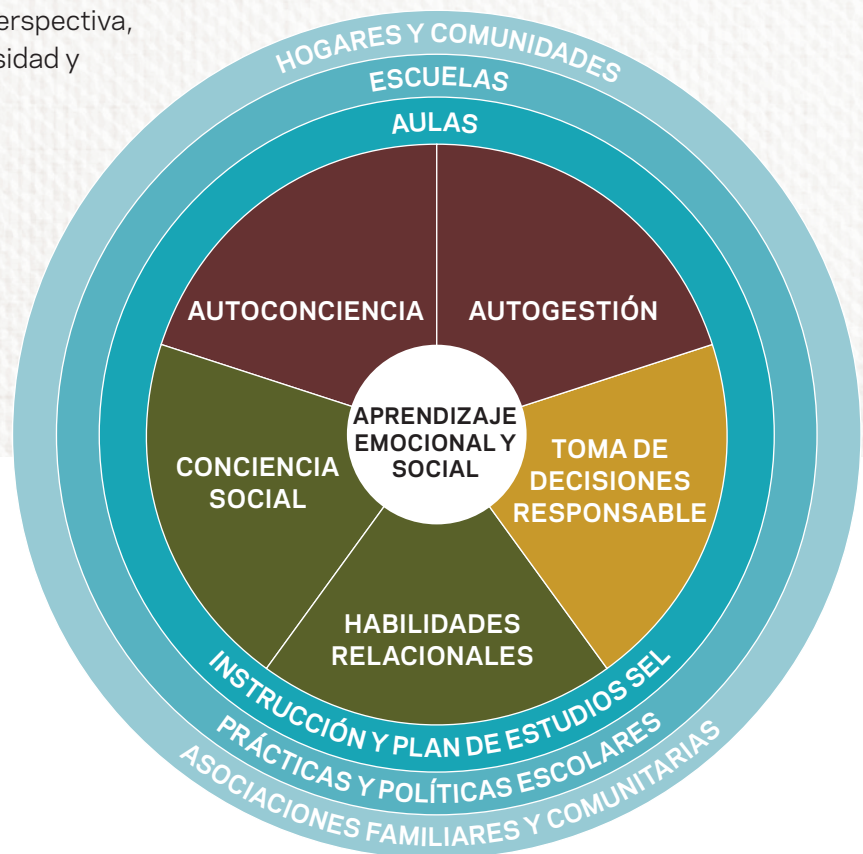
2 El laboratorio EASEL de la Universidad de Harvard propone una herramienta útil para comparar varios marcos y entender el SEL.



El marco de CASEL se centra en promover la competencia intrapersonal, interpersonal y cognitiva y se organiza en torno a cinco competencias básicas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Cada una de estas competencias puede dividirse a su vez en tareas y habilidades específicas (CASEL, 2017).

- 1. Conciencia de sí mismo:** identificar las emociones, la percepción precisa de sí mismo, reconocer los puntos fuertes, la confianza en sí mismo y la autoeficacia
- 2. Autogestión:** control de los impulsos, gestión del estrés, autodisciplina, automotivación, fijación de objetivos y capacidad de organización
- 3. Conciencia social:** toma de perspectiva, empatía, apreciación de la diversidad y respeto por los demás
- 4. Habilidades relacionales:** comunicación, compromiso social, creación de relaciones y trabajo en equipo
- 5. Toma de decisiones responsable:** identificación de problemas, análisis de situaciones, resolución de problemas, evaluación, reflexión y responsabilidad ética

 **Conozca más**
sobre el marco CASEL [aquí](#).

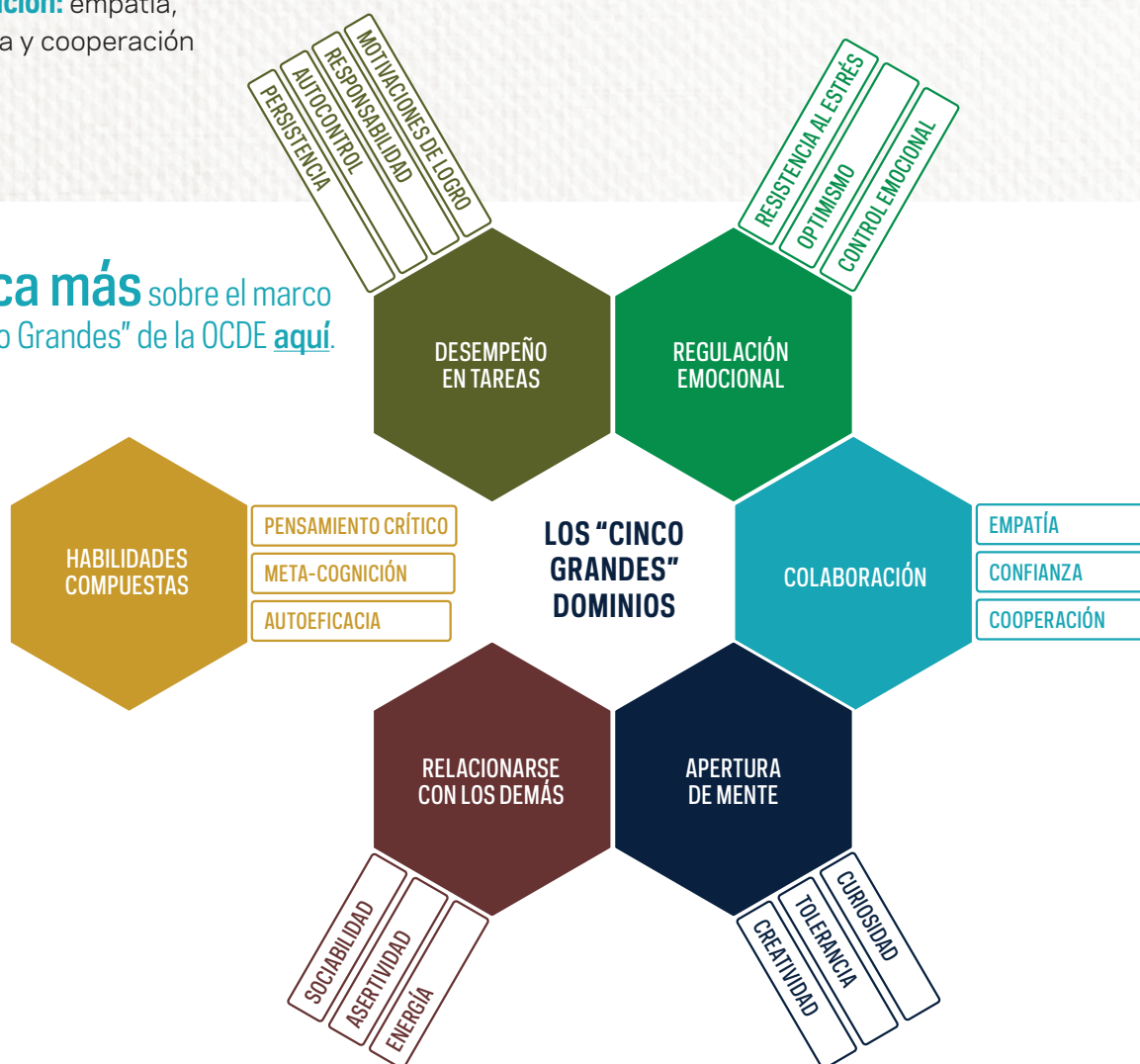




Basándose en el “Modelo de los Cinco Grandes” relacionado con rasgos de personalidad (apertura a la experiencia, concienciación, estabilidad emocional, extraversión y amabilidad), la OCDE organiza su marco de SEL en torno a los “Cinco Grandes” dominios de desempeño de tareas, regulación emocional, colaboración, apertura mental y participación con los demás (OCDE). Al igual que el marco de CASEL, los “Cinco Grandes” dividen cada dominio en habilidades y tareas específicas.

1. **Desempeño de tareas:** motivación de logro, responsabilidad, autocontrol y persistencia
2. **Regulación emocional:** resistencia al estrés, optimismo y control emocional
3. **Colaboración:** empatía, confianza y cooperación
4. **Apertura de miras:** curiosidad, tolerancia y creatividad
5. **Participación con los demás:** sociabilidad, asertividad y energía

Conozca más sobre el marco de los “Cinco Grandes” de la OCDE [aquí](#).



La Clave es la Contextualización

Si bien estos marcos tienen un valor inherente como medio para iniciar conversaciones sobre la integración de SEL en la programación, los profesionales deben resistirse al impulso de utilizar estos marcos copiando y pegando en todos los contextos: en última instancia, la contextualización es el núcleo de la implementación exitosa de la programación de SEL. En respuesta a esta necesidad, han surgido una serie de enfoques centrados en la contextualización y en la evaluación relacionada con SEL.

La Metodología Hubbard

La metodología de Hubbard es un enfoque cualitativo etnográfico rápido que utiliza entrevistas semi estructuradas en torno a una pregunta o tema para recoger sistemáticamente información sobre las percepciones, creencias o necesidades locales. La metodología está, por su diseño, abierta al cambio y a la adaptación, y al aplicarla a diferentes programas en diversos contextos y culturas, casi siempre es necesario adaptarla a las habilidades, necesidades y demandas reales de programas y entornos específicos.



Durante el año escolar 2019-2020, un equipo de investigación del Centro Global para el Desarrollo Integral del Niño (GC-DWC) de la Universidad de Notre Dame realizó 136 entrevistas en Perú, utilizando la metodología Hubbard para recopilar información sobre las percepciones locales de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, padres y maestros en las comunidades rurales de Piura y Cusco. A partir de los datos recogidos en estas entrevistas, los investigadores codificaron y analizaron las habilidades sociales y emocionales más mencionadas por los participantes y su nivel de importancia, así como los comportamientos específicos atribuidos a las diferentes habilidades. Al final del análisis, se identificaron



25 habilidades
identificadas y organizadas
en **seis familias**

25 habilidades y se organizaron en seis familias que representan las percepciones y entendimientos locales de SEL, lo que permitirá una programación y evaluación más relevante de los programas SEL en el futuro.

Enfoque Basado en los Activos

Un enfoque del desarrollo basado en los activos se esfuerza por identificar los activos, las habilidades y los recursos existentes en la comunidad. Un enfoque de SEL basado en los activos permite a los profesionales aprovechar los valores fundamentales de las comunidades y tratar de entender qué aspectos de una cultura se alinean con el trabajo de SEL o lo promueven. Basado en pedagogías culturalmente relevantes

y sostenibles, un enfoque de SEL basado en los activos también permite a los profesionales desarrollar un marco y los recursos correspondientes que crean un entorno de aprendizaje inclusivo, consideran e incorporan lo que es culturalmente importante dada la demografía de los estudiantes, y cuestionan los aspectos opresivos de la cultura mientras educan a los estudiantes con altas expectativas y rigor académico.



En 2017, un equipo de la Universidad de Notre Dame formó un grupo de trabajo para crear un marco de SEL de Haití utilizando un enfoque basado en los activos. El grupo de trabajo estaba compuesto por un grupo de académicos y líderes educativos haitianos e internacionales de ONGs, ONGIs, universidades y entidades gubernamentales. El equipo de colaboradores basó su trabajo en la experiencia y los conocimientos de académicos haitianos, líderes educativos y socios familiarizados con el contexto haitiano. Además, los miembros de este Grupo de Trabajo se basaron en la investigación existente sobre el SEL y los marcos de SEL, así como en campos relacionados, incluyendo la psicología, la sociología, la antropología y la educación. El marco resultante, "La Visión del Niño Haitiano en la Sociedad", pretende informar el desarrollo actual y futuro de los contenidos, planes de estudio y medios de comunicación dirigidos a los estudiantes, así como el desarrollo de contenidos, formación, prácticas y herramientas dirigidos a los adultos por parte de los actores que apoyan la educación haitiana.



Conozca más
sobre el marco [aquí](#).

Entrevista Cognitiva

Un enfoque integral para medir el progreso en las escuelas debe incluir algo más que lo académico. También debe incluir las múltiples capas de la vida del niño, como la salud, los recursos familiares y la comunidad, para obtener una imagen más completa. Las herramientas utilizadas para medir el progreso también deben situarse en su contexto y ser culturalmente sensibles, de modo que el lenguaje se entienda y los conceptos reflejen ideas que tengan sentido para la comunidad local.

La entrevista cognitiva pretende hacer explícito el proceso cognitivo típicamente implícito del participante. La información de este proceso

se utiliza para determinar si los participantes interpretan las preguntas de la manera que los investigadores esperan. Los problemas de comprensión de las preguntas pueden ayudar al investigador a modificar una encuesta para que sea más válida y fiable. La entrevista cognitiva se basa en la teoría de que antes de responder a una pregunta de la encuesta, los participantes deben 1) comprender la pregunta, 2) recuperar información de la memoria, 3) juzgar cómo (y si) utilizar esta información para responder, y 4) seleccionar una opción de respuesta (Tourangeau, 1984).



En mayo de 2017, la Iniciativa de Fomento de la Resiliencia (FRI), alojada en el GC-DWC, evaluó un innovador programa de alfabetización de ACE Haití, utilizando entrevistas cognitivas para captar mejor el SEL y el contexto local. FRI llevó a cabo 40 entrevistas cognitivas con estudiantes de 1º a 3º grado en la costa norte de Haití en tres comunidades escolares parroquiales: urbanas, periurbanas y rurales. Finalmente, el estudio del FRI condujo a 58 cambios en la Evaluación Internacional del Aprendizaje Social y Emocional (ISELA).

Este proceso reveló tres recomendaciones para los profesionales y actores que deseen realizar estudios similares sobre SEL en su contexto utilizando la entrevista cognitiva.

1. Desarrollar un proceso de entrevista cognitiva en dos pasos.
2. Utilizar estrategias para reducir la fatiga y el comportamiento de satisfacción.
1. Diseñar preguntas que tengan en cuenta el nivel de habilidad y la comprensión.



El estudio del FRI
condujo a **58 cambios** en
la Evaluación Internacional del Aprendizaje
Social y Emocional (**ISELA**)



Obtenga más información sobre este estudio en el resumen del GC-DWC sobre la entrevista cognitiva con niños pequeños.

Principios de Construcción de la Resiliencia

Teniendo en cuenta los elementos constitutivos de la resiliencia de los niños y los adolescentes, la siguiente sección proporcionará orientación sobre el diseño y la evaluación de las intervenciones destinadas a fomentar la resiliencia. Aunque se han identificado asociaciones entre las intervenciones en entornos educativos y la mejora de los resultados en el fomento de

la resiliencia, el conjunto de pruebas no es lo suficientemente sólido como para sugerir “intervenciones listas para usar” (Walsh y Pianta, 1998). Se necesita una nueva generación de intervenciones e investigación para desarrollar y probar intervenciones **contextualizadas** en diferentes entornos y evaluarlas de forma exhaustiva.

Sin embargo, se proponen los siguientes cinco principios clave para guiar el diseño y la evaluación de las intervenciones para fomentar la resiliencia de los niños.

5 principios clave

1

Todos los niños pueden aprender con éxito, independientemente de sus antecedentes y experiencias. Con el apoyo adecuado, los niños que crecen en situaciones adversas pueden convertirse en alumnos exitosos.

2

Las relaciones positivas y de apoyo fomentan la resiliencia de los niños.

Identificar cómo involucrar y apoyar a las familias, comunidades y redes sociales de los niños es clave para el desarrollo de la resiliencia.

3

Los objetivos educativos y el rendimiento de los estudiantes mejorarán si la escuela puede atender un amplio abanico de necesidades de los estudiantes,

incluidas las presentes en la familia y el vecindario (Valli, Stefanski, & Jacobson, 2016, p. 720).

4

Las condiciones materiales son importantes para fomentar la resiliencia.

Promover el acceso a la educación por sí solo es insuficiente cuando los entornos de aprendizaje en el hogar y la escuela son de mala calidad y/o perjudiciales para el bienestar de los niños. Por lo tanto, las intervenciones para fomentar la resiliencia deben identificar formas de mejorar las condiciones materiales en el hogar, la escuela y la comunidad.

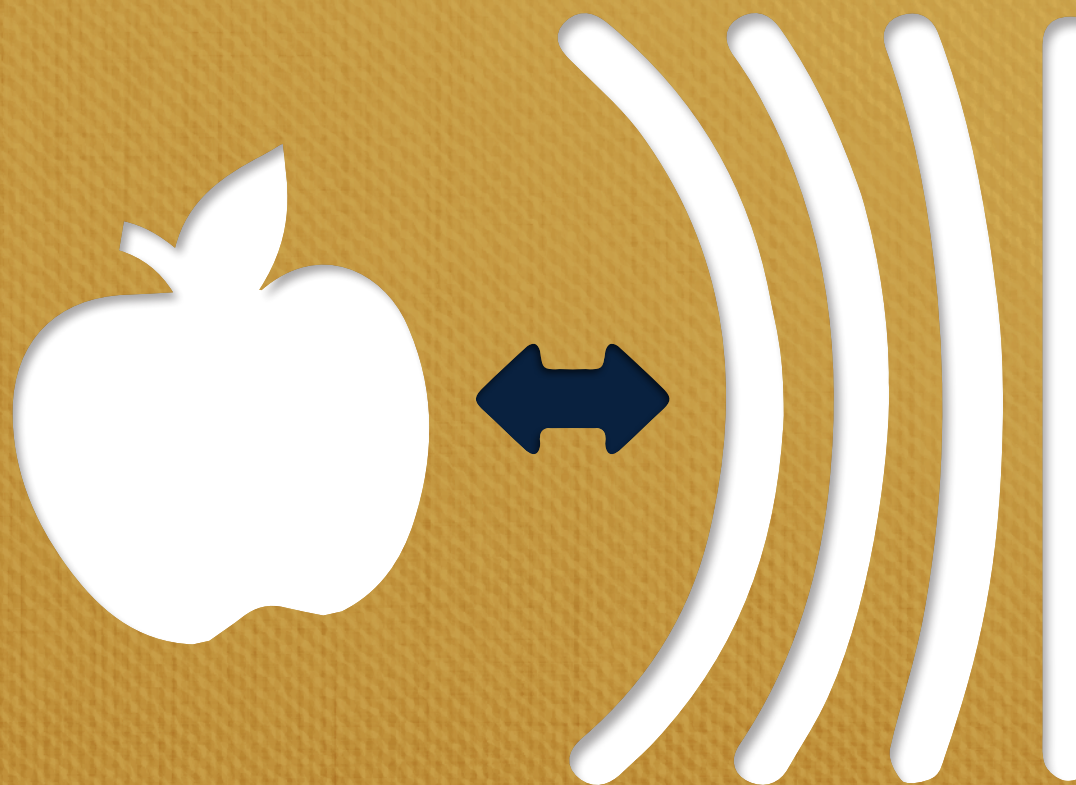
5

Las asociaciones son necesarias para fomentar la resiliencia en entornos adversos.

Centrarse únicamente en las escuelas puede ayudar a los niños de forma individual, pero no permitirá que un gran número de alumnos complete su educación en contextos en los que los ingresos de los hogares repercuten negativamente en el consumo de alimentos o en contextos en los que los niños no están seguros. Los actores clave, incluidos los ministerios, la sociedad civil, las comunidades locales y los donantes, deben crear asociaciones para el desarrollo de la resiliencia con el fin de lograr resultados positivos para un gran número de niños que crecen en la adversidad.

SECCIÓN 2

ENFOQUES ESCOLARES Y COMUNITARIOS INTEGRALES PARA EL NIÑO



Los enfoques multinivel que involucran relaciones clave en las ecologías sociales de los niños fomentan la resiliencia de los niños y mejoran el rendimiento académico. Esta comprensión requiere identificar las formas en que las familias, las redes sociales de los niños, los miembros de la comunidad y los propios niños pueden ser alcanzados por y apoyados a través de intervenciones centradas en las relaciones (Waxman, Gray y Padron, 2003).

escuela-comunidad:
*les'kwela-komuni'dad/
femenino*

Todos los actores que desempeñan un papel activo para garantizar el bienestar y el éxito de los niños en la escuela.

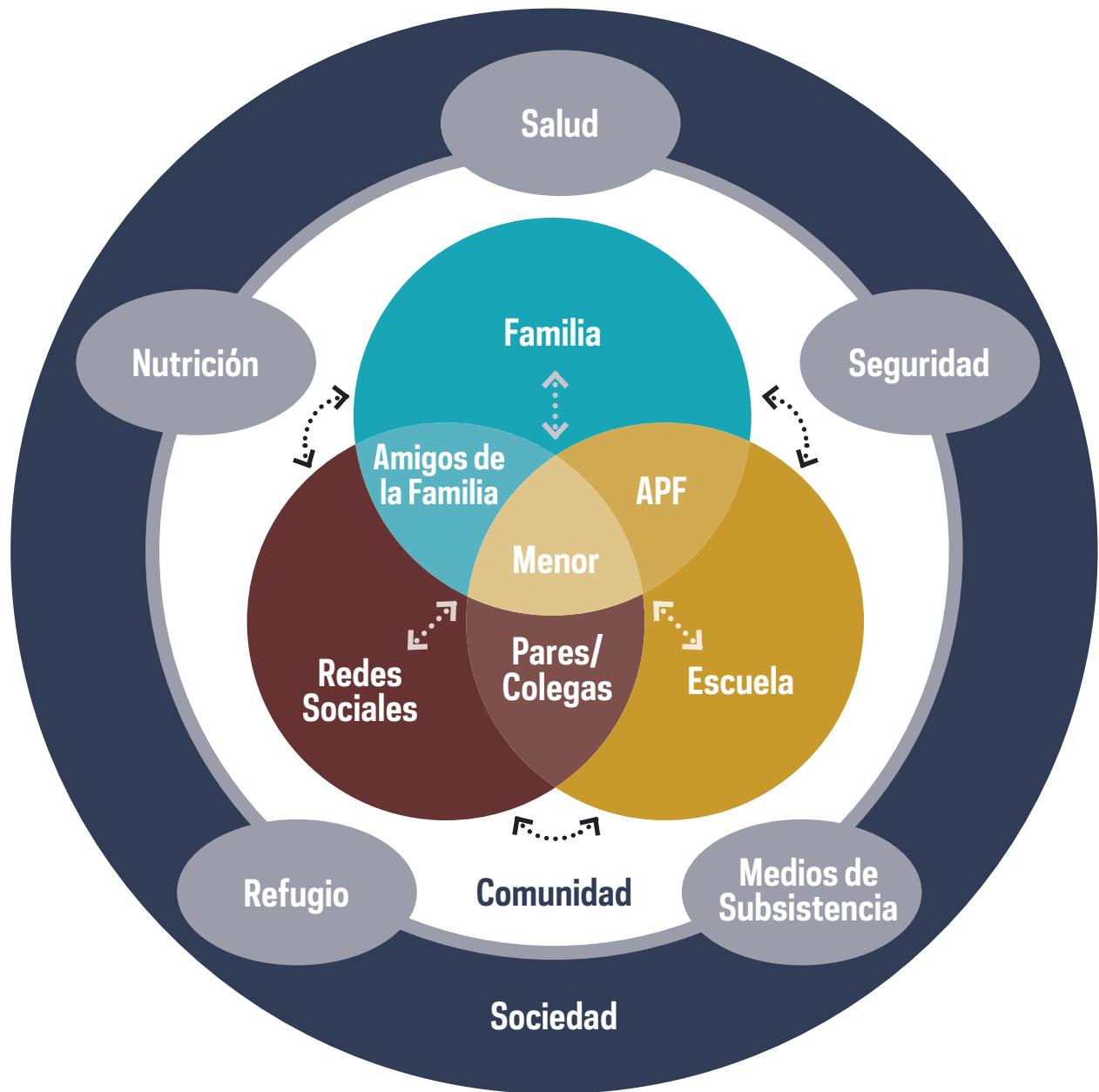
Esta sección describe cómo los enfoques escolares-comunitarios adoptan los principios de creación de resiliencia descritos anteriormente y, al hacerlo, pueden modificar los hogares, las aulas y las comunidades para proporcionar características que protejan a los niños contra las adversidades, mejoren el aprendizaje y desarrollen los talentos y las competencias de los niños.

Como se ha señalado anteriormente, en esta guía, la comunidad escolar se define como todos los actores que desempeñan un papel activo para garantizar el bienestar y el éxito de los niños en la escuela. El término abarca dos construcciones: la “escuela como comunidad” y la “escuela en y con la comunidad”. Las escuelas son comunidades a las que pertenecen los alumnos y, al mismo tiempo, son instituciones centrales de una comunidad, incluso a nivel de la comunidad doméstica.

Existe un amplio espectro de relaciones entre la escuela y la comunidad, con una plétora de modelos de asociación que se han aplicado (Sanders, 2012; Valli et al., 2016). En un extremo del espectro está lo que puede describirse como “colaboración familiar e interinstitucional”: la forma más sencilla de asociación entre las escuelas y las organizaciones comunitarias en la que se coordinan los servicios. En el otro extremo del espectro está el “desarrollo de la comunidad”, en el que la escuela se considera una institución en el corazón de la comunidad, y las comunidades tienen funciones de liderazgo en el desarrollo y el apoyo a la escuela (Valli et al., 2016).

El enfoque de asociación sugerido en esta guía se sitúa en el centro de este espectro. Se centra en la idea que es necesario organizar asociaciones para que los profesores, las familias y otros miembros de la comunidad se ayuden mutuamente para apoyar y ayudar a los niños en el aprendizaje y fomentar la resiliencia.

Relacionándonos con la comunidad escolar



Actores Esenciales en el Enfoque Escolar-Comunitario para Fomentar la Resiliencia: El Hogar, La Escuela y La Comunidad

Reconociendo que la comunidad escolar abarca a todos los actores que desempeñan un papel activo para garantizar el bienestar y el éxito de los niños en la escuela, esta sección examinará más de cerca las consideraciones clave para los profesionales que buscan fomentar la resiliencia en el hogar, la escuela y la comunidad.

El Hogar

Los hogares son la primera escuela de un niño, y los padres son sus primeros maestros (Cohen et al., 2018). De hecho, apoyar a los primeros alumnos en el hogar incluso antes de que comience la escuela es esencial para el futuro éxito académico de los niños y sienta las bases para el cultivo y el desarrollo de su resiliencia, tanto en el presente como más adelante en la vida. Las áreas clave que los profesionales deben tener en cuenta a la hora de diseñar intervenciones que apoyen al hogar para garantizar el éxito de los niños dentro y fuera del aula son: 1) el desarrollo de la primera infancia, 2) el desarrollo de los adolescentes y 3) el apoyo y la formación de los padres. Aunque no sea posible que una sola intervención aborde todas estas áreas, los profesionales deben buscar asociaciones estratégicas para desarrollar programas holísticos que reconozcan las necesidades multidimensionales de los niños, tal y como se indica en los bloques de construcción de la resiliencia.

Desarrollo de la Primera Infancia

Desarrollo del Cerebro

La construcción fundamental del cerebro se realiza a través de un proceso continuo que comienza antes del nacimiento y continúa hasta

la edad adulta. Los cerebros se construyen a lo largo del tiempo, de abajo a arriba, formándose primero las conexiones neuronales y las habilidades más sencillas, seguidas de circuitos y habilidades más complejas. En los primeros años de vida, se forman más de un millón de conexiones neuronales nuevas cada segundo. Después de este periodo de rápida proliferación, las conexiones se reducen mediante un proceso llamado poda, que permite que los circuitos cerebrales sean más eficientes. La atención a las **necesidades básicas** de los niños, en particular la nutrición y la estimulación, es primordial para un desarrollo cerebral temprano saludable (Harvard University Center on the Developing Child, 2011).

...las relaciones
enriquecedoras
entre los cuidadores y los niños
son esenciales...



Miles de millones de conexiones entre neuronas individuales de distintas zonas del cerebro permiten una comunicación rapidísima entre las neuronas especializadas en los distintos tipos de funciones cerebrales. Aunque los primeros años son el periodo más activo para el establecimiento de conexiones neuronales, a lo largo de la vida pueden formarse nuevas conexiones, y las que no se utilizan se siguen podando. Dado que este proceso dinámico nunca se detiene, es imposible determinar qué porcentaje del desarrollo cerebral se produce a una edad determinada, pero lo más importante es que las conexiones que se forman en los primeros años de vida proporcionan una base fuerte o débil para las conexiones que se

forman más adelante. Las relaciones de servicio y retorno presentes en las **relaciones de crianza** entre los cuidadores y los niños son esenciales para el desarrollo de estas conexiones (Harvard University Center on the Developing Child, 2011).

Salud del Cerebro

Las capacidades cognitivas, emocionales y sociales están inextricablemente entrelazadas a lo largo de la vida. El cerebro es un órgano altamente integrado y sus múltiples funciones operan de forma coordinada. El bienestar emocional y la competencia social proporcionan una base sólida para las capacidades cognitivas emergentes, y juntos son los ladrillos y la argamasa de la arquitectura cerebral. Las **capacidades y valores fundamentales**, como la salud emocional y física, las habilidades sociales y las capacidades cognitivo-lingüísticas que surgen en los primeros años, son importantes para el éxito y el desarrollo de la resiliencia en la escuela, el lugar de trabajo y la comunidad en general.

Sin embargo, el estrés crónico debilita la arquitectura del cerebro en desarrollo, lo que puede provocar problemas de aprendizaje, comportamiento y salud física y mental a lo largo de toda la vida. Es importante señalar que experimentar el estrés forma parte del desarrollo normal: la activación de la respuesta al estrés produce una amplia gama de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para hacer frente a una amenaza. Sin embargo, el estrés tóxico surge cuando la respuesta al estrés permanece activada a un nivel elevado durante un periodo de tiempo significativo. Sin **relaciones de apoyo y cariño** en el hogar que ayuden a los niños a modular los altos niveles de estrés, el estrés crónico puede perjudicar el desarrollo de las conexiones neuronales, especialmente en las áreas del cerebro dedicadas a las habilidades de orden superior. Esto puede tener efectos a largo plazo en el desarrollo del niño y en su capacidad de recuperación. Además, se ha demostrado que las experiencias adversas en

la infancia, como el abuso físico o sexual o la exposición a un padre que abusa de sustancias, aumentan el riesgo de que una persona padezca enfermedades como el cáncer, las enfermedades hepáticas, las enfermedades cardíacas y el enfisema, como resultado de los comportamientos disfuncionales y abusivos que las ACE evocan en los supervivientes (Putnam, 2006).

Consideraciones clave para fomentar la resiliencia durante la primera infancia:



Un entorno estable y receptivo con relaciones saludables proporciona a los niños pequeños interacciones constantes, afectuosas y protectoras con los adultos, que les ayudan a desarrollar capacidades adaptativas que promueven el aprendizaje y sistemas de respuesta al estrés bien regulados.



Los niños necesitan entornos físicos seguros y favorables. Los niños son mucho más sensibles que los adultos a las sustancias químicas tóxicas del medio ambiente, y reducir la exposición a sustancias químicas nocivas y contaminantes en la infancia previene enfermedades y dolencias a largo plazo (Landigran, P., L., Goldman, 2011; Grigg, 2004). Para ello es necesario proporcionar a los niños entornos libres de toxinas y de miedo, que permitan una exploración activa y segura, y que ofrezcan a sus familias oportunidades para ejercitar y formar conexiones sociales (Lanphear, B. P., Vorhees, C. V., & Bellinger, D. C. 2005).



Una nutrición adecuada es fundamental para el desarrollo saludable del cerebro. Esto incluye el fomento de buenos hábitos alimentarios, que comienza con la salud nutricional de la madre antes de la concepción.



Programa de Crianza Infantil Reach Up

Fomentar la resiliencia mediante intervenciones en el hogar centradas en los padres para el desarrollo de la primera infancia.

El programa de crianza de la primera infancia Reach Up de la Universidad de las Indias Occidentales se basa en un modelo de visitas a domicilio realizadas por trabajadores sanitarios de la comunidad. Los trabajadores sanitarios enseñan a los padres estrategias para relacionarse intencionadamente con sus hijos pequeños utilizando juguetes y materiales sencillos que se encuentran en la casa. El programa tiene 6 principios básicos (Instituto Caribeño de Investigación Sanitaria):

1. **Trabajar a través de los cuidadores** construyendo una relación positiva para apoyarlos en el fortalecimiento de las habilidades que promueven el desarrollo del niño.
2. **Utilizar un plan de estudios estructurado** con actividades apropiadas para el desarrollo.
3. **El objetivo es desarrollar las habilidades**, la autoestima y el disfrute de los cuidadores al ayudar a su hijo a jugar y aprender.
4. **Utilizar un enfoque interactivo** de demostración, modelado y práctica de actividades para desarrollar las habilidades.
5. **Capacitar a los visitantes a domicilio** para que escuchen a los cuidadores, pidan su opinión y pregunten por las cosas que ya hacen con su hijo para reconocerlas y darles ánimos y elogios.
6. **Hacer hincapié en los elogios** al cuidador y al niño.

Un estudio de cohortes a largo plazo del programa de visitas domiciliarias de Jamaica, a partir del cual se desarrolló Reach Up, muestra que los niños que participaron en el programa obtuvieron mejores resultados en la escuela, fueron más felices y obtuvieron mejores resultados en la escuela, y como adultos, tuvieron un mayor coeficiente intelectual, experimentaron una mejor salud mental, demostraron un comportamiento

menos violento y ganaron más dinero que los niños similares que no participaron en el programa (Grantham-McGregor et al, 1975). Otras evaluaciones del programa en Bangladesh y Colombia lo han afirmado (Attanasio et al, 2014; Hamadani et al, 2006; Nahar et al, 2012). Este estudio demostró que el cuidado estimulante y enriquecedor fue incluso más impactante que la nutrición en esta población.



...los niños que participaron en el programa obtuvieron mejores resultados en la escuela, fueron más felices...

Aunque el programa Reach Up es famoso por haberse iniciado en Jamaica, ya se está aplicando en varios países como Bangladesh, India, Brasil, Madagascar y Perú, con planes de expansión a Guatemala, Zimbawe y China (Universidad de las Indias Occidentales).

Desarrollo de los Adolescentes

Al igual que la experiencia y el entorno colaboran con la genética para moldear el cerebro de los bebés, también lo hacen en la adolescencia (UNICEF, 2017). Entre los 10 y los 25 años, el cerebro no crece tanto en tamaño como en complejidad, y los mayores cambios se producen en las áreas del cerebro que procesan la información cognitiva y emocional, lo que en última instancia permite una mayor capacidad de pensamiento cognitivo y de procesamiento emocional (Giedd et al., 1999). Además, dado que gran parte del desarrollo cerebral se establece en los primeros años, la adolescencia es una ventana clave para mitigar los retrasos cognitivos del desarrollo temprano.



Entre los **10 y los 25 años**, el cerebro **no crece** tanto en tamaño como en complejidad

Aunque durante la adolescencia existe una gran oportunidad para abordar cualquier retraso o trauma del desarrollo temprano, este periodo también presenta muchos retos. Los adolescentes se encuentran en un punto de transición clave desde el punto de vista del desarrollo, fisiológico, sexual y social. Además, los factores ambientales externos que pueden no tener un impacto en los bebés y niños pequeños pueden acumularse para impactar negativamente en los adolescentes. Por ejemplo, los factores de **necesidades básicas** que se asocian a la vida en entornos de bajos ingresos, como la pobreza, suponen mayores riesgos para la salud mental y física de los adolescentes que para los niños pequeños y, en última instancia, afectan a las capacidades de los adolescentes para hacer frente a la adversidad (Noble et al, 2015).

Además, la investigación epidemiológica sugiere que los factores de estrés de la población, incluyendo la guerra y el hambre, experimentados en

la adolescencia temprana (10-14 años de edad) están más fuertemente asociados con una disminución de la vida total que los factores de estrés experimentados en cualquier otra edad de la infancia. Esto hace que la adolescencia temprana sea un momento crucial para ciertos tipos de intervenciones, especialmente las destinadas a cultivar la resiliencia contra las adversidades actuales y/o futuras.

Consideraciones clave para fomentar la resiliencia durante la adolescencia:



Una tarea clave del desarrollo de los adolescentes es adquirir las habilidades, competencias y oportunidades que les permitan la transición a las realidades sociales y económicas de determinadas comunidades y sociedades. Tratar a los adolescentes como dependientes vulnerables está en contradicción con la adquisición de competencias y la transición social de los adolescentes y amenaza con socavarlas. Esto empieza en el hogar.



Dadas las oportunidades que presenta el período de la adolescencia, las intervenciones que fomentan el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes y proporcionan oportunidades positivas de transición social y económica tienen el potencial de producir un triple dividendo sobre la inversión. Estas intervenciones pueden reportar beneficios a los adolescentes tanto a corto como a largo plazo.



Aunque el mundo está avanzando en términos de paridad de género en la educación, las niñas siguen constituyendo un porcentaje mayor de niños sin escolarizar que los varones. Mantener a las adolescentes en la escuela requiere el apoyo de los padres y las comunidades.

Apoyo a los Padres

Los padres son los primeros maestros del niño. Como sabemos que el desarrollo del niño no se produce de forma aislada, los padres necesitan el apoyo de los miembros de la familia, del personal de los programas para la primera infancia, de los vecindarios, de las asociaciones de voluntarios y de los lugares de trabajo de los padres para proporcionar a sus hijos el mayor número posible de **relaciones enriquecedoras**. El apoyo a las familias se presta en gran medida de dos formas: 1) servicios y 2) establecimiento o reorientación del apoyo económico a las familias mediante métodos como las transferencias de efectivo. El apoyo a los padres suele centrarse en impartir conocimientos a los padres sobre el compromiso y las prácticas. A la hora de diseñar intervenciones o programas para fomentar la resiliencia de los niños, los profesionales deben considerar la viabilidad de estas intervenciones a nivel del hogar y qué apoyos deben existir para que los padres sean socios exitosos (Daly et al, 2015).



Los **padres** son los primeros **maestros** de los niños

Consideraciones clave para colaborar con los padres en el fomento de la resiliencia

- **Tiempo y compromiso:** Esto incluye la naturaleza y la calidad real del tiempo que los cuidadores pasan con los niños y cómo las comunidades asignan y aceptan la responsabilidad de supervisar la salud y el bienestar de los niños. También incluye el modo en que las comunidades aprueban y aplican la legislación y las normas que afectan al bienestar infantil.
- **Recursos financieros, psicológicos e institucionales:** Incluyen la capacidad de los cuidadores para adquirir bienes y servicios, su salud física y mental, y sus habilidades para criar a los niños. También es importante evaluar la disponibilidad de servicios y organizaciones de la comunidad que promueven el desarrollo saludable de los niños, así como las estructuras de apoyo, como parques, guarderías, escuelas y programas extraescolares que puedan apoyar a los padres.
- **Habilidades y conocimientos:** La educación, la formación, las interacciones con profesionales relacionados con la infancia y las experiencias personales de los cuidadores afectan su capacidad para apoyar a los niños. El acceso de los padres a este tipo de conocimientos y recursos, así como las capacidades políticas y organizativas de sus comunidades, deben tenerse en cuenta a la hora de colaborar con los padres, ya que afectarán a la capacidad de las comunidades para trabajar con ellos. Los profesionales deben tomar nota de cualquier limitación y desarrollar las intervenciones de forma adecuada.



Compromiso de los Padres en la Escuela Secundaria Harold Lane de Inglaterra

Fomentar la resiliencia capacitando a los padres para que apoyen a sus alumnos.

En la escuela, el papel de un “padre responsable” se mide a menudo por el compromiso, la participación y la asociación de los padres. Está bien documentado que estos parámetros a menudo no coinciden con las realidades de los padres socioeconómicamente desfavorecidos que compaginan largas horas de trabajo con las responsabilidades parentales.

En un estudio de caso inglés, los profesores de Harold Lane, una escuela en un entorno de nuevos recursos, fueron desafiados a través de grupos de discusión para ampliar su percepción de los padres más allá de las “responsabilidades” y los “desafíos” con el fin de crear una red para la participación de los padres que apoya y empodera a los padres como ellos, que a su vez, apoyan a sus alumnos. Como lo describió un profesor:

“Lo que la escuela intenta conseguir es convertirse en una comunidad... Obviamente, como escuela tenemos objetivos que tenemos que cumplir. Tenemos calificaciones de exámenes que tenemos que conseguir. Pero no podemos centrarnos en eso porque, como se sabe, si un niño no puede aprender en el aula, hay muchas otras cosas que suceden en el mundo emocional. No se concentran. Es una barrera. ¿Quién quiere oír hablar de geografía cuando no tienes dónde vivir esa noche? Eso es lo que encontramos a veces” (Responsable de aprendizaje individualizado).

La escuela empleó a “profesores de compromiso” para mejorar las conexiones de la escuela con los padres y, en el proceso, animó a los padres a asumir más responsabilidad en el aprendizaje de sus

...si un niño **no puede aprender** en el aula, es porque hay muchas otras **cosas que suceden** en el **mundo emocional**.
Simplemente no se concentran.



hijos. Trabajaron junto a los padres para abordar problemas y cuestiones que afectaban directamente a los niños y sus familias. La escuela también recurrió a otras agencias y proveedores de servicios sociales y de salud mental e hizo de los padres el centro de todas las reuniones y procedimientos. Gracias a esta intervención continua, tanto los profesores como los padres declararon tener relaciones más positivas. Además, los profesores informaron de una percepción más amplia del éxito de los alumnos a través de este proceso, que iba más allá de los resultados de los exámenes e incluía el bienestar social y emocional de los alumnos.

La información de este ejemplo procede de (Wyness, 2020).

La Escuela

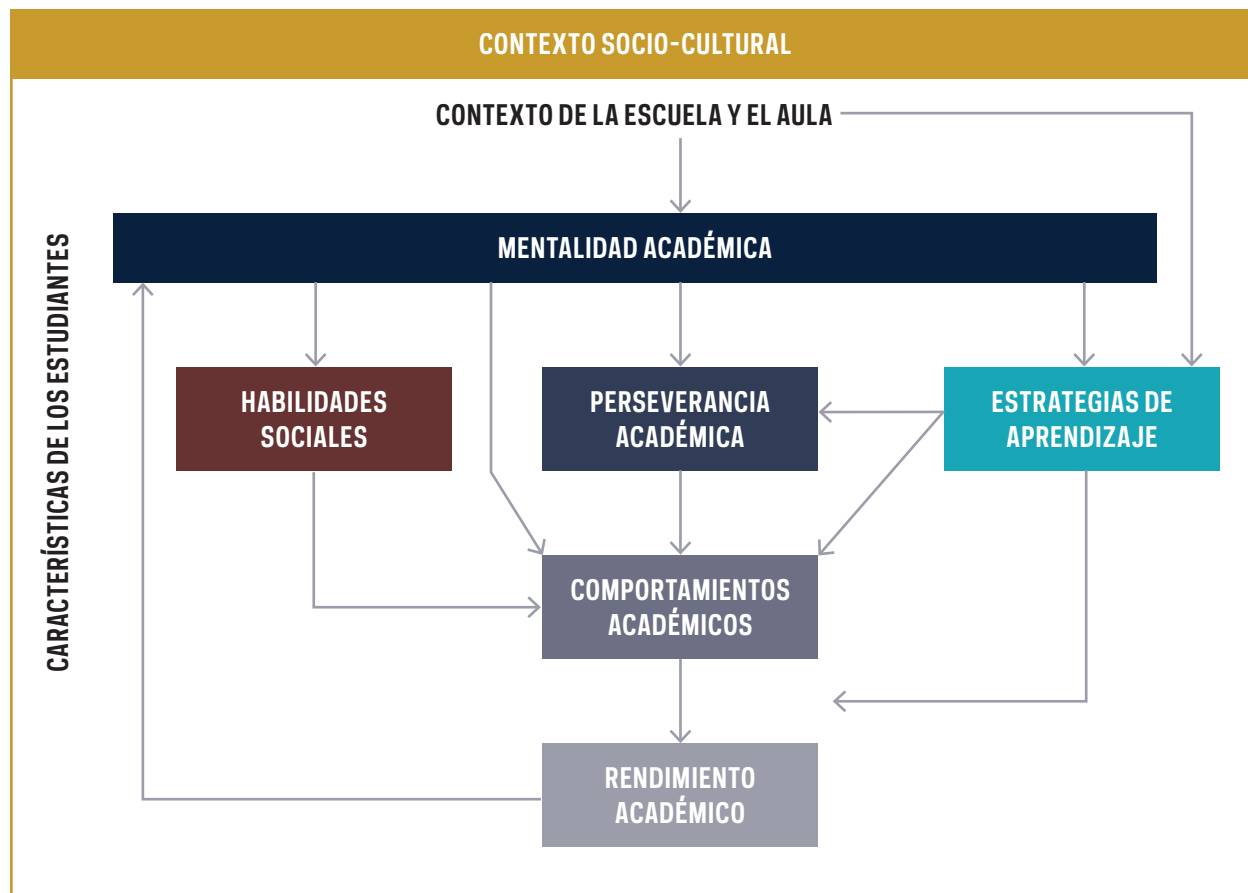
Resiliencia Académica

Como se ha señalado, la resiliencia, en un contexto educativo, consiste en que los estudiantes logren resultados educativos a pesar de las experiencias que amenazan la vida o la exposición a circunstancias de vida negativas. La resiliencia influye en la capacidad del niño para adquirir conocimientos, mientras que el rendimiento académico influye en la resiliencia del niño más allá del aula (Parker, 2013). Por lo tanto, para fomentar la resiliencia entre los estudiantes, las escuelas deben equiparse para permitir a los estudiantes alcanzar el éxito académico. Farrington et al. (2012) realizó una revisión de la literatura para identificar las principales habilidades no cognitivas, comportamientos y actitudes que son fundamentales para el rendimiento académico.

Estas incluyen:

- **Comportamiento académico:** Se refiere a los comportamientos asociados con los “buenos estudiantes”, como llegar a clase a tiempo, asistir regularmente a las clases y mantener la atención y la concentración durante la instrucción en el aula. Estos son signos fácilmente observables de que un estudiante está tratando de participar y ser productivo. Los comportamientos académicos tienen una importancia fundamental, mientras que las habilidades socioemocionales actúan a través de estos comportamientos básicos para influir en el rendimiento académico de los alumnos.
- **Perseverancia académica:** Se refiere a la capacidad de mantenerse centrado en un objetivo a pesar de los obstáculos. Esto implica autocontrol, disciplina, autorregulación y la capacidad de retrasar la gratificación.
- **Mentalidad académica:** Incluye las actitudes y creencias que los estudiantes tienen sobre su trabajo académico. Las mentalidades positivas animan a los estudiantes a esforzarse por conseguir logros en el entorno escolar porque creen que pueden hacerlo y creen en su capacidad para hacerlo bien. La mentalidad positiva se valida, a su vez, a través del buen rendimiento académico. Las actitudes más frecuentemente vinculadas a la mentalidad positiva son el sentido de pertenencia y la creencia en las propias capacidades para completar las tareas y tener éxito académico.
- **Estrategias de aprendizaje:** Los “procesos y tácticas que uno emplea para ayudar en el trabajo cognitivo de pensar, recordar o aprender” (Farrington et al. 2012). Entre ellas se encuentran las estrategias que utilizan los estudiantes para recordar contenidos, controlar el aprendizaje y la comprensión, corregirse a sí mismos y gestionar el tiempo.
- **Habilidades sociales:** Se refieren a los comportamientos que mejoran las interacciones sociales, incluyendo la cooperación, la afirmación, la empatía y la responsabilidad. Estas habilidades permiten a los estudiantes interactuar mejor con sus compañeros y profesores, mejorando su sentido de conexión y pertenencia.

Modelo hipotético de cómo los factores no cognitivos influyen en el rendimiento académico (Farrington et al, 2012, p.14)



Para los niños que viven en adversidad, la escuela puede proporcionar un entorno seguro y estable que fomente estas habilidades no cognitivas junto con las cognitivas, apoyando al mismo tiempo el bienestar psicosocial de los niños. El papel que desempeña la escuela en la creación o el restablecimiento del sentido de normalidad y dignidad de un niño o adolescente en medio de la adversidad no debe pasarse por alto cuando se trata de fomentar la resiliencia académica (Alves, 2016).

Existen numerosas formas en las que una escuela puede fomentar la resiliencia entre sus alumnos y promover entornos que nutran el bienestar general de los niños, incluyendo, entre

otros, su éxito académico y aprendizaje, su salud psicosocial y salud física. Los componentes clave que los profesionales deben tener en cuenta para cultivar escuelas que fomenten la resiliencia y desarrollen las principales habilidades no cognitivas, los comportamientos y las actitudes que son fundamentales para el rendimiento académico incluyen: 1) el establecimiento de la escuela como un espacio seguro; 2) un plan de estudios culturalmente relevante y sensible al conflicto; 3) la integración de SEL; y 4) la inversión en la formación integral del profesorado que prioriza el crecimiento, el desarrollo y el bienestar de los profesores.

Espacios Seguros

Las escuelas que se aseguran de ser un espacio seguro para los alumnos garantizan que sus estudiantes experimenten seguridad tanto física como emocional. Cuando las escuelas no satisfacen estas **necesidades** intrínsecas y básicas, los resultados pueden ser catastróficos para un niño, manifestándose en un estrés tóxico, que a su vez puede culminar en violencia y/o inseguridad (Themane 2019). Además, está bien establecido que los niños que tienen hambre y/o miedo no podrán aprender ni alcanzar su pleno potencial de desarrollo. Al garantizar el bienestar físico y emocional de los estudiantes (es decir, sus necesidades básicas) mediante el establecimiento de sí misma como un espacio seguro, una escuela es capaz de promover la cohesión social, reducir las desigualdades y mitigar el conflicto.

Aunque hay muchos factores que contribuyen a que una escuela sea un espacio seguro para los niños y jóvenes que se enfrentan a la adversidad, en su esencia, un espacio seguro debe ser “un lugar seguro, cariñoso y predecible donde los niños y adolescentes que viven en entornos de conflicto y crisis puedan aprender, desarrollarse y estar protegidos” (Comité Internacional de Rescate, 2016). Los espacios seguros se caracterizan además por proporcionar un mayor acceso a una educación que sea pertinente y promueva el bienestar social de los niños y los jóvenes. Cuando una escuela es un espacio seguro, los niños tienen más probabilidades de desarrollar comportamientos académicos y mentalidades positivas.

Consideraciones clave para fomentar la resiliencia a través de la escuela como espacio seguro



Una cultura escolar positiva es el núcleo de la capacidad de una escuela para ser un espacio seguro y tendrá en cuenta las necesidades psicosociales y físicas de sus alumnos, así como del profesorado y el personal.



Se ha demostrado que los entornos de aprendizaje de apoyo psicosocial tienen un impacto positivo en la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes, que a su vez tienen efectos positivos en el dominio de las habilidades académicas de los estudiantes. A medida que los estudiantes dominan las habilidades académicas, es probable que los educadores vean aumentos positivos en la confianza de los estudiantes, creando en última instancia un bucle de retroalimentación positiva en las escuelas con entornos de aprendizaje psicosociales de apoyo (McNatt, Boothby, Wessells, Lo, 2018).



Los profesores y el personal escolar pueden cultivar entornos de aprendizaje psicosocialmente solidarios destacando las fortalezas y la resiliencia de los estudiantes, disciplinando sin violencia, enfatizando y priorizando las relaciones saludables entre estudiantes y profesores, e inculcando un sentido de orgullo y pertenencia para los estudiantes dentro de la escuela (McNatt, Boothby, Wessells, Lo, 2018; Roorda, et al, 2011; Roffey, 2012). Además, un entorno de aprendizaje con apoyo psicosocial no tolera ninguna forma de violencia, incluyendo, pero sin limitarse, al acoso escolar, la discriminación o la violencia de género.



Además de las consideraciones psicosociales y emocionales, las escuelas deben tener en cuenta la seguridad física de sus estudiantes y del personal escolar. Estas consideraciones incluyen, entre otras, “espacios de aprendizaje seguros y accesibles; agua, saneamiento e higiene; salud y nutrición; y gestión de la seguridad escolar” (Maranto, 2017).



En particular, los programas de alimentación escolar son un componente crucial para que los estudiantes alcancen el éxito académico y de desarrollo, especialmente para aquellos estudiantes que provienen de familias de bajos ingresos donde el acceso a la nutrición básica es poco fiable. Hay varios modelos de programas de alimentación escolar que tienen éxito, como los huertos escolares y los socios comunitarios.



Raising Voices y la Caja de Herramientas de la Buena Escuela

Fomentar la resiliencia creando un espacio seguro y reduciendo la violencia en las escuelas.

En 2005, Raising Voices llevó a cabo un estudio que reveló que más del 60% de los niños de Uganda sufrían violencia en la escuela de forma habitual. Como respuesta, Raising Voices desarrolló una metodología holística y sostenible, The Good School Toolkit, para apoyar a profesores y alumnos en la exploración e identificación de las características de un entorno de aprendizaje saludable y seguro, libre de violencia. El conjunto de herramientas aborda el cambio de una manera manejable y natural para todos los interesados, siguiendo seis pasos que guían a las escuelas a través de un “proceso de crecimiento que refleja las etapas del cambio de comportamiento”.



El conjunto de herramientas de la buena escuela redujo la violencia... aumentó la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes...

En un estudio realizado entre 2012 y 2014 en 42 escuelas del distrito de Luwero (Uganda), el conjunto de herramientas para una buena escuela redujo la violencia de los profesores y el personal contra los estudiantes en un 42% en las escuelas de intervención, así como también aumentó la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes con su escuela.



Descargue el kit de herramientas para una buena escuela:

<https://raisingvoices.org/good-school/download-good-school-toolkit/>

La información de este ejemplo procede de (Raising Voices, s.f.).

Plan de Estudios

Otro componente del fomento de la resiliencia académica en una escuela es el plan de estudios y los libros de texto utilizados. Al proporcionar materiales didácticos diversificados para apoyar los múltiples modos de aprendizaje de los niños y jóvenes y que sean al mismo tiempo culturalmente relevantes y sensibles al conflicto en su contexto específico, las escuelas pueden contextualizar el proceso de aprendizaje y aumentar el compromiso de los estudiantes. Además, es importante que los niños y adolescentes se vean a sí mismos en sus libros de texto y planes de estudio. Utilizar imágenes y contenidos que reflejen el contexto y la cultura de los estudiantes, así como a los propios estudiantes, es primordial para el proceso de compromiso. En última instancia, el compromiso de los estudiantes fomenta comportamientos académicos positivos y conduce a un aumento de la retención y de las tasas de graduación.

El plan de estudios también ofrece un espacio para exponer a los alumnos a oportunidades para desarrollar sus **capacidades y valores fundamentales**. Por ejemplo, al integrar historias con motivos y temas que abordan ideas como la valentía o la autoeficacia, los educadores proporcionan un medio para que los niños vean habilidades específicas en acción y, al mismo tiempo, les animan a practicar habilidades específicas en sus propias vidas. El plan de estudios también puede ser una vía para educar a los alumnos sobre sus **necesidades básicas** (por ejemplo, proporcionando orientación sobre el valor de una dieta saludable o la actividad física).

Consideraciones clave para fomentar la resiliencia mediante un plan de estudios pertinente³

- Los planes de estudio culturalmente relevantes se basarán en la sociedad civil para incorporar contenidos sensibles al conflicto.
.....
- Es esencial incluir las ideas de todas las partes interesadas en el proceso de desarrollo del plan de estudios, así como integrar los conocimientos, valores y habilidades indígenas.
.....
- Las habilidades para la vida, los derechos humanos y la educación cívica deben estar presentes en el plan de estudios, así como en la formación del profesorado.
.....
- La educación en lengua materna debe aplicarse en el desarrollo de la primera infancia.
.....
- Los planes de estudio deben incorporar momentos de aprendizaje que aborden las necesidades básicas de los niños y adolescentes y sus capacidades y valores fundamentales.
.....
- Los estudiantes deben verse a sí mismos y a su cultura reflejados en su plan de estudios.
.....

³ Las viñetas 1-4 aparecen tal y como las propone UNICEF (2015). Educación y resiliencia: Nueve vías prioritarias para hacer escuelas y sociedades más cohesionadas.



Escuela Nueva

Fomentar la resiliencia mediante un modelo curricular flexible y adaptable.

En la década de 1980, el sistema educativo colombiano se esforzó por retener a los niños de hogares rurales y vulnerables en su sistema educativo debido a la falta de material didáctico pertinente y a los calendarios escolares inflexibles que no tenían en cuenta los compromisos de los estudiantes durante la temporada de cosecha en Colombia.

Reconociendo el creciente número de estudiantes que se quedan atrás, Escuela Nueva se desarrolló como un modelo de educación, orientado específicamente a los escolares rurales de Colombia. Escuela Nueva aprovecha el aprendizaje centrado en el niño, el profesor como facilitador en lugar de conferenciante, los calendarios flexibles, los planes de estudio pertinentes basados en la vida cotidiana y las relaciones más estrechas entre la escuela y la comunidad, con el fin de aumentar la retención de los estudiantes colombianos vulnerables.

Hasta la fecha, Escuela Nueva ha transformado el proceso educativo en Colombia y ha permitido aumentar la retención de los estudiantes, en particular de los estudiantes rurales. Además, el modelo se ha expandido a países de todo el mundo y se ha adaptado y contextualizado para satisfacer las necesidades de sistemas escolares únicos.

La información de este ejemplo procede de (Fundación Escuela Nueva, 2013).



...condujo al aumento de la retención de estudiantes, en particular los rurales.

SEL

En términos generales, el aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) se entiende como “el proceso de adquisición de competencias básicas para reconocer y gestionar las emociones, establecer y alcanzar objetivos, apreciar las perspectivas de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones interpersonales de forma constructiva” (Eliás, Zins, Weissberg et al., 1997). Cuando se trata de fomentar la resiliencia y construir las **capacidades y los valores fundamentales** de los estudiantes, hacerlo en la escuela a través de programas basados en SEL es una de las principales formas de hacerlo.

Como se ha señalado anteriormente, aunque existen numerosos marcos para integrar la SEL en una escuela, los profesionales deben recordar que lo importante no es el marco que se utilice en un contexto determinado, sino que el éxito de un programa SEL dependerá de cómo se haya contextualizado el marco para una comunidad específica.

Cuando se aplican bien, los programas SEL tienen un impacto positivo en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y adolescentes y son una forma eficaz de crear vías de salida de la adversidad para los niños y adolescentes que viven en entornos de emergencia mediante el fomento de la resiliencia académica. Además,

los programas SEL no sólo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes, sino que “mejoran la asistencia a la escuela, el compromiso y la motivación; reducen el comportamiento negativo de los estudiantes en las escuelas y en la comunidad, como el acoso, la violencia y la delincuencia juvenil; benefician la salud mental del personal y de los estudiantes al reducir el estrés, la ansiedad y la depresión; mejoran los resultados de salud al reducir los embarazos de adolescentes y el abuso de drogas; conducen a una mejor retención del personal y a una mayor motivación; y, en general, ayudan a mejorar las habilidades sociales y emocionales tanto de los estudiantes como del personal” (Durlak et al., 2011; Fleming et al., 2005; Zins, Weissberg, et al., 2004; como aparece en Alves, 2016). Estos beneficios y las habilidades SEL tienen un valor incalculable para los niños y adolescentes en la adversidad, proporcionándoles las herramientas para hacer frente y sobrevivir en entornos inestables (Alves, 2016).

Por lo tanto, no se debe pasar por alto el SEL cuando se trata de fomentar la resiliencia en los niños y adolescentes en el entorno escolar. El SEL no sólo equipa a los estudiantes para manejar el estrés de las crisis inmediatas, sino que las habilidades de SEL, que son una competencia central de muchos programas comprometidos con la cohesión social, son vitales para el desarrollo de los esfuerzos de reconstrucción y la paz a largo plazo en áreas de conflicto (McNatt et al, 2018).

Consideraciones clave para fomentar la resiliencia a través del SEL

- La investigación muestra que los programas SEL más eficaces están integrados en el currículo académico de la escuela y proporcionan a los estudiantes una instrucción explícita en estas habilidades, así como una amplia oportunidad de practicar estas habilidades dentro y fuera del aula (CASEL 2013; Alves 2016).
-



Al implementar un programa SEL, los educadores y profesionales deben considerar un enfoque de tres niveles: 1) el clima del aula y la escuela; 2) la pedagogía de la enseñanza y el apoyo del personal de la escuela; y 3) el desarrollo de habilidades de los estudiantes (Alves, 2016).



Un programa SEL sólo es tan eficaz como el clima del aula y de la escuela. Si un alumno no se siente seguro y reconocido, no podrá aprender bien. Los estudiantes prosperan en entornos de aprendizaje que les ofrecen la estabilidad de una rutina predecible con expectativas claras y coherentes (Alves, 2016).



Los profesores y el personal escolar son una faceta clave de un clima escolar eficaz. Los programas de SEL no sólo son más impactantes cuando el personal escolar y los maestros están directamente involucrados en su implementación, sino que los estudiantes también se beneficiarán del desarrollo y el enfoque de los maestros en sus propias habilidades y conocimientos personales de SEL (Díaz-Varela et al., 2013; Alves, 2016).

- Los programas y marcos de SEL deben adaptarse a sus contextos específicos.
 - No se puede exagerar la importancia de que los estudiantes tengan amplias oportunidades para practicar las habilidades SEL, tanto en entornos formales como informales. Estas habilidades no pueden limitarse a las paredes de un aula y deben ejercitarse con compañeros, padres y miembros de la comunidad (Durlak et al., 2011; Bond & Hauf, 2004; Alves 2016).
-



El Plan de Estudios de la Felicidad

Fomentar la resiliencia a través de un plan de estudios sobre la felicidad específico para cada localidad en Nueva Delhi, India.

Tras comprobar que los estudiantes de la India ocupaban el puesto 140 de 156 en la escala mundial de la felicidad, el Departamento de Delhi desarrolló un plan de estudios sobre la felicidad (HC) culturalmente específico que se puso a prueba con más de 800.000 estudiantes en las 1.030 escuelas públicas desde el jardín de infancia hasta el octavo curso en julio de 2018 (Kim et al, 2019; Care et al, 2020b). Para desarrollar el plan de estudios, un grupo de trabajo de 40 profesores planteó una pregunta central: ¿Qué hace una buena vida? Cambiaron el valor de la educación para ganarse la vida por la educación para tener una buena vida y contribuir a la sociedad, desarrollando en última instancia un plan de estudios para producir “estudiantes emocionalmente sólidos.” En asociación con la organización sin fines de lucro Dream a Dream, el grupo de trabajo utilizó el programa Madhyasth Darshan, una filosofía orientada a los adultos para el “pensamiento coexistencial”, para desarrollar pedagogías contextualizadas basadas en la empatía y un enfoque de habilidades para la vida para los niños (Kim et al, 2019).

El propio plan de estudios sobre la felicidad crea un entorno estimulante a través de la atención plena, el pensamiento crítico, la narración de cuentos y las actividades basadas en la experiencia y el juego para abordar las necesidades emocionales y mentales de los alumnos (Kim et al, 2019). Al considerar la felicidad a través del lente del aprendizaje social y emocional, el HC trabaja para desarrollar habilidades que permitan al alumno regular sus pensamientos, emociones y comportamientos (Care et al, 2020a).

En una clase de 35 minutos impartida todos los días de clase, el enfoque pasa de ser correcto o incorrecto a permitir que los estudiantes se expresen en un entorno seguro. No se asignan calificaciones y no se presiona a los profesores para que terminen el plan de estudios: la atención se centra simplemente en dar a los niños el espacio para participar e interiorizar y comprender los conceptos enseñados (Kim et al, 2019; Care et al, 2020b).



Los estudiantes participantes han informado de cambios positivos... **mayor participación** en clase, **mayor** capacidad de **concentración...**

Los alumnos participantes han informado de cambios positivos en la calidad de las relaciones con sus profesores, una

mayor participación en las clases y una mayor capacidad de concentración y tranquilidad. Los profesores de Nueva Delhi han observado una mayor disposición de los alumnos a hablar en clase, cambios en la priorización de los valores sobre el éxito académico y la libertad que les otorga el plan de estudios para variar sus estilos pedagógicos. Las evaluaciones a largo plazo mostrarán si el nuevo plan de estudios permitirá a los estudiantes no sólo mejorar sus habilidades escolares, sino también sus habilidades SEL de atención plena, pensamiento crítico, reflexión y estabilidad interior (Care et al, 2020a).

Formación y Bienestar del Profesorado

Las relaciones sólidas y de apoyo entre profesores y alumnos pueden ser las herramientas más poderosas y efectivas para apoyar el desarrollo académico y psicosocial general de los estudiantes y, por lo tanto, son una **relación** vital para fomentar la resiliencia de los niños y adolescentes. Por ello, la formación significativa y táctica de los profesores y las oportunidades de desarrollo profesional de los mismos deben ser una prioridad fundamental de las escuelas. Las escuelas tienen la tarea de crear entornos de aprendizaje seguros, solidarios y atractivos que no sólo desarrollen el aprendizaje académico de los alumnos, sino también su desarrollo físico y emocional. Para hacerlo bien, los profesores deben recibir una formación que les permita reflexionar sobre sus propias prácticas de enseñanza y las de la comunidad escolar. Un buen desarrollo profesional será estratégico según la forma en que crea un espacio para hacer esto, equipando a los maestros con herramientas relevantes para sus contextos específicos, al mismo tiempo que reconoce la necesidad de la autonomía del maestro (Tatter 2019; McNatt et al, 2018).

Como se discutió anteriormente, las intervenciones eficaces de SEL requieren un enfoque sistémico que incluya a los líderes escolares, los maestros y los cuidadores en el proceso de apoyo al desarrollo social y emocional de los estudiantes (Jones & Doolittle, 2019). Para apoyar bien a sus estudiantes, los maestros deben reflexionar y comprender su propio desarrollo social y emocional y ser apoyados para su propio bienestar.

El bienestar de los profesores es específico del contexto y abarca la forma en que los profesores se sienten y funcionan en su papel como tales. Su bienestar general incluye sus afectos, actitudes y evaluaciones de y hacia su trabajo, todo lo cual puede verse afectado por una variedad de desafíos a nivel individual (por ejemplo, el género y la condición de desplazamiento), escolar (por ejemplo, el liderazgo escolar y los recursos

disponibles) y comunitario (por ejemplo, la violencia comunitaria y los desastres naturales) (Falk, Varni, Finder y Frisoli, 2019). No es infrecuente que estos desafíos causen agotamiento emocional y un menor funcionamiento cognitivo y socio-emocional, impactando directamente en el bienestar de los docentes (Jennings, 2016).

La investigación muestra que el bienestar del profesorado afecta a la capacidad de los profesores para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades SEL clave; su capacidad para formar relaciones significativas con los estudiantes; su gestión del aula; y su capacidad para crear un aula inclusiva (Jennings, 2016; McCallum et al., 2017; Greenberg, Brown, & Abenavoli, 2016). Además, existe una relación positiva entre el bienestar de los profesores y la competencia social y emocional de los mismos: un profesor con un mayor nivel de bienestar tendrá generalmente una mayor competencia social y emocional. Por lo tanto, con el fin de fomentar el bienestar de los estudiantes y el desarrollo de SEL, los profesionales también deben abordar el bienestar del profesor.

Consideraciones clave para fomentar la resiliencia mediante la formación y el bienestar de los profesores

- A la hora de desarrollar programas de formación del profesorado, la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia plantea tres principios clave para guiar el proceso: las formaciones del profesorado deben 1) "involucrar a los profesores en la reflexión y el reconocimiento de la importancia de la relación profesor-alumno en la promoción de la resiliencia; 2) proporcionar ejemplos de lecciones y actividades que los profesores pueden utilizar en el aula para promover una buena gestión del aula; y 3) reconocer las tensiones a las que se enfrentan los propios profesores y ayudar a facilitar el debate y el apoyo" (McNatt et al, 2018).
-

- La forma en que las escuelas u organizaciones imparten la formación de los docentes es tan importante como el contenido de estas formaciones. Los profesionales deben velar por que las formaciones sean inclusivas, sensibles al género y participativas (McNatt et al., 2018).
- Es necesario tener en cuenta las condiciones físicas de trabajo de los profesores y cómo estas condiciones pueden repercutir en su trabajo en el aula y con los alumnos.
- Dependiendo del contexto, los profesionales también deberían considerar el valor de establecer redes de pares para los profesores.



Soñar un Sueño

Fomentar la resiliencia a través de la formación del profesorado que aprovecha la autorreflexión, la empatía, la creatividad y la alegría de los docentes.

La profesión docente está en crisis en la India. Con una tasa de abandono del 53% de los alumnos entre el primer y el quinto curso, los profesores tienen clases muy numerosas con diferentes edades y niveles en un mismo aula (Dream a Dream, 2020). Algunos argumentan que la profesión ha perdido su sentido de la dignidad, y existe la percepción de que la enseñanza es una carrera de último recurso para aquellos que no pueden encontrar otros trabajos.

El Programa de Desarrollo de Profesores “Sueña un Sueño” (TDP) tiene como objetivo desbloquear el sentido innato de empatía y cuidado de los profesores de la India para que sus aulas se conviertan en espacios de alegría, curiosidad y creatividad. El programa comienza pidiendo a los profesores que exploren dentro de sí mismos y de sus historias para reconocer su propio crecimiento y transformación antes de invitarles a explorar cómo pueden ser sus relaciones con sus alumnos tanto dentro como fuera del aula y cómo esto puede repercutir en última instancia en el aprendizaje y el compromiso de los alumnos, así como en la percepción de la profesión (Dream a Dream, 2019; Dream a Dream, 2016).



2020 participantes inscritos, con un impacto en **50500** estudiantes

Los profesores que completan el programa “Sueña un Sueño” afirman haber renovado su compromiso con la profesión y haber aumentado su entusiasmo por renovar sus prácticas

docentes para integrar la alegría y la creatividad en el aula. En el TDP 2017-2018 se inscribieron 2.020 participantes, con un impacto en 50.500 alumnos. De los 2.020 profesores inscritos, 850 completaron las 4 series de talleres (Dream a Dream, 2019).



Obtenga más información sobre el programa de formación de profesores Dream a Dream: [Estrategia de desarrollo del profesorado](#)

Comunidad

Además del papel vital que desempeñan los padres en la educación de los niños, la comunidad en general tiene la responsabilidad de garantizar una educación de alta calidad para todos los niños. Entre los ejemplos de asociaciones inclusivas entre la escuela, la familia y la comunidad se encuentran las **relaciones** con las madres y los padres, los abuelos, otros parientes y cuidadores, los líderes empresariales, los proveedores de servicios de salud y otros grupos de la comunidad.

Una de las claves para activar y coordinar diversas asociaciones es centrarse en actividades cuyos objetivos están vinculados con el rendimiento de los alumnos y el éxito escolar. De hecho, cuando las escuelas, los padres, las familias y las comunidades trabajan juntos para apoyar el aprendizaje a través de programas que abordan las **capacidades y los valores fundamentales**, los estudiantes tienden a obtener mejores calificaciones, a asistir a la escuela con más regularidad, a permanecer en la escuela más tiempo y a inscribirse en programas de nivel superior. Además, los investigadores citan la participación de los padres, la familia y la comunidad como clave para abordar el abandono escolar (Belfield, R. y Levin, H., 2007). Los investigadores también han descubierto que las asociaciones sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad fomentan aspiraciones educativas más altas y estudiantes más motivados (Belfield, R. & Levin, H., 2007).

Por último, en situaciones de extrema adversidad, las asociaciones entre la escuela, la familia y la comunidad deben abordar **necesidades básicas** como la nutrición y la salud, además de las académicas, como componentes esenciales para cerrar las brechas de rendimiento.

Consideraciones clave para aprovechar las asociaciones comunitarias que fomenten la resiliencia

- Para promover el desarrollo de los alumnos y el éxito escolar en todos los grados y edades, se necesitan en todas las comunidades asociaciones bien pensadas entre los padres, la comunidad y la escuela, vinculadas con objetivos de mejora escolar. Las asociaciones exitosas entre la escuela, los padres y la comunidad no son proyectos aislados ni programas adicionales, sino que están bien integradas en la misión y los objetivos generales de la escuela.
- Las asociaciones pueden abarcar todos los aspectos de la sociedad civil, incluidas las instituciones religiosas, las empresas, los organismos sanitarios, las organizaciones cívicas y los colegios y universidades.
- Las investigaciones muestran que los programas más sólidos y sostenibles son los que responden a una necesidad de la comunidad, son de propiedad local e incorporan alguna forma de participación de los padres o de la comunidad (Drake et al, 2017).
- Los programas comunitarios a menudo pueden ampliar lo que ya se hace en la escuela o en el hogar. Por ejemplo, aunque una escuela tenga algún tipo de formación sanitaria para sus profesores, un socio comunitario puede colaborar con la escuela para ofrecer un programa de formación más sólido.



Los programas de alimentación escolar han sido definidos por el Banco Mundial como “redes de seguridad social específicas que proporcionan beneficios tanto educativos como sanitarios a los niños más vulnerables,

aumentando así las tasas de inscripción, reduciendo el absentismo y mejorando la seguridad alimentaria a nivel familiar” (Banco Mundial, 2012) y pueden ser especialmente eficaces cuando se implementan a través de asociaciones comunitarias. Más allá de las mejoras en el acceso a los

alimentos, los programas de alimentación escolar también tienen un impacto positivo en el estado nutricional, la equidad de género y la situación educativa, cada uno de los cuales contribuye a mejorar los niveles generales de desarrollo nacional y humano.



Programa de alimentación escolar del Programa Mundial de Alimentos

Fomentar la resiliencia mediante el empoderamiento de las agricultoras locales y el suministro de comidas escolares.

En Guinea, el 17% de los niños en edad de asistir a la escuela primaria no lo hace, y tres cuartas partes de ellos son niñas. El motivo de la falta de asistencia, sobre todo en el caso de las niñas, se relaciona usualmente con la pobreza y las creencias culturales.

Para animar a los padres a enviar a sus hijos a la escuela y combatir la pobreza rural, el Programa Mundial de Alimentos (PMA) puso en marcha en 2015 el programa “Home-Grown School Feeding”, cuyo objetivo es apoyar a las comunidades locales proporcionando formación a las agricultoras en materia de almacenamiento, envasado y transporte de arroz antes de que el PMA compre el arroz para utilizarlo en los programas locales de alimentación escolar.



El WFP (PMA) ha observado un aumento de la retención, especialmente de las niñas

Desde el inicio del programa, el PMA ha podido promover el desarrollo agrícola a nivel local, al tiempo que ha empoderado a las mujeres y ha creado simultáneamente sistemas de apoyo para los escolares y los pequeños agricultores. Desde la puesta en marcha del programa, el PMA ha observado un aumento de la retención, sobre todo en el caso de las niñas, así como un incremento del gasto familiar en necesidades esenciales como la atención sanitaria básica y las pensiones escolares.

La información de este ejemplo procede de (Madjiangar, 2016).



La Iniciativa de Desarrollo de la Juventud Juhudí

Fomentar la resiliencia a través de las intervenciones y el liderazgo de la comunidad.



1,8 millones de kenianos están desempleados, el 60% de los cuales son menores de 30 años. Las elevadas tasas de desempleo en las zonas rurales suelen provocar la emigración de los jóvenes a las zonas urbanas, con el falso pretexto de encontrar trabajo; sin embargo, estos jóvenes suelen acabar viviendo en la pobreza.

En respuesta, la Iniciativa de Fomento de la Resiliencia (FRI) del CG-CMD activó un programa de aprendizaje y acción basado en la comunidad con la Iglesia Católica en el condado rural de Nyeri en Kenia para explorar si la movilización de la comunidad podría añadir valor a los esfuerzos politécnicos basados en las zonas rurales. Como resultado, en asociación con la Fundación Zizi Afrique y Logos Consult, la FRI lanzó la Iniciativa Juhudi en el distrito de Mugunda en agosto de 2018.

Tras identificar la necesidad de ampliar las oportunidades educativas y económicas para los jóvenes de entre 15 y 25 años a través de reuniones comunitarias con diferentes partes interesadas locales, el principal objetivo de la Iniciativa Juhudi es reunir a la comunidad para identificar los activos, las habilidades y los recursos sobre lo que se puede hacer para empoderar y ofrecer mejores oportunidades a los jóvenes, de modo que su principal opción no sea la migración a las zonas urbanas.

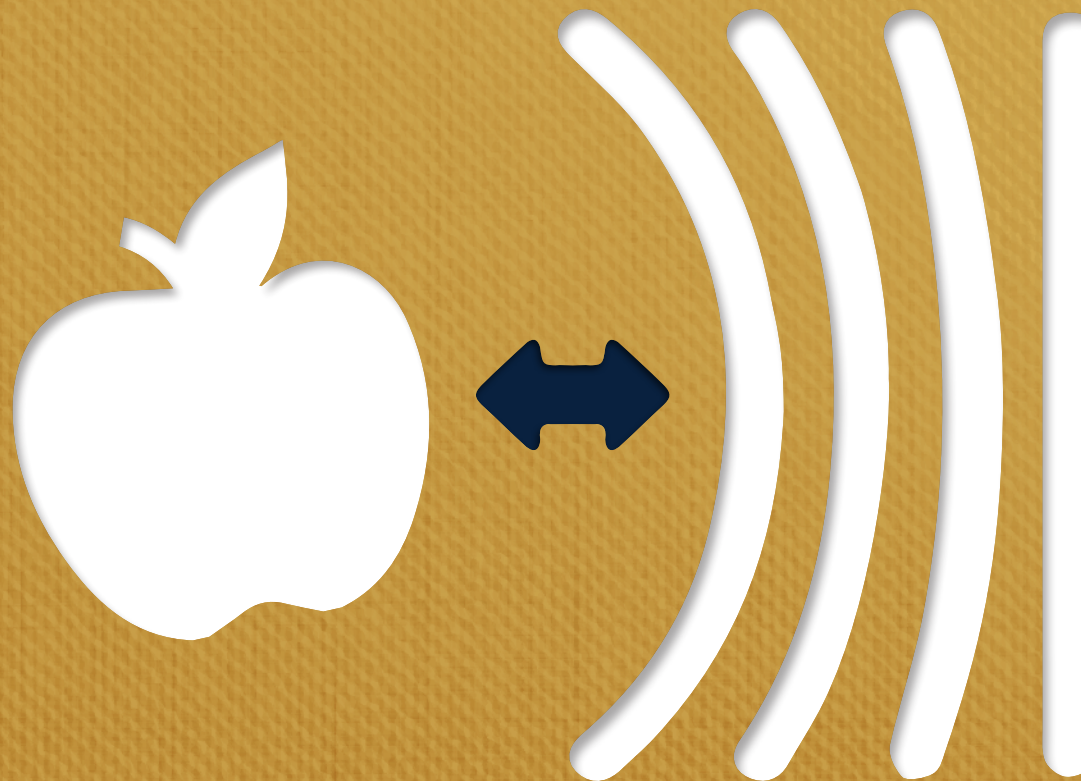
Hasta la fecha, las actividades de aprendizaje, que incluyen el mapeo de activos de la comunidad y una encuesta de hogares, han dado lugar a iniciativas identificadas por la comunidad en materia de tutoría de jóvenes, agricultura inteligente y participación en deportes para mejorar las habilidades y oportunidades de los jóvenes en la zona. La Iniciativa Juvenil Juhudi ha contratado a varios socios comunitarios para que impartan estas formaciones y dirijan talleres para los jóvenes.



Obtenga más información en el [sitio web del GC-DWC](#) y en [el de la Iniciativa de Desarrollo Juvenil Juhudi](#).

SECCIÓN 3

INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE



Para fomentar la resiliencia a través de un enfoque hogar-escuela-comunidad y evaluar el aprendizaje realizado en estos diferentes entornos, los profesionales deben considerar un plan práctico de investigación. Incorporar una agenda de aprendizaje en la programación es vital para reforzar la eficacia y la sostenibilidad de un programa.

Los resultados de una agenda de aprendizaje permiten a los profesionales comprender las expectativas de la comunidad y de los socios; definir lo que se puede y no se puede decir; designar a personas que defiendan y compartan el aprendizaje; y establecer procesos para tomar decisiones y compartir resultados. El tiempo y los recursos pueden ser factores limitantes a la hora de realizar las evaluaciones necesarias, pero hay varios factores que los profesionales deben tener en cuenta al iniciar un proyecto.

Consideraciones clave para planificar y aplicar una agenda de investigación y aprendizaje en la programación para fomentar la resiliencia:

- Comprender el riesgo y la protección en todos los bloques y entornos
.....
- Centrarse en la equidad como dimensión clave de la evaluación matricial de las necesidades
.....
- Medir los resultados de aprendizaje y desarrollo en lugar de la resiliencia
.....

Comprender el riesgo y la protección en todos los bloques y entornos

Cuando los profesionales consideren qué enfoques aprovechar para fomentar la resiliencia utilizando un enfoque escolar-comunitario y la eficacia e impacto de estos enfoques, es importante pensar no sólo en los componentes básicos de la resiliencia de los niños -necesidades básicas, relaciones afectivas y capacidades y valores fundamentales- sino también en los entornos -hogar, escuela y comunidad- que apoyan el desarrollo integral del niño. Para ello es necesario comprender no sólo los factores de riesgo que existen en la intersección de estos componentes y entornos, sino también los procesos de protección que pueden aprovecharse para el cambio.

La comprensión de los factores de riesgo que existen en la matriz de los componentes básicos de la resiliencia y los entornos permite a los profesionales trabajar con los socios en los diferentes entornos del hogar, la escuela y la comunidad para decidir sobre los factores de riesgo que pueden abordarse en un período de tiempo específico, los métodos para abordar estos factores de riesgo y las formas de seguir el cambio de estos factores de riesgo a lo largo del tiempo. Esto también permite establecer asociaciones más eficaces al crear oportunidades, para descubrir los factores que los socios locales perciben como importantes, al tratar de alinear un enfoque en los diferentes entornos. El cuadro 2 ilustra algunos de los posibles factores de riesgo que podrían existir en esta matriz de componentes y entornos.

La identificación de los procesos de protección que existen en la comunidad puede permitir a los profesionales identificar los mejores procesos que se pueden aprovechar cuando diseñan un enfoque de alineación en los diferentes entornos. Este proceso también puede ayudar a identificar

los procesos de protección que existen en un pequeño subconjunto de la comunidad y que son prometedores para su aplicación en toda la comunidad. El cuadro 3 ilustra algunos de los posibles procesos de protección que podrían existir en esta matriz de bloques y entornos.

Tabla 2: Matriz ilustrativa de los factores de riesgo en los componentes básicos de la resiliencia y los entornos que rodean a los niños

| | Necesidades básicas | Cultivar las relaciones | Capacidades y valores fundamentales |
|------------------|--|--------------------------------|---|
| Hogar | Inseguridad alimentaria | Violencia doméstica | Prácticas parentales autoritarias |
| Escuela | Ausencia de profesores | Castigos corporales | Acoso escolar, victimización por parte de los compañeros |
| Comunidad | Falta de acceso a los servicios para las personas con discapacidad | Violencia vecinal | Barreras de género para el acceso y la interacción con la comunidad |

Tabla 3: Matriz ilustrativa de los procesos de protección a través de los componentes básicos de la resiliencia y los entornos que rodean a los niños

| | Necesidades básicas | Cultivar las relaciones | Capacidades y valores fundamentales |
|------------------|--|--|--|
| Hogar | Estabilidad familiar y acceso a recursos para satisfacer las necesidades básicas | Cuidados parentales de apoyo | Oportunidades para definir con seguridad la autonomía de los padres |
| Escuela | Entorno de aprendizaje seguro | Relaciones bidireccionales de confianza entre administradores, profesores y alumnos | Oportunidades de participar en la toma de decisiones en el aula/ escuela |
| Comunidad | Servicios comunitarios que prestan atención a grupos marginados | Espacio para interacciones socialmente apropiadas entre individuos de diferentes edades/origen | Oportunidades para asumir riesgos positivos |

Una forma de comprender los factores de riesgo y los procesos de protección en toda la matriz de bloques y entornos es realizar una evaluación rápida que incluya a los socios de los diferentes entornos. Existen varias evaluaciones de necesidades y conjuntos de herramientas de análisis de riesgos que los profesionales pueden utilizar en esta evaluación rápida. Por ejemplo, el **sistema de resiliencia en la educación del Banco Mundial (RES-360grados)** es un conjunto útil de herramientas de evaluación rápida que puede utilizarse para comprender estos factores de riesgo y procesos de protección.

Centrarse en la equidad como dimensión clave de la evaluación matricial de las necesidades

Aunque la mayoría de las evaluaciones rápidas suelen descubrir dimensiones de la equidad que actúan como factores de riesgo o procesos de protección, el enfoque de la equidad no suele ser un objetivo explícito de las evaluaciones rápidas. La equidad es la “reevaluación y redistribución de los recursos (humanos, institucionales y financieros) en la educación con el objetivo de reducir o eliminar la desigualdad sistemática en los resultados”. En este sentido, la equidad es un camino para lograr la igualdad. En términos más sencillos, la equidad es la imparcialidad, o la igualdad de oportunidades para lograr los mismos resultados independientemente de las condiciones de partida y las barreras” (Omoeva, 2017). Las dimensiones de la equidad afectan a la forma en que se manifiestan los factores de riesgo y el proceso de protección y pueden aprovecharse para el cambio. Por eso es importante un enfoque más estructurado de las dimensiones de la equidad dentro de la evaluación matricial de las necesidades de los componentes básicos de la resiliencia y los

entornos, en el enfoque escuela-comunidad. Un informe de 2016 de FHI 360 y Save the Children destaca varias dimensiones de equidad importantes a tener en cuenta. Estas incluyen el sexo, la situación socioeconómica, la marginación (basada en la etnia, la raza, el idioma), la discapacidad, el desplazamiento y la orfandad (estado de vulnerabilidad) (Soares et al 2018).

La **equidad** es un camino
para lograr la **igualdad**

El análisis de los factores de equidad debe tener en cuenta dos dimensiones. La primera es comprender la prevalencia: ¿cuál es la prevalencia de una dimensión de equidad específica en el contexto en el que se trabaja en la programación escuela-comunidad? Los datos de esta prevalencia pueden existir ya en los Sistemas de Información de Gestión de la Educación (EMIS), en los esfuerzos de recopilación de datos de bienestar social nacionales o regionales, o a través de las evaluaciones de necesidades realizadas previamente por los socios. Estos datos de prevalencia permiten a los profesionales diseñar enfoques y asignar recursos para abordar mejor la desigualdad en el acceso, la retención o el aprendizaje en los programas educativos. La segunda dimensión consiste en comprender cómo interactúan los distintos factores de equidad con los factores de riesgo y protección de la matriz (ya comentados). ¿Los individuos de un grupo específico tienen un perfil de riesgo más alto o un conjunto particular de procesos de protección que pueden ser aprovechados en el programa a nivel más amplio? ¿Los individuos de un grupo específico se enfrentan a retos u obstáculos únicos para su desarrollo?

La Iniciativa de Investigación sobre la Equidad en la Educación (EERI) publicó en 2018 una **nota de orientación** detallada para ayudar a los profesionales y a los responsables políticos a identificar los indicadores de equidad en los entornos educativos. Se trata de un recurso útil para decidir qué dimensiones de la equidad deben medirse y cómo. Si se combina la medición de las dimensiones de equidad definidas con la comprensión de los factores de riesgo y los procesos de protección que se han establecido, se pueden desarrollar marcos y programas de DCM que aborden las necesidades reales de los niños, las familias y las comunidades con las que se trabaja.

Medir los resultados de aprendizaje y desarrollo en lugar de la resiliencia

La definición de la resiliencia individual en tanto “superación de las adversidades” es compleja y requiere medir dos cosas difíciles:

1. El nivel de “vulnerabilidad”, o la acumulación de factores de riesgo que un individuo enfrenta o ha experimentado.
2. Si la adaptación es positiva en relación con la cantidad de riesgo a la que se enfrenta la persona y “sustancialmente mejor de lo que cabría esperar dada la exposición a la circunstancia de riesgo estudiada” (Luthar, 2006).

El doble reto de evaluar los niveles de vulnerabilidad y juzgar la positividad de la adaptación deja pocas medidas directas fiables y válidas de la resiliencia como constructo en sí mismo. Dado que estos constructos están muy contextualizados, todavía no existen sistemas universales para captar la resiliencia. Existen mediciones de constructos relacionados, como el valor, la perseverancia, la esperanza, etc., pero las mediciones directas de la resiliencia, incluso en un único entorno, han demostrado tener un bajo rigor psicométrico en general. En su lugar, hay que centrar la medición en los resultados de aprendizaje y desarrollo de los niños. Estos resultados de aprendizaje y desarrollo deben estar determinados por el programa en el que se trabaja y los factores de riesgo y procesos de protección que se abordan. Los resultados pueden incluir resultados académicos como la alfabetización y el cálculo, el desarrollo social y emocional, el desarrollo físico o el funcionamiento cognitivo.

Resiliencia de los Sistemas Post-COVID-19

En su punto álgido, el cierre de escuelas debido al COVID-19 se produjo en 191 países, afectando a 1.600 millones de estudiantes y 63 millones de profesores (UNESCO, 2020). Aunque estas cifras no tienen precedentes, los cierres de escuelas a gran escala sí los tienen. Cada año, las catástrofes naturales, los conflictos políticos y otras emergencias interrumpen la educación en unos 35 países, lo que afecta a 75 millones de niños en edad escolar (Nicolai, 2016). Si bien las pandemias, los conflictos y los desplazamientos suelen ser imprevisibles, la forma en que los sistemas educativos responden a ellos no debería serlo.

La respuesta a un sistema educativo más resistente es la creación de sistemas de aprendizaje híbridos que aprovechen una variedad de metodologías para llegar a los estudiantes en una diversidad de contextos. Esto implica una mezcla de enseñanza presencial, aprendizaje basado en el juego y aprendizaje electrónico para dar a los alumnos múltiples puntos de acceso a la educación. Para ello, los agentes deben ser creativos a la hora de afrontar los retos específicos de la comunidad y de implicar al hogar, la escuela y la comunidad para superar la brecha digital: la marcada división entre los estudiantes con acceso fiable a la tecnología y a Internet y los que no lo tienen.

La brecha digital ha afectado desde hace tiempo a las respuestas de los países de bajos recursos a las crisis que requieren el aprendizaje a distancia. Menos del 30% de los alumnos de los países de bajos ingresos que viven en casa se benefician de los programas de aprendizaje a distancia (Carvalho y Hares, 2020). El acceso a la conectividad y a la tecnología es el principal culpable: en todo el mundo, la mitad de los estudiantes no tiene un ordenador en casa y el 43% no tiene acceso a Internet (UNESCO, 2020). La brecha digital afecta en mayor medida a los estudiantes que se quedan en casa en el África subsahariana, donde el 89% de los hogares no tiene ordenadores y el 82% no tiene acceso a Internet o a las redes de telefonía móvil (UNESCO 2020). En Haití, solo el 52% de los hogares tiene radio, por no hablar de teléfonos inteligentes, televisores y ordenadores portátiles (USAID, 2018).

La rápida aceleración de las desigualdades y la ampliación de la brecha digital debido a las crisis exige a los agentes ser estratégicos en la forma de abordar la brecha. Deben aprovechar a las partes interesadas en el hogar, la escuela y la comunidad para desarrollar una programación eficaz que no deje a los estudiantes en entornos de baja tecnología en clara desventaja. Por ejemplo, se necesitan asociaciones con empresas tecnológicas y de Internet del sector privado para cerrar la brecha de acceso y restaurar la equidad educativa. Además, las iniciativas que implican a los padres en la alfabetización digital ayudan a garantizar la eficacia de los programas de aprendizaje híbrido fuera de los entornos de aprendizaje tradicionales. Por último, los actores deben tener en cuenta cómo las crisis afectan a todos los componentes de los bloques de construcción de la resiliencia del niño -necesidades básicas, relaciones de crianza y capacidades y valores fundamentales- y formar asociaciones con entidades del sector privado que puedan apoyar o satisfacer estas necesidades de los niños no escolarizados.



Menos del 30% de los alumnos basados en casa de los países con bajos ingresos se benefician de los programas de aprendizaje a distancia



Iniciativa para la capacitación de las madres

Fomentar la resiliencia sistémica a través de las redes de apoyo a las madres.

La Universidad de Notre Dame (UND), consciente de que la oportunidad de que un niño tenga éxito no sólo requiere educación, sino también un entorno familiar seguro y estimulante en el que se satisfagan las necesidades básicas, como la nutrición y las relaciones afectivas, comenzó a dirigirse a los cuidadores de Haití durante el COVID-19. A través de la intervención radiofónica de UND y de los grupos de discusión posteriores, las madres, que tradicionalmente se encargan de la mayor parte de la crianza de los niños en Haití, expresaron su extrema preocupación por la estabilidad financiera a la luz de COVID-19. Las madres hicieron hincapié no sólo en poder alimentar y cuidar a sus hijos, sino también en poder pagar la matrícula para que sus hijos pudieran ponerse al día con lo aprendido cuando se reanudaran las clases. Las madres compartieron que se sentían aisladas, que no se las veía y que no se las apoyaba, e informaron de que el estrés y el aislamiento afectaban a su entorno familiar, a su forma de criar a los hijos y a sus hijos.



Las **madres** no sólo se **preocupan** por poder **alimentar** y **cuidar** a sus hijos, sino también por poder pagar la **matrícula...**

Viendo esta necesidad y reconociendo que hasta la fecha no existe ningún programa que apoye específicamente a las madres y su bienestar durante la pandemia, UND desarrolló una iniciativa de empoderamiento materno para crear un espacio en el que las madres sean

escuchadas y reciban los recursos que necesitan mientras sus hijos aprenden a través del programa de radio de UND. Las madres con hijos en edad preescolar y primaria recibieron una radio para que sus hijos pudieran escuchar la programación educativa basada en la radio. Al mismo tiempo, UND se asoció con Digicel, el principal proveedor de comunicaciones de Haití, para distribuir teléfonos móviles y cargadores con energía solar a las madres, para que pudieran participar en chequeos regulares de bienestar con profesionales capacitados y estar conectadas con grupos de apoyo a las madres.

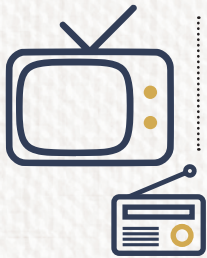
Hasta la fecha, la asociación de UND con Digicel ha permitido a los actores apoyar a las madres y proporcionarles los recursos adicionales que necesitan en tiempos de incertidumbre.



Red Ubongo

Fomentar la resiliencia sistémica mediante la participación del sector privado para mejorar el aprendizaje a distancia.

En respuesta a las carencias de la enseñanza a distancia para los alumnos de las regiones remotas y rurales de África, Ubongo, la principal empresa de *edutainment* de África, amplió el alcance de sus redes de televisión y radio ofreciendo contenidos gratuitos a las emisoras. A través del desarrollo de contenidos digitales creativos y alternativos, pudieron llegar e involucrar a más alumnos y familias que estaban excluidos de los programas de aprendizaje en línea. Además, Ubongo colaboró con sus socios en la creación de materiales y recursos de aprendizaje para comunidades de alto riesgo, incluyendo recursos sobre el lavado de manos, la salud y el COVID-19.



...las redes de **televisión y radio...**
 pudieron **llegar** a un mayor número de
alumnos y familias que estaban
 excluidos de los programas de aprendizaje en línea.

En mayo de 2020, Ubongo había desarrollado seis canales de aprendizaje en YouTube; lanzó lecciones diarias en Facebook e Instagram que llegaron a más de 2,6 millones de alumnos; inició planes para producir programas de radio basados en juegos para toda la familia; y creó anuncios de servicio público que cubren temas adicionales como la salud mental y el bienestar, la seguridad en línea, la nutrición y la crianza durante una pandemia.

La información de este ejemplo procede de (Ubongo, 2020).

Juntando las Piezas

Cómo pasar de un enfoque escolar a uno comunitario

La Universidad de Notre Dame (UND) lleva más de una década colaborando con la Iglesia católica haitiana y apoyando a los actores de Haití para mejorar los resultados de aprendizaje de más de 100.000 estudiantes en 340 escuelas a través de su programa Read Haití. El programa inicial combinaba un sólido programa de formación y entrenamiento de profesores con un plan de estudios de alta calidad y con guiones para el primer y segundo grado. A pesar del éxito medido de este programa, los estudiantes que llegaban estaban lamentablemente mal preparados para recibir la intervención, con limitadas habilidades de lenguaje oral, comprensión de fonemas y conocimiento de vocabulario.

Teniendo en cuenta esta experiencia, el equipo de Read Haití reconoció que para aumentar la eficacia del programa aún más, Read Haití tendría que ir más allá de centrarse únicamente en la alfabetización y tendría que abordar el aprendizaje que se produce incluso antes de que los estudiantes entren en el aula. Como respuesta inicial, Read Haití comenzó a integrar el SEL en los materiales de su programa a través de reuniones matinales (Sek Matines) y desarrolló un marco SEL único para el contexto haitiano. Sin embargo, la integración a nivel del hogar y de la comunidad seguía faltando en este enfoque, y en 2020, Read Haití lanzó la iniciativa Strong Beginnings.

El objetivo de Strong Beginnings es mejorar el aprendizaje social y emocional y los resultados de la alfabetización de 25.000 niños en 340 escuelas de Read Haití entre 2020 y 2021. Para

lograrlo, la iniciativa incorpora actividades de crianza positiva y preparación para la escuela en puntos de acceso clave en la parroquia y la comunidad en general: la iglesia; programas de asesoramiento basados en la fé (es decir, prematrimonial y bautismo); grupos de padres basados en la escuela; y programas de visitas a domicilio. El programa incluye una amplia formación y desarrollo de activos de los líderes parroquiales, los profesores y los padres, utilizando materiales impresos, basados en aplicaciones y juegos. Estos recursos están en criollo haitiano y abordan una variedad de temas que van desde el desarrollo saludable del cerebro, la creación de entornos hogareños seguros y estimulantes, y la preparación para la escuela. Los directores y líderes de los programas siguen buscando asociaciones para integrar también apoyos basados en la nutrición y la salud de los niños. La sostenibilidad se reforzará integrando esta iniciativa en las actividades rutinarias de la red familia-escuela-parroquia.

Simultáneamente, se llevará a cabo una amplia formación del personal de los centros preescolares de la parroquia, la reestructuración de las rutinas de las aulas y la introducción de kits de desarrollo infantil para alcanzar mejor los objetivos de desarrollo y aprendizaje de los niños. La introducción del juego y las rutinas tempranas promoverán la curiosidad intelectual y ayudarán a los niños a relacionar las palabras con la acción, a expresar sus sentimientos y a cooperar con los demás. Aunque los centros preescolares formales están fuera del alcance de la mayoría de las familias haitianas, una vez mejorados, pueden convertirse en terrenos de aprendizaje experimental para los padres, los profesores y las personas laicas que participan en la iniciativa más amplia de preparación para la escuela.

Sin embargo, la innovación también requiere un aprendizaje rápido. Por ello, Strong Beginnings promueve un modelo de aprendizaje rápido para incorporar el aprendizaje sistemático en las primeras etapas de la ejecución del proyecto. Esto requiere la generación temprana de datos y bucles rápidos de retroalimentación para identificar prácticas prometedoras, acelerar la toma de decisiones y mejorar las perspectivas de éxito a largo plazo. A través de este proceso, se genera un aprendizaje programático que se comparte con los socios que trabajan en áreas de contenido similares en contextos de bajos recursos, en contraste con los sistemas tradicionales de M&E, que a menudo se consideran herramientas para la rendición de cuentas, y el aprendizaje se produce demasiado tarde en el ciclo del programa para influir en el cambio.



Los bucles de retroalimentación rápida identifican las prácticas prometedoras y aceleran la toma de decisiones

El enfoque escuela-comunidad de Strong Beginnings dio sus frutos cuando el COVID-19 obligó a cerrar las escuelas en Haití en la primavera de 2020. Los actores pudieron cambiar rápidamente a una programación basada en la radio, tanto para los padres como para los niños, utilizando asociaciones comunitarias con la Iglesia Católica y las emisoras de radio locales.

Transformación del Programa de Alfabetización en Haití



La red familia-escuela-parroquia de Strong Beginnings

| FAMILIA | ESCUELA | PARROQUIA |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| Talleres Interactivos para Padres | Aprendizaje Basado en Actividades | Sermones |
| Reducción de la Matrícula | SEL | Asesoría Bautismal y Familiar |
| Recursos para Padres | Detección y Derivación Nutricional | Reducción de la Matrícula |
| | Formación Sanitaria para Profesores | Radio Católica |

Referencias

- Alves, V. (2016). INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings. *Inter-agency Network for Education in Emergencies(INEE)*.<https://inee.org/resources/inee-background-paper-psychosocial-support-and-social-emotional-learning-children-youth>
- Attanasio, O. P., Fernandez, C., Fitzsimons, E. O., Grantham-McGregor, S. M., Meghir, C., & Rubio-Codina, M. (2014). Using the infrastructure of a conditional cash transfer programme to deliver a scalable integrated early child development programme in Colombia: cluster randomized controlled trial. *BMJ Publishing Group*. <https://doi.org/10.1136/bmj.g5785>
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal, 100*(1), 57-70.
- Bartlett, S., Hart, R., Satterthwaite, D., de la Barra, X., & Missair, A. (1999). Cities for children: Children's rights, poverty and urban management. London: *Earthscan/UNESCO*.
- Bartram J, Cairncross S. (2010). Hygiene, sanitation, and water: Forgotten foundations of health. *PLoS Med 7*(11): e1000367. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000367>
- Basch C. E. (2011). Healthier students are better learners: a missing link in school reforms to close the achievement gap. *The Journal of School Health, 81*(10), 593-598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Belfield, C., & Levin, H. (Eds.). (2007). *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt126269>
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology 35*(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Black, M., and K. Dewey, eds. (2014). Every child's potential: Integrating nutrition and early childhood development interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences 1308*: 1-255.
- Bond, L. A., & Hauf, A. M. C. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: characteristics of effective programs. *The Journal of Primary Prevention, 24*(3), 199-221.
- Boothby, N., Balster, R. L., Goldman, P., Wessells, M. G., Zeanah, C. H., Huebner, G., & Garbarino, J. (2012). Coordinated and evidence-based policy and practice for protecting children outside of family care. *Child Abuse & Neglect, 36*(10), 743-751. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.09.007>
- Bowen, G., Richman, J., Brewster, A. & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal, 15*(4), 273-286.
- Caribbean Institute for Health Research (n.d.) Reach Up and Learn About.
- Care, E., Vishal, T., Ravindranath, S., Sahin, A.G. (2020). Development of student and teacher measures of Happiness Curriculum factors. *Dream a Dream; Brookings*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/08/Development-of-student-and-teacher-measures-of-HC-factors-FINAL-081920.pdf>
- Care, E., Vishal, T., Sahin, A.G., Ravindranath, S. (2020). The happy classroom: Insights from our study of schools in Delhi, India. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/08/14/the-happy-classroom-insights-from-our-study-of-schools-in-delhi-india/>
- Carvalho, S. & Hares, S. (2020). More from our database on school closures: New education policies may be increasing educational inequality. *Center for Global Development*. <https://www.cgdev.org/blog/more-our-database-school-closures-new-education-policies-may-be-increasing-educational>

- CASEL. (2017). Core SEL Competencies. <https://casel.org/core-competencies/>
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cohen, F., Trauernicht, M., Cadima, J., Nata, G., Ereky-Stevens, K., Broekhuizen, M., Francot, R., Ander, Y. (2018). Case studies of promising parent and family-focused support programme. *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society*; The European Union.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2008). Social and emotional learning and student benefits: Implications for the safe schools/healthy students core elements. Chicago. http://www.casel.org/downloads/EDC_CASELSEL_ResearchBrief.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. <http://ed.buffalo.edu/>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Colvin, R. L. (2018). Supporting the whole teacher: Developing educator's social and emotional skills lays the foundation for success with students. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Corcoran, J., & Nichols-Casebolt, A. (2004). Risk and resilience ecological framework for assessment and goal formulation. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(3), 211-235. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000028453.79719.65>
- Daly, Mary Bruckhauf, Zlata; Byrne, Jasmina; Pecnik, Ninoslava; Samms-Vaughan, Maureen; Bray, Rachel; Margaria, Alice. (2015). Family and parenting support: Policy and provision in a global context. *Innocenti Insights*. UNICEF Office of Research.
- Daniel, B., Wassell, S. & Gilligan, R. (2011). *Child development for child care and protection workers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Devries, K., Knight, L., Child, J., Mirembe, A., Nakuti, J. Jones, R., et al. (2015). The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda. *The Lancet Global Health*, 385: e378-86.
- Diaz-Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity. Education notes. Washington, DC: *World Bank Group*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity>
- DiClemente, C. M., Rice, C. M., Quimby, D., Richards, M. H., Grimes, C. T., Morency, M. M., ... Pica, J. A. (2016). Resilience in Urban African American Adolescents: The Protective Enhancing Effects of Neighborhood, Family, and School Cohesion Following Violence Exposure. *J. Early Adolesc.*, 0272431616675974.
- D'Mello-Guyett, L, Yates, T., Bastable, A., Dahab, M., Deola, C., Dorea, C., Dreibelbis, R., Grieve, T., Handzel, T., Harmer, A., Lantagne, D., Maes, P., Opryszko, M., Palmer-Felgate, S., Reed, B., van den Bergh, R., Porteaud, D., & Cumming, O. (2018). Setting priorities for humanitarian water, sanitation and hygiene research: a meeting report. *BMC. Conflict and Health*, 12 (22). <https://doi.org/10.1186/s13031-018-0159-8>
- Doğan, A., & Strohmeier, D., (2020). The Role of Discrimination, Acculturation, and Ethnic Identity in Predicting Psychosocial Functioning of Turkish Immigrant Youth, *Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience*, 99-122. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42303-2_6.

- Drake, L., Fernandes, M., Aurino, E., Josephine Kiamba, Giyose, B., Burbano, C., Alderman, H., Mai, L., Mitchell, A., & Gelli, A. (2017). School feeding programs in middle childhood and adolescence. *Child and Adolescent Health and Development*, 3(12). https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0423-6_ch12
- Dream a Dream (2016). Teacher Development Program. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Gp4MCi94BiA>
- Dream a Dream (2019). Impact Report: 2017-2018.
- Dream a Dream (2020). The Urgency. <http://dreamadream.org/the-urgency>
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://casel.org/promoting-social-and-emotional-learning-guidelines-for-educators/>
- Erickson, M. F., Egeland, B. & Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. In D. Cicchetti and V. Carlson (Ed.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect* (pp. 647-684). Cambridge: Cambridge University Press.
- Falk, D., Varni, E., Finder Johna, J., & Frisoli, P. (2019). Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings. *Education Equity Research Initiative*.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D. W., et al. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in academic performance. A critical literature review. *Consortium on Chicago School Research*.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology*, 48(4), 437-468. <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190>
- Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Brown, E. C., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J., & Gruman, D. H. (2005). Do social and behavioral characteristics targeted by preventive interventions predict standardized test scores and grades? *Journal of School Health*, 75, 342-349. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00048.x>
- Fundación Escuela Nueva (2013, October 3). *Fundación Escuela Nueva: Unlocking Skills and Potential*. YouTube. <http://www.escuelanueva.org/portal1/en/who-we-are/escuela-nueva-activa-model.html>
- Garfinkel, I., Heintze, T. & Huang, C. (2001). The effect of child support enforcement on women's income. *The Incentives of Government Programs and the Well-Being of Families*.
- Garnezy, N. & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw-Hill. 3-41.
- Garnezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. *The Child in His Family: Vol. 3. Children at Psychiatric Risk*, 3(77-97).
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C., & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature neuroscience*, 2(10), 861-863. <https://doi.org/10.1038/13158>

- Grantham-McGregor, S. M., & Desai, P. (1975). A home-visiting intervention programme with Jamaican mothers and children. *Developmental medicine and child neurology*, 17(5), 605-613. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1975.tb03527.x>
- Greenberg, M. T., Brown J. L., Abenavoli, R.M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. <https://www.rwjf.org/en/library/research/2016/07/teacher-stress-and-health.html>
- Hamadani, J. D., Huda, S. N., Khatun, F., & Grantham-McGregor, S. M. (2006). Psychosocial stimulation improves the development of undernourished children in rural Bangladesh. *Journal of Nutrition*, 136, 2645-2652. <https://doi.org/10.1093/jn/136.10.2645>
- Hart, A., Blincow, D. & Thomas, H. (2007). Resilient therapy: Working with children and families. *Routledge*.
- Harvard University Center on the Developing Child (2011). Brain Architecture. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/>
- Herrenkohl, E. C., Herrenkohl, R. C., Rupert, L. J., Egolf, B. P. & Lutz, J. G. (1995). Risk factors for behavioral dysfunction: The relative impact of maltreatment, SES, physical health problems, cognitive ability, and quality of parent-child interaction. *Child Abuse Negl.*, 19(2), 191-203.
- Hillis, S. D., J. A. Mercy, J. Saul, J. Gleckel, N. Abad, H. Kress (2015). THRIVES: A global technical package to prevent violence against children. Centers for Disease Control and Prevention.
- Höltge, J., Theron, L., Cowden, R.G., Govender, K., Maximo, S.I., Carranza, J.S., Kapoor, B., Tomar, A., Rensburg, A.V., Lu, S., Hu, H., Cavioni, V., Agliati, A., Grazzani, I., Smedema, Y., Kaur, G., Hurlington, K.G., Sanders, J., Munford, R., Colomeischi, A.A., Panter-Brick, C., Sarathamani, S., Boratne, A.V., Avudaiappan, S., Patil, R., Borualogo, I., Katsi, M., Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). A Cross-Country Network Analysis of Adolescent Resilience, *Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.010>.
- Hudcovská, J. & Schwanhaeuser, K. (2020). Psychosocial impacts among adolescents disengaged from Colombian illegal armed groups and challenges to their attention, *Central European Journal of Public Health*, 28(1): 79-81. <https://doi.org/10.21101/cejph.a6053>.
- Huebner, G., Boothby, N., Aber, J. L., Darmstadt, G. L., Diaz, A., Masten, A. S., Yoshikawa, H., Redlener, I., Emmel, A., Pitt, M., Arnold, L., Barber, B., Berman, B., Blum, R., Canavera, M., Eckerle, J., Fox, N. A., Gibbons, J. L., Hargarten, S. W., . . . Zeanah, C. H. (2016). Beyond survival: The case for investing in young children globally. *National Academy of Medicine Perspectives*. 6(6)10.31478/201606b. <https://doi.org/10.31478/201606b>
- International Rescue Committee (2016). Safe Healing and Learning Spaces Toolkit. <https://www.rescue.org/resource/safe-healing-and-learning-spaces-toolkit>
- Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In K.A. Schonert-Reichl & R.W. Roeser (Eds.). *Handbook of mindfulness in education*, 133-148.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Kim, H., Talreja, V., Ravindranath, S. (2019). How do you measure happiness? Exploring the happiness curriculum in Delhi schools. *Brookings*.
- Ladd, G.W., Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. 36. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(6), 1103-1118. 37. <https://doi.org/10.2307/1131882>

- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197. 38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x>
- Landrine, H. & Klonoff, E. A. (1997). *Discrimination against women: Prevalence, consequences, remedies*. Sage Publications.
- Le Compte, M.D. & Dworkin, A.G. (1991). The who and why of teacher burnout. In M.D. LeCompte, & A.G. Dworkin (Eds.), *Giving up on school*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Liddell, C., & Kruger, P. (1989). Activity and social behavior in a crowded South African township nursery: A follow-up study on the effects of crowding at home. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 209-226.
- Liebenberg, L. (2020). Reconsidering interactive resilience processes in mental health: Implications for child and youth services. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1365-1380. <https://doi.org/10.1002/jcop.22331>
- Lund, J. (2010a). Educating the Whole Child. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(5), 1-60.
- Luthar, S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-85. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
- Madjiangar, D. (2016). In Guinea, WFP Supports Women Farmers to Produce more to Feed and Educate their Children. OCHA.
- Mahoney, R.P. & Weissberg, J.L. (2019). What is systemic social and emotional learning and why does it matter? In A. Mehra (Ed.) *The blue dot: Exploring new ideas for a shared future*. UNESCO.
- Maranto, R. (2017). The Quality Learning Framework. *Save the Children*.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring "everyday" and "classic" resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205.
- Masten, A. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York, NY: Guilford Publications.
- Masten, A., & Motti-Stefanidi, F., (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 95-106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>.
- Masten, A. S., Powell, J. L. & Luthar, S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In Luthar, Suniya (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (1-25). Cambridge University Press.
- McBride Murry, V., Berkel, C., Gaylord-Harden, N. K., Copeland-Linder, N. & Nation, M. (2011). Neighborhood poverty and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 114-128.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). Teacher well-being: A review of the literature. *Association of Independent Schools of NSW*.
- McDonald, C. C., Deatrack, J. A., Kassam-Adams, N. & Richmond, T. S. (2011). Community violence exposure and positive youth development in urban youth. *J. Community Health*, 36(6), 925.
- McNatt, Z., Boothby, N., Wessels, M., Lo, R. (2018). Guidance Note on Psychosocial Support: facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. <https://doi.org/10.7916/D8X36F1J>

- Montague, M. & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 75-83.
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. (2020). Immigrant Youth Resilience: Integrating Developmental and Cultural Perspectives, Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42303-2_2.
- Murano, D., Way, J., Anguiano-Carrasco, C., Walton, K., and Burrus, J. (n.d.) On the use of the big five model framework as a SEL assessment framework.
- Nahar, B., Hossain, M. I., Hamadani, J. D., Ahmed, T., Huda, S. N., Grantham-McGregor, S. M. et al. (2012). Effects of a community-based approach of food and psychosocial stimulation on growth and development of severely malnourished children in Bangladesh: a randomised trial. *Eur.J Clin.Nutr.*, 66, 701-709. <https://doi.org/10.1038/ejcn.2012.13>
- National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press (US).
- National Scientific Council on the Developing Child. (2012). The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain. *Working Paper No. 12*. www.developingchild.harvard.edu.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Young children develop in an environment of relationships. Working Paper No. 1. *National Scientific Council on the Developing Child*.
- Nicolai, S., et. al. (2016). Education cannot wait: Proposing a fund for education in emergencies. London: ODI. <https://www.odi.org/publications/10405-education-cannot-wait-fund-education-emergencies>
- Noam, G. G. & Hermann, C. A. (2002). Where education and mental health meet: developmental prevention and early intervention in schools. *Development and Psychopathology*, 14(4), 861-75. <https://doi.org/10.1017/s0954579402004108>
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., Akshoomoff, N., Amaral, D. G., Bloss, C. S., Libiger, O., Schork, N. J., Murray, S. S., Casey, B. J., Chang, L., Ernst, T. M., Frazier, J. A., Gruen, J. R., Kennedy, D. N., Van Zijl, P., Mostofsky, S., ... Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature neuroscience*, 18(5), 773-778. <https://doi.org/10.1038/nn.3983>
- Nsamenang, A. B. (1992). *Cross-cultural Research and Methodology Series: Human development in cultural context: A third world perspective*. SAGE Publications, Inc. 1-16.
- OECD. (n.d.). Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness, and Success.
- Omoeva, C. (2017). Mainstreaming equity in education. *Education Equity Research Initiative*.
- Parker, H. S. (2013). Cultivating Educational Resilience: An Examination of Teacher-Student Interactions in the Elementary Classroom.
- Peth-Pierce, R. (2000). A Good Beginning: Sending America's Children to School with the Social and Emotional Competence They Need To Succeed.
- Phares, V. (1997). Psychological adjustment, maladjustment, and father-child relationships.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. 34.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *New directions for child development. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*, 57 (61-80).

- Piper, J. D., Chandna, J., Allen, E., Linkman, K., Cumming, O., Prendergast, A. J., & Gladstone, M. J. (2017). Water, sanitation and hygiene (WASH) interventions: effects on child development in low- and middle-income countries. *Cochrane Library*, 2017(3)10.
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. G. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Putnam, F. W. (2006). The impact of trauma on child development. *Juvenile Family Court Journal* 57(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.1755-6988.2006.tb00110.x>
- Raising Voices. (n.d.) Good School. <https://raisingvoices.org/good-school/>
- Richters, J. E. & Martinez, P. E. (1993). Violent communities, family choices, and children's chances: An algorithm for improving the odds. *Development and Psychopathology*, 5(4), 609-627.
- Riina, E. M., Martin, A., Gardner, M. & Brooks-Gunn, J. (2013). Context matters: Links between neighborhood discrimination, neighborhood cohesion and African American adolescents' adjustment. *J. Youth Adolesc.*, 42(1), 136-146.
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2010). Indicators of school crime and safety.
- Rutter M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of the Academy of Medicine*, 8(3), 324-338.
- Sanders, M. (2012). Community-School Partnerships. In Banks, James A (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Sage Publications, 428-431. <https://doi.org/10.4135/9781452218533.n135>
- Save the Children. (2019). Global Humanitarian Wash Guidance 2019-2021
- Schneider, W. J., Cavell, T. A. & Hughes, J. N. (2003). A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children's externalizing behaviors. *Development and Psychopathology*, 15(1), 95-117.
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. In S.M. Jones & E.J. Doolittle (Eds.), *The Future of Children*, 27(1), 137-150.
- Shonkoff J. P. (2003). From neurons to neighborhoods: old and new challenges for developmental and behavioral pediatrics. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*, 24(1), 70-76. <https://doi.org/10.1097/00004703-200302000-00014>
- Singer, P. (2014). Linking children's developmental potential to a nation's development potential In The cost of inaction for young children globally: Workshop summary. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18845>.
- Soares, F., Smiley, A., Lavan, D. (2018). Education Equity Indicators for Access Guidance for Practitioners in Crisis and Conflict-Affected Contexts. *Education Equity Research Initiative*.
- Spears D. (2012). Height and cognitive achievement among Indian children. *Economics and human biology*, 10(2), 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2011.08.005>
- Staub, E. (2012). The roots and prevention of genocide and related mass violence. *Zygon*, 47(4), 821-842.
- Steinberg, L. (2000). We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect, presidential address. In *Eighth Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence*. Chicago, IL.
- Stewart, D. & Sun, J. (2004). How can we build resilience in primary school aged children? The importance of social support from adults and peers in family, school and community settings. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 16, 37-41.

- Tatter, G. (2019) A Global Approach to Teacher Development: Lessons from effective professional development programs around the world. *Harvard Graduate School of Education*. <https://www.gse.harvard.edu/ppe>
- Themane, M. (2019) Transforming schools in low-resourced communities into enabling environments by adjusting the curriculum. *Africa Education Review*, 16:6, 82-93. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1464661>
- The University of the West Indies (n.d.). Reach Up: An Early Childhood Parenting Program. <https://ui.edu/caihr/research/pg-reachup.php>
- The World Bank. (2012). Scaling up School Feeding: Keeping Children in School While Improving Their Learning and Health. World Bank Group <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2012/04/25/scaling-up-school-feeding-keeping-children-in-school-while-improving-their-learning-and-health>
- Tiet, Q. Q., Bird, H. R., Davies, M., Hoven, C., Cohen, P., Jensen, P. S. & Goodman, S. (1998). Adverse life events and resilience. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(11), 1191-1200.
- Tourangeau, R. (1984). Cognitive sciences and survey methods. *Cognitive Aspects of Survey Methodology: Building a Bridge Between Disciplines*, 73-100. <https://doi.org/10.1002/acp.1340>
- Ubongo (2020). Ubongo's COVID-19 Response: What are we doing? <https://www.ubongo.org/ubongos-covid-19-response-what-weve-done-so-far/>
- UNESCO (2020). COVID-19 Impact on Education: Global monitoring of school closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO (2020). Startling digital divides in distance learning emerge. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>.
- UNICEF (2015). Education and Resilience: Nine priority paths for making schools safer and societies more cohesive. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.
- UNICEF (2017). The Adolescent Brain: A second window of opportunity, UNICEF Office of Research.
- USAID. (2018). USAID education policy. USAID. https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/2018_Education_Policy_FINAL_WEV.pdf
- USAID (2019). FinScope Haïti 2018 Enquête Consommateur Les Tendances.
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2016). Typologizing school-community partnerships: A framework for analysis and action. *Urban Education*, 51(7), 719-747. <https://doi.org/10.1177/0042085914549366>
- Van Geel, J., & Mazzucato, V. (2020) Building Educational Resilience Through Transnational Mobility Trajectories: Young People Between Ghana and The Netherlands, *YOUNG*, <https://doi.org/10.1177/1103308820940184>.
- Wachs, T. D. (2000). *Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Walsh, D. J. & Pianta, R. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psych. Rev.*, 27(3), 407-417. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085925>
- Ward, C., Martin, E., Theron, C. & Distiller, G. (2007). Factors affecting resilience in children exposed to violence. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 165-187.
- Waxman, H. C., Gray, J. P. & Padron, Y. N. (2003). Review of Research on Educational Resilience. Research Report.
- Wegelin, E. A., & Borgman, K. (1995). Options for municipal interventions in urban poverty alleviation. *Environment and Urbanization*, 7(2), 131-154. <https://doi.org/10.1177/095624789500700219>

- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515. <https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
- Williams, J. M., Bryan, J., Morrison, S. & Scott, T. R. (2017). Protective factors and processes contributing to the academic success of students living in poverty: Implications for counselors. *J. Multicult. Couns. Devel.*, 45(3), 183-200. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12073>
- Wilson, W. J. (2012). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. University of Chicago Press.
- World Food Program (n.d.) Guinea-Bissau. <https://www.wfpusa.org/countries/guinea-bissau/>
- Wyness, M. (2020). The responsible parent and networks of support: A case study of school engagement in a challenging environment. *Br Educ Res J*, 46: 161-176. <https://doi.org/10.1002/berj.3573>
- Yates, T. M., Egeland, B. & Sroufe, A. (2003). Rethinking resilience. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity*, 243-266.
- Ye, Z., Chen, L., Harrison, S. E., Guo, H., Li, X. & Lin, D. (2016). Peer Victimization and Depressive Symptoms Among Rural-to-Urban Migrant Children in China: The Protective Role of Resilience. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Yinger, J. (2001). Housing discrimination and residential segregation as causes of poverty. *Understanding Poverty*, 359-391.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3): 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>



GLOBAL CENTER

for the Development of *the Whole Child*

Agradecemos las ideas y experiencias compartidas a través de Measuring What Matters Learning Partnership (Asociación para el Aprendizaje de la Medición de lo que Importa), apoyada por la Fundación Porticus, que han contribuido a los aprendizajes compartidos en esta guía.

Autores

Neil Boothby, Nikhit D'Sa,
Anna Hart, Hannah Chandler

INSTITUTE *for* EDUCATIONAL INITIATIVES

Advancing Notre Dame's Commitment to the Future of Children and Schools

Institute for Educational Initiatives
200 Visitation Hall
University of Notre Dame
Notre Dame, IN 46556
iei@nd.edu
globalChild@nd.edu
go.nd.edu/globalchild



UNIVERSITY OF
NOTRE DAME